

Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna

Studia Gdańskie

Wizje i rzeczywistość

Tom XV



Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej

Gdańsk 2018

**Komitet Naukowy Czasopisma
Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej
„Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”**

dr Waldemar Budziński, dr inż. Wiesław Cienkowski,
dr Adriana Frączek, prof. dr hab. Volodimir Kemîn' (Ukraina),
dr Iryna Kierzkowska, prof. dr hab. Nataliâ Kolâda (Ukraina),
prof. dr hab. Tetâna Kotik (Ukraina), prof. dr hab. Zbigniew Machaliński,
dr hab. Piotr Mikuli, prof. dr hab. Wiktor Pepliński,
dr hab. Józefa Pielka, prof. dr hab. Svitlana Romanûk (Ukraina),
prof. dr hab. Īvan Rusnak (Ukraina), prof. dr hab. Vitalij Skomorovs'kij (Ukraina),
prof. dr hab. Īvan Zimomrâ (Ukraina)

**Przewodniczący Kolegium Redakcyjnego
Wydawnictwa Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej**
prof. dr hab. Jerzy Przybylski

Redaktor prowadzący
Aleksandra Szudrowicz

Redaktor językowy
Aleksandra Szudrowicz

Projekt okładki
Jacek Tomaszewski

© Copyright by Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2018

ISSN 1731-8440
e-ISSN 2544-1426

Drukarnia
TOTEM SC

Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej
ul. Kopernika16, 80-208 Gdańsk
wydawnictwo_gwsh@gwsh.gda.pl

Spis treści

RELACJE MIĘDZYNARODOWE

- Adriana Frączek, *Stymulatory migracyjne Polonii włoskiej*..... 9
- Marian Tadeusz Mencil, *Konsekwencje spotkania Donalda Trumpa i Kim Dzong Una w Singapurze*..... 33
- Szymon Wasielewski, *Rola Szamila Basajewa w walce o niepodległość Czeczenii* 61
- Natalia Marcinkowska, *System edukacji na Kubie i w Hiszpanii na tle wzajemnych relacji* 75

PRZESTRZEŃ POLITYCZNO-EKONOMICZNA

- Marcin Wałdoch, *Statofobia jako przyczyna cofania się fali demokratyzacji*..... 97
- Maciej Rogulski, *Rytuały w przestrzeni politycznej na przykładzie Ustki*..... 125
- Leszek Kędzierski, *Zarządzanie finansami firm a inwestycje w kapitał ludzki i ich finansowanie*..... 141

PERSPEKTYWA SPOŁECZNO-HISTORYCZNA

- Jerzy Przybylski, *Działalność publicystyczna, promocyjna i edukacyjna w zakresie polskiej Marynarki Wojennej oraz polityki morskiej państwa* 163
- Zbigniew Machaliński, *Morskie czasopisma Związku Harcerstwa Polskiego w okresie II Rzeczypospolitej*..... 183
- Jerzy Przybylski, *Podziemie w zbrojne w Polsce w latach 1944–1948 (geneza i historyczne refleksje)*..... 199
- Zbigniew Machaliński, *Koncepcje i działalność polskiej centralnej administracji morskiej w latach 1918–1921*..... 217

WARTOŚCI EDUKACYJNE

- Jadwiga Szymaniak, *Otto Friedrich Bollnow – pedagog i filozof szukający własnej drogi*..... 229
- Marzena Łukomska, Jerzy Łukomski, *Potrzeby edukacyjne osób dorosłych a środki, formy i metody kształcenia w sferze edukacji wyższej. Implikacje teoretyczne i praktyczne* 261
- Adriana Frączek, *Bariery i możliwości wielokulturowości społeczeństwa polskiego w obszarze edukacji*..... 273

RZECZYWISTOŚĆ EUROPEJSKA W ASPEKTCIE KSZTAŁCENIA

Ľvan Rusnak, Āroslav Nagornij, Marina Vasilik, <i>Peculiarities of use of interactive technologies of teaching English language in training of the future masters-philologists</i>	293
Hanna Byhar, Iryna Pits, Olesia Oliinyk, <i>Building a conceptual model for pedagogy of partnership in the New Ukrainian School</i>	307
Татьяна Котик, <i>Особенности Новой Украинской Школы: применение исследовательского подхода к обучению младших школьников</i>	321
Svitlana Romaniuk, Tetiana Fedirchuk, <i>Management of innovation activity in establishments of general secondary education of Ukraine</i>	335
Larysa Platash, <i>Reality and strategies for development of inclusive education in the institutions of secondary education in Chernivtsi region of Ukraine</i>	355
Jadwiga Szymaniak, <i>Sprawozdanie z kongresu pedagogicznego w Weinheim (2018)</i>	373
RECENZENCI	383

Contents

INTERNATIONAL RELATIONS

- Adriana Frączek, *Migration stimulators of the Polish diaspora in Italy*..... 9
- Marian Tadeusz Mencil, *Consequences of Donald Trump's meeting
with Kim Dzong Un in Singapore* 33
- Szymon Wasielewski, *The role of Shamil Basayev
for the independence of Chechnya* 61
- Natalia Marcinkowska, *The education system in Cuba and Spain against
the background of mutual relations*..... 75

POLITICAL AND ECONOMIC SPACE

- Marcin Wałdoch, *State-phobia as a cause of withdrawal of democratization wave*.... 97
- Maciej Rogulski, *Rituals in the political space of the city of Ustka* 125
- Leszek Kędzierski, *Finance management of firms and investment
in human capital and their financing*..... 141

SOCIO-HISTORICAL PERSPECTIVE

- Jerzy Przybylski, *Publicistic, promotional and educational activities
in the Polish Navy and the state's maritime policy* 163
- Zbigniew Machaliński, *Maritime magazines belonging to The Polish Scouting
and Guiding Association in a timeline of the Second Polish Republic*..... 183
- Jerzy Przybylski, *Underground in armed forces in Poland in the years 1944–1948
(genesis and historical reflections)* 199
- Zbigniew Machaliński, *Concept and activity of the Polish central maritime
administration over the period 1918–1921* 217

EDUCATIONAL VALUES

- Jadwiga Szymaniak, *Otto Friedrich Bollnow – educator and philosopher looking
for their own way*..... 229
- Marzena Łukomska, Jerzy Łukomski, *Educational needs of adults means, forms
and methods of education in the field of education. Implications theoretical
and practical*..... 261
- Adriana Frączek, *Barriers and opportunities of multiculturalism in Polish
society in the area of education*..... 273

EUROPEAN REALITY IN THE ASPECT OF EDUCATION

Īvan Rusnak, Āroslav Nagornij, Marina Vasilik, <i>Peculiarities of use of interactive technologies of teaching English language in training of the future masters-philologists</i>	293
Hanna Byhar, Iryna Pits, Olesia Oliinyk, <i>Building a conceptual model for pedagogy of partnership in the New Ukrainian School</i>	307
TetĀna Kotik, <i>Features of the New Ukrainian School: the application of a research approach to the training of younger students</i>	321
Svitlana Romaniuk, Tetiana Fedirchuk, <i>Management of innovation activity in establishments of general secondary education of Ukraine</i>	335
Larysa Platash, <i>Reality and strategies for development of inclusive education in the institutions of secondary education in Chernivtsi region of Ukraine</i>	355
Jadwiga Szymaniak, <i>Report on the pedagogical congress in Weinheim (2018)</i>	373
LIST OF REVIEWERS.....	383

RELACJE
MIĘDZYNARODOWE

INTERNATIONAL RELATIONS

Adriana Frączek*

Stymulatory migracyjne Polonii włoskiej

Wstęp

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniu tożsamości narodowej emigranta polskiego we Włoszech, ale istotne było także poznanie doświadczeń, problemów, sukcesów oraz życia codziennego Polaków, którzy wyemigrowali do tego kraju. Kolejnym ważnym analizowanym zagadnieniem jest kwestia kulturowego funkcjonowania Polaków za granicami ojczyzny.

Główną motywacją skłaniającą do podjęcia tematu badań były wcześniejsze osobiste doświadczenia autorki związane z pracą i życiem we Włoszech. Znaczną pomoc podczas pisania pracy stanowiły publikacje naukowe, artykuły, roczniki statystyczne oraz strony internetowe prowadzone przez tamtejszą Polonię.

Artykuł skonstruowano w taki sposób, aby wprowadzenie do tematu tworzyło podstawę do zrozumienia pojęć i późniejszej ich analizy. W części pierwszej omówiono ogólne założenia teoretyczne dotyczące migracji, tożsamości narodowej, asymilacji oraz zobrazowano główne przyczyny emigracji Polaków. Część druga stanowi odniesienie zagadnień teoretycznych do konkretnej przestrzeni społecznej, czyli do Włoch, poprzez prezentację kultury i polityki kraju, a także ukazuje ogólny obraz

* Dr Adriana Frączek, ORCID: 0000-0002-9380-140X
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk
e-mail: dziekan@gwsh.gda.pl

emigrantów w Italii oraz przedstawia profil emigranta polskiego na Półwyspie Apenińskim.

W podsumowaniu w sposób zwięzły wskazano wpływ niniejszej analizy na poszerzenie obszaru wiedzy o Polakach zamieszkujących Włochy. Aspekt ten był ważnym motywem podjęcia tytułowego tematu, gdyż eksploracja zagadnienia jeszcze do tej pory nie w pełni przebadanego przynosi większe korzyści poznawcze niż koncentracja na tematach przeanalizowanych już w wielu wymiarach.

Przyczyny migracji zagranicznej

Przemieszczanie się ludzi jest pojęciem trudnym do zdefiniowania, szczególnie jeżeli poszukiwana jest definicja uniwersalna, odpowiadająca wszystkim ruchom migracyjnym ludności. Mobilność bowiem jest cechą wewnętrzną człowieka, która jest zmienna. Mając na względzie takie aspekty, jak czas, przestrzeń czy też różnice kulturowe, niemożliwe staje się stworzenie jednej wspólnej definicji. Pojawiają się bowiem utrudnienia wynikające m.in. z następujących zmiennych:

- przemieszczanie czasowe lub stałe;
- migracje na odległości krótkie, dalekie lub powtarzające się wyjazdy;
- przepływy jednostek, grup i ich aspekt kulturowy;
- związki i relacje zarówno nawiązane, jak i zerwane itp.¹

Główny Urząd Statystyczny (GUS) migracje ludności definiuje jako jej „przemieszczenia [...] związane ze zmianą miejsca zamieszkania (pobytu stałego lub czasowego) połączone z przekroczeniem granicy administracyjnej podstawowej jednostki terytorialnej”². Zmiana adresu w obrębie tej samej jednostki administracyjnej nie jest więc migracją. Ponadto według GUS migracją nie jest również przemieszczanie krótkotrwałe, trwające poniżej trzech miesięcy, oraz ruchy wahadłowe (dom – szkoła dom – praca itp.) i podróże turystyczne.

¹ R. Orłowska, *Uwarunkowania i skutki rozwoju migracji ekonomicznych w Unii Europejskiej w świetle wybranych teorii migracji międzynarodowych*, Gdańsk 2013, s. 14.

² Ibidem, s. 15.

Mówiąc o przemieszczaniu się ludności, należy wyróżnić dwa pojęcia: emigracja – wyjazd na stałe do innego kraju oraz migracja – pobyt czasowy w innym kraju. Przez badaczy reprezentujących wiele różnych dziedzin nauki migracja definiowana jest również jako przemieszczanie się w obrębie danego państwa (np. Polski) za pracą. Natomiast emigrację Stanisław Kozak definiuje jako „wyjazd z kraju ojczystego do innego państwa z przyczyn religijnych, politycznych lub ekonomicznych i osiedlenia się tam na stałe lub na pewien okres czasu. Jest to forma migracji polegająca na dobrowolnym opuszczeniu kraju rodzimego, ta grupa ludzi nazywana jest emigrantami”³.

Migracja zagraniczna jest ruchem ludności w przestrzeni międzynarodowej. Stanowi bardzo istotny składnik zmian społecznych i ekonomicznych. Głównymi aspektami migracji są: fizyczne przemieszczenie się ludności w przestrzeni, względnie stała zmiana miejsca trwałego pobytu osób emigrujących oraz zmiana struktur zawodowych i społecznych. Joseph Mangalam zdefiniował omawiane zjawisko następująco: „migracja jest to względnie stałe przeniesienie się zbiorowości zwanej migrantami z jednego punktu przestrzeni geograficznej do innego, poprzedzone procesem podejmowania przez migrantów decyzji w oparciu o zhierarchizowany system wartości i celów”⁴.

Nawiązując do problemów związanych z jednoznacznym zdefiniowaniem migracji, należy zaznaczyć, że wynikają one także z faktu, iż pojęcie to wiąże się z dwoma różnokierunkowymi procesami. Jak już wyżej wspomniano, z jednej strony mówi się o emigracji, myśląc o odpływie ludzi z danego kraju zamieszkania i osiedlaniu się przez nich w innym kraju na stałe lub na dłuższy okres, z drugiej strony mowa jest o imigracji, która oznacza napływ osób z innego kraju do danego kraju w celu ich osiedlenia się na stałe lub dłuższego pobytu. Warto wyróżnić zatem czynniki wpływające na różną interpretację pojęcia „migracja międzynarodowa”, które jednak nie stanowią przeszkody w analizie tego zjawiska:

- czas trwania migracji;
- przyczyny migracji;

³ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010, s. 15–16.

⁴ Z. Mach, *Niechciane miasta – migracja i tożsamość społeczna*, Kraków 1998, s. 14.

- kraje emigracji oraz imigracji⁵.

Podjęcie decyzji o migracji jest procesem bardzo złożonym. Wpływają na to różne czynniki, zarówno psychologiczne, jak i społeczne. Jednostka musi być bardzo silnie zmotywowana, aby zdołała pokonać problemy pojawiające się przed wyjazdem. Zaznaczyć również należy, że powód wyjazdu nigdy nie jest jeden, lecz stanowi go splot okoliczności sprawiających, że jednostka podejmuje decyzję o opuszczeniu dobrze sobie znanego środowiska, często również rodziny, znajomych, pracy i wybiera nową, nieznaną oraz niepewną przyszłość⁶.

Wyróżnić można dwa rodzaje czynników – wypychające i przyciągające, określone ze względu na oddziaływanie kraju opuszczanego przez emigranta i kraju, do którego on wyjeżdża. Wyróżnia się następujące, skłaniające do emigracji czynniki wypychające (ang. *push factors*):

- prawny;
- ekonomiczny (zła sytuacja gospodarcza w kraju, wysokie bezrobocie, ograniczone możliwości mieszkaniowe);
- demograficzny (nadwyżki ludzi w wieku produkcyjnym, wysoki przyrost naturalny);
- społeczno-polityczny (rozczarowania i frustracje związane z kształtowaniem się nowego ustroju, dyskryminowanie mniejszości narodowych, konflikty zbrojne, ograniczenia praw człowieka).

Czynniki przyciągające (ang. *pull factors*), które charakteryzują kraj dla emigranta docelowego:

- ekonomiczny (niski poziom bezrobocia);
- prawny (zmniejszone wymagania wizowe, korzystne przepisy imigracyjne, łatwość uzyskiwania pozwolenia na pracę, zabezpieczenie socjalne imigrantów);
- społeczno-polityczny (pozytywny stosunek do cudzoziemców i mniejszości etnicznych);
- historyczny (istnienie „łańcuchów migracyjnych” oraz skupisk wcześniej przybyłych emigrantów z danego kraju)⁷.

⁵ R. Orłowska, op. cit., s. 14.

⁶ B. Sakson, *Źródła pionierskiego łańcucha migracyjnego*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska, M. Okólski, Warszawa 2001, s. 213–218.

⁷ Ibidem, s. 227–234.

Skupiając się na klasyfikacjach najistotniejszych dla niniejszych rozważań, należy zainteresować się przyczynami migracji oraz jej warunkami. Podziały te przenikają się wzajemnie, co pozwala na analizowanie ich łączne.

Przyczyn sprawiających, że jednostka decyduje się na opuszczenie ojczyzny, może być bardzo dużo: prześladowanie, wojna, nieodpowiadający jej system polityczny, chęć zarobku, znalezienie lepszej pracy i poprawa warunków życia. Najczęściej można spotkać się z emigracją ekonomiczną czy polityczną, ale również religijną i wieloma innymi. Emigracja ekonomiczna związana jest z poszukiwaniem pracy przynoszącej środki niezbędne do przeżycia lub z dążeniem do polepszenia warunków życiowych. Natomiast emigracja polityczna wynika z ucisku politycznego w rodzimym kraju oraz niezgody osób, które wyjeżdżają, na akceptację istniejącego reżimu politycznego, lub z niemożności pozostania w kraju ze względu na poglądy opozycyjne wobec rządzących⁸. Emigracja religijna z kolei bardzo często wiąże się z prześladowaniami związanymi z wyznawaną wiarą oraz brakiem możliwości jej celebrowania w danym otoczeniu.

Biorąc pod uwagę warunki, wyróżnia się migrację dobrowolną i przymusową. Główne motywy migracji dobrowolnej zostały zgrupowane w czterech kategoriach:

- ambicja i oczekiwanie na lepsze warunki pracy;
- nadzieja na lepszą przyszłość dla dzieci;
- odwaga, chęć rozpoczęcia nowego życia i przeżycia przygody;
- poprawa warunków ekonomicznych.

W emigracji przymusowej wyróżnia się natomiast następujące podtypy:

- deportacja;
- wygnanie;
- ucieczka przed wojną i prześladowaniami;
- handel niewolnikami.

Rozróżnienie powyższych dwóch typów migracji ma znaczenie z punktu widzenia szans na odtworzenie przez emigrantów życia społecznego w kraju osiedlenia. Przymusowi migranci są konserwatywni,

⁸ S. Kozak, op. cit., s. 16–19.

dążą do zachowania wzorców życia sprzed emigracji i dlatego mają trudności z przystosowaniem się. Inne postawy charakterystyczne są dla migrantów dobrowolnych, którzy są otwarci na zmiany, innowacje oraz dążą to tego, aby przystosować się do nowego terytorium i środowiska⁹.

Proces migracyjny ma strukturę trójfazową¹⁰. Pierwsza to faza separacji, która polega na opuszczeniu przez emigrantów społeczeństwa, którego byli dotąd członkami oraz ich oddzieleniu od jego symboli i norm. Jest to fizyczne przeniesienie w inne miejsce, a jednocześnie pewna separacja społeczna, myślowa i symboliczna. W fazie drugiej społeczna struktura ulega rozpadowi, zakwestionowane są wzory zachowań, normy oraz wyznawane wartości. Emigranci zostają pozbawieni poczucia tożsamości oraz bezpieczeństwa, jakiego dostarczała ojczyzna. Faza ta nie kończy się z chwilą osiedlenia w nowym miejscu. Dopiero wówczas powstają bowiem nowe problemy w ramach rekonstrukcji tożsamości. Ważna staje się kwestia treści kulturowej nowej tożsamości, gdyż migranci bardzo często kultywują poprzednie tradycje i praktykują rytuały, dostarczając im nowych inspiracji. Stopniowo i powoli z fazy drugiej wyłania się trzecia. Jest to okres agregacji, przyłączenia oraz tworzenia nowej tożsamości. Oznacza koniec procesu emigracji, ale nie jest równoznaczne z asymilacją jednostki czy grupy. Faza ta może zakończyć się zarówno sukcesem, polegającym na zbudowaniu nowej tożsamości, jak również porażką, którą będzie dezintegracja osobowości oraz zamknięcie się w etnicznym getcie.

„Migracja jest dla człowieka zjawiskiem naturalnym. Poszukiwanie lepszych możliwości rozwoju, choć potencjalnie niebezpieczne, zawsze było i jest obecnie zarówno potrzebą, jak i koniecznością. Migracje wynikały z bardzo różnych pobudek: konieczności przeżycia – np. ucieczka przed klęską żywiołową, motywów religijnych – np. pójście za «głosem Boga» (w historii Abrahama) czy szukaniem lepszego życia – np. najazdy barbarzyńców na Rzym. Niektóre kultury, takie jak Beduini, dostosowały się do nieustającej wędrówki, podporządkowując jej wymaganiom wła-

⁹ Z. Mach, op. cit., s. 16–19.

¹⁰ Ibidem, s. 20–43.

sny sposób życia. Wciąż jednak istnieje ogromna część ludzkości, prowadząca osiadły tryb życia, dla której migracja jest dużym wyzwaniem”¹¹.

Poznanie pojęcia, rodzajów i przyczyn migracji oraz zrozumienie opisanych faz procesu migracji jest niezbędne dla zbudowania odpowiednich postaw do badań emigrantów, aby w sposób całościowy rozpatrywać zjawisko migracji bez pominięcia jakiegokolwiek z jej aspektów.

Tożsamość narodowa – ujęcia teoretyczne

Naród jest to „złożona wspólnota komunikowania wyobrażona i realizowana przez kulturę”¹². Tożsamość narodowa natomiast to „zjawisko zbiorowe, na które składają się syndromy identyfikacji jednostkowych skierowanych zarówno na siebie, jak i do innych członków grup narodowych, będące odzwierciedleniem układu wartości kulturowych badanych społeczności danego obszaru”¹³. Leon Dyczewski określa tożsamość narodową jako „podobny sposób rozumienia, przeżywania, zachowania i działania członków zbiorowości społecznej w ramach aktualnie żyjącego pokolenia, jak też w ciągu wielu pokoleń. U członków zbiorowości występuje więc poczucie wspólnoty i ciągłości, a także zjawisko samookreślenia się i poczucie przynależenia do tej, a nie innej zbiorowości”¹⁴.

Trzon tożsamości narodowej stanowią treści kultury narodowej. Jest to międzypokoleniowy przekaz kanonu narodowego, kultury. Jednostki tworzące naród przekazują kolejnym pokoleniom wierzenia i wartości, postawy, normy i wzory zachowań. Dla kształtowania tożsamości narodowej centralnym elementem są takie wartości, jak: wolność, waleczność, suwerenność kraju, ofiarność wobec ojczyzny, szacunek dla broniących kraju. Ich świadomość jest niezwykle istotna dla kształtowania tożsamości narodowej młodych¹⁵.

¹¹ D. Bryk, B. Rożnowski, M. S. Zięba, *Migracja zarobkowa do Włoch. Próba podejścia interdyscyplinarnego*, Lublin 2008, s. 7.

¹² A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 103.

¹³ A. Sadowski, M. Czerniawska, *Tożsamość Polaków na pograniczach*, Białystok 1999, s. 25.

¹⁴ M. Szyszka, *Więzi rodzinne czynnikiem wspomagającym kształtowanie tożsamości narodowej*, [w:] *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 2009, s. 440.

¹⁵ Ibidem.

Zbigniew Bokszański wyodrębnił cztery modele tożsamości narodowej¹⁶:

1. Obiektywistyczny – koncentrujący się na cechach zbiorowości narodowej, które można obiektywnie opisać, obserwując z zewnątrz. Podstawowe cechy tożsamości narodowej jednocześnie są zasadniczą częścią definicji zbiorowości narodowej i obejmują historyczne terytorium, powszechnie podzielane mity pochodzenia oraz pamięć historyczną, wspólną kulturę masową, wspólne, określane prawem obowiązki i uprawnienia wszystkich członków, a także wspólną gospodarkę wraz z ruchliwością terytorialną członków. To ujęcie tożsamości narodowej jest przydatne raczej w analizach historycznych.
2. Tożsamości odkrywanych – określa przeświadczenie o odrębności zbiorowości narodowej, która zakorzeniona jest w odległej przeszłości kulturowej. Bycie narodem określić można jako jedność kultury. Tożsamość narodowa jest zatem rezultatem długiego procesu ewolucji historycznej, która wyraża się w podzielonych doświadczeniach, wspólnym pochodzeniu etnicznym, kulturze, języku, religii, ponadto w dziełach sztuki czy folklorze. W konsekwencji tożsamość narodową definiować można „jako ogół tekstów kultury narodowej, jej symboli i wartości składających się na uniwersum tej kultury, tworzących jej syntagmę, a zwłaszcza jej rdzeń kanoniczny”¹⁷.
3. Tożsamości narodowej konstruowanej, który wychodzi od odmiennych założeń. Model ten traktuje tożsamość narodową jako charakterystykę zbiorowości, która konstruowana jest w różnych momentach historycznych i dla różnych celów. Charakterystyki te nie odzwierciedlają zatem indywidualnych cech kulturowych czy też historycznego ukształtowania stylu życia. Tożsamość jest konstruowana zgodnie z trzema typami kodów, czyli pierwotności, ogłady lub cywilizowania, oraz kodu transcendencji lub świętości.
4. Opinii publicznej – odnoszący się do „indywidualizującej” koncepcji pojęcia tożsamości narodowej, która to odsyła do wiedzy, opinii

¹⁶ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2007, s. 114–130.

¹⁷ Ibidem, s. 122.

i sądów członków społeczności narodowej dotyczących tej właśnie społeczności.

Według Bokszańskiego, tożsamość narodowa jest zatem złożonym układem, który obejmuje¹⁸:

- komponenty natury poznawczej odnoszące się do różnych aspektów wiedzy o „nas” i o „nich”, a także różnic dzielących „nas” od „innych”;
- syndrom postaw wobec własnego narodu, które wyrażają się w ocenach dokonań narodu oraz satysfakcji płynącej z przynależności do niego;
- komponenty natury emocjonalnej, wyrażającej siłę i intensywność, a także koloryt psychologiczny więzi z narodem.

Mówiąc o tożsamości narodowej, przytoczyć należy za Jacentym Siewierskim definicję tożsamości zbiorowej przedstawionej jako „identyfikacja zbiorowa [która] oznacza podstawowe (niepowierzchowne, trwałe) podobieństwo członków wspólnoty pozwalające im na definiowanie własnej wspólnoty jako bytu społecznego, do którego jednostki przynależą z poczuciem odrębności wobec świata zewnętrznego. Cechami tak pojmowanej tożsamości są aprobujące świadomość przynależności, wspólnie podzielane wartości i normy oraz wspólne interesy, które często okazują się ważniejsze niż interesy indywidualne. Tożsamość zbiorowa powstaje wówczas, gdy świadome stają się cechy wspólne, a własna wspólnota zostaje odgraniczona od innych. Tożsamość jest cechą nieodłączną wspólnoty, co oznacza, że nie istnieje żadna wspólnota, w której poczucie tożsamości nie byłoby obudzone. Związek społeczny bez oparcia w tożsamości nie jest wspólnotą”¹⁹.

W założeniach teoretycznych wyróżnić można tożsamość jednostkową i tożsamość społeczną jednostki. Nie można utożsamiać ich ze sobą, jednak ich pokrywanie się znacznie sprzyja poczuciu wewnętrznego ładu wartości oraz wzorów zachowań jednostki. Zgodnie z tym, co wskazuje Andrzej Sadowski, na autoidentyfikację etniczną jednostki składają się takie elementy jak: „poczucie godności narodowej, umiłowanie narodu

¹⁸ Ibidem, s. 134.

¹⁹ J. Siewierski, *Tożsamość europejska jako problem historii i współczesności*, „Kwartalnik Collegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace” 2013, nr 4 (16), s. 11.

i ojczyzny, posiadanie własnego narodowego języka, przywiązanie do tradycji historycznej, poczucie odrębności wobec innych oraz świadomość wspólnych interesów grupowych”²⁰. Z kolei identyfikacja etniczna jednostki dokonywana przez członków grupy, z którą ona się utożsamia, następuje na podstawie kryteriów będących własnością całej grupy etnicznej, najczęściej na podstawie kanonu danej kultury narodowej (etnicznej)²¹.

Stanisław Wójcik opowiada się za ujęciem tożsamości narodowej, która „wyraża się powstawaniem poczucia i świadomości więzi wspólnotowej, a także jej akceptacji. Rozkłada się ona na treść celów całego narodu, jego kultury, ekonomii, losów, także oddania ofiary dla narodu, bo jednostka czuje się jego częścią. W efekcie w dłuższej perspektywie czasowej, utrzymujących się uwarunkowaniach politycznych, społecznych, ekonomicznych formuje i utrwała pewien wspólny i dominujący typ osobowości. Początkowo nowe uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, polityczne, kulturowe formułują świadomość narodową, wolę oraz zachowania. Ale utrzymujące się warunki otoczenia, system oddziaływań wychowawczych i propagandowych w dłuższym okresie czasu pogłębiają i umacniają wspólny system wartości, podobne cechy charakteru, integrują umysły, tj. kształtują zgodne myślenie o ważnych i wspólnych sprawach dotyczących bytowania i jego ulepszenia”²².

Jak pisał Leszek Kołakowski: „Zbędnie dowodzić, że tożsamość narodu wymaga pamięci historycznej. Z tego względu jest rzeczą bez znaczenia, co w tej pamięci jest prawdą, półprawdą, a co zwykłą legendą. Chodzi tylko o to, że żaden naród nie może trwać nie będąc świadomym, iż jego obecna egzystencja jest przedłużeniem istnienia w przeszłości”²³.

Podsumowując: Tożsamość narodowa jest zjawiskiem dynamicznym, które jest bardzo istotnym czynnikiem stabilizacji, trwałości i ciągłości danej grupy narodowej. Rodziny i jednostki tworzą naród, przekazując jednocześnie wartości i tradycje kolejnemu pokoleniu oraz dzielą się

²⁰ A. Sadowski, M. Czerniawska, op. cit., s. 14.

²¹ Ibidem.

²² S. Wójcik, *Kształtowanie się tożsamości narodowej chłopów polskich*, [w:] *Tożsamość polska...*, op. cit., s. 331–332.

²³ M. Szyszka, *Więzi rodzinne czynnikiem wspomagającym kształtowanie tożsamości narodowej*, [w:] *Tożsamość polska...*, op. cit., s. 451.

z nim historią i obyczajami. Dzięki temu w jednostce wytwarza się poczucie przynależności oraz tożsamości narodowej.

Polityka i kultura Włoch

Włochy są republiką z dwuizbowym parlamentem – Izbą Deputowanych i Senatem. Prezydent i premier urzędują w Rzymie – stolicy kraju. Kadencja włoskiego rządu trwa pięć lat²⁴.

Państwo położone jest w południowej Europie. Na swoim terytorium posiada dwie enklawy: San Marino na północy i Watykan na terenie stolicy. Włochy podzielone są na 20 regionów, 109 prowincji i 8092 gminy. Do najludniejszych miast należą: Rzym, Mediolan oraz Neapol. Jest to kraj wysoko rozwinięty. Największe znaczenie ma przemysł środków transportu. Włochy zajmują pierwsze miejsce w produkcji win na świecie, mają duży udział w zbiorze winogron. Od wielu lat znajdują się na trzecim miejscu w Europie pod względem liczby przyjeżdżających turystów zagranicznych oraz wpływów z turystyki. Należą do najludniejszych państw Europy (czwarte miejsce na kontynencie). Niegdyś miały jeden z najwyższych wskaźników przyrostu naturalnego, od 15 lat jednak borykają się z przewagą zgonów nad urodzeniami²⁵. Prawie całą ludność rodzimą stanowią Włosi posługujący się licznymi dialektami i odmianami języka włoskiego. Ponadto państwo włoskie uznaje istnienie rodzimych mniejszości językowych. Prawie całą ludność stanowią katolicy – 87,6% (licząc wszystkich ochrzczonych), z których niewielu regularnie praktykuje²⁶.

„Włosi to ludzie, którzy żyją pełnią życia. Z natury są impulsywni i spontaniczni, gościnni, ale i zarozumiali. Włosi są narodem wesołym, który lubi zabawy. Jednak w południowej części kraju kobiety są traktowane gorzej. Obowiązują je tam pewne zakazy, na przykład ograniczenie ich spotkań z chłopcami. [...] Włochy to kraj niemal jednonarodowościowy. Jedynie o pewnym wymieszaniu się kultur można mówić na terenach przygranicznych na północy kraju. Tam poza językiem włoskim

²⁴ <http://www.wlochy.net/polityka.php> (dostęp: 16.11.2018).

²⁵ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Wlochy> (dostęp: 16.11.2018).

²⁶ Ibidem.

obowiązują również: słoweński, niemiecki lub francuski. Odrębności występują przede wszystkim na wyspach²⁷.

Włoska kultura jest bardzo interesująca i różnorodna. Istnieją duże różnice pomiędzy północną i południową częścią Włoch. Północ jest bardziej nowoczesna i europejska, południe natomiast tradycyjne i patriarchalne. Włosi to naród typowych południowców – należą do bardzo temperamentnych nacji. Charakteryzują się ożywioną gestykulacją i emocjonalnym zachowaniem. Bardzo lubią prowadzić bogate życie towarzyskie, zwłaszcza nocne. Rytuał każdego dnia to popołudniowa sjesta, podczas której wszystkie instytucje, sklepy i urzędy są zamknięte. Ludzie odpoczywają wtedy po obiedzie. Natomiast w nocy włoskie miasta i miasteczka ożywają, a restauracje i kawiarnie są pełne gości.

W Rzymie znajduje się centrum światowego katolicyzmu – stolica apostolska Watykan z papieżem na czele. Święta chrześcijańskie (Boże Narodzenie i Wielkanoc) odgrywają we włoskiej kulturze bardzo istotną rolę²⁸.

Włochy jako kraj imigracji

Jeszcze w latach 70. imigracja we Włoszech była nieznanym zjawiskiem. Liczba zamieszkujących tam cudzoziemców nie przekraczała 100 tysięcy. Sytuacja zdecydowanie zmieniła się w ciągu zaledwie trzech dekad, gdy imigranci we Włoszech zaczęli stanowić około trzymilionową grupę. Dane zawarte w statystykach włoskich są niespójne, obejmują różne grupy cudzoziemców, w zależności od definicji imigranta określonej prawem w danym momencie. Aktualnie jest ona definiowana jako osoba przebywająca we Włoszech dłużej niż miesiąc (na podstawie pozwolenia na pobyt)²⁹.

Włochy dopiero w latach 80. XX w. stały się celem emigrantów z wielu państw. Obecnie nielegalna emigracja stanowi duży problem dla rządu włoskiego. Każdego roku przybywają tutaj tysiące osób z Afryki, Chin, Indii, Turcji, Filipin, Albanii i innych krajów. Coraz większy napływ

²⁷ <http://www.wlochy24.com/arttykul44> (dostęp: 16.11.2018).

²⁸ <http://www.trasa.info/informacje/italy/wlochy-kultura-i-religia> (dostęp: 16.11.2018).

²⁹ *Migracje międzynarodowe: Polska – Unia Europejska – Europa Wschodnia*, „Buletyn Migracyjny” 2006, nr 8, s. 7.

ludności następuje z Afganistanu, Iranu czy Iraku. Aktualnie imigranci stanowią około 2,5% społeczeństwa włoskiego, a ich liczba ciągle rośnie³⁰.

Powody, dla których migranci zaczęli przybywać do Włoch, są następujące:

1. Dogodne położenie geograficzne – na przecięciu szlaków zarówno z południa na północ, jak i ze wschodu na zachód.
2. Szeroka szara strefa zatrudnienia – migranci mogą bardzo łatwo znaleźć zatrudnienie, wtapiając się w strefę pracujących nielegalnie Włochów. Zapotrzebowanie na tanią siłę roboczą było i jest duże. Kraj ten po wspaniałym rozwoju gospodarczym w latach 60., zdecydowanie zwolnił tempo. Do legalnego zatrudnienia zniechęcają zarówno wysokie koszty, jak i silne związki zawodowe.
3. Niechęć Włochów do wykonywania prac głównie w rolnictwie i przemyśle. Zjawisko to jest powszechne, pomimo dużego poziomu bezrobocia, na południu kraju dochodzącego nawet do 30%. Ma to związek z reformą edukacyjną, która negatywnie wpłynęła na sytuację na rynku pracy. Wprowadzono otwarty nabór na uniwersytety, gdzie studiować może każdy absolwent szkoły średniej, poziom nauczania jest bardzo niski, a studia ukończyć można nawet po 10 latach. Ponadto system edukacji we Włoszech nastawiony jest na kierunki humanistyczne, które nie gwarantują młodym ludziom zatrudnienia. Zatem z jednej strony jest duże bezrobocie wśród absolwentów, a z drugiej duże zapotrzebowanie na pracę w niektórych sektorach, w których zatrudnia się cudzoziemców.
4. Najniższy poziom usług socjalnych w Europie. Władze obciążają obywateli wysokimi kosztami usług socjalnych, a nie są w stanie zapewnić ich wysokiej jakości. Wiąże się to z dużym zapotrzebowaniem na pomoc domową, zarówno przy opiece nad małymi dziećmi, jak również nad osobami starszymi i obłożnie chorymi. Popyt na pracę w tej dziedzinie jest wśród emigrantów bardzo duży.
5. Najniższy współczynnik dzietności w Europie i na świecie (1,2 dziecka na kobietę). Jest to także najstarsze na tym kontynen-

³⁰ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Włochy> (dostęp: 16.11.2018).

cie społeczeństwo, w skład którego wchodzi ponad 10 milionów obywateli powyżej 65. roku życia, co stanowi 1/6 populacji. Jest to zdecydowanie duże obciążenie dla budżetu, który nie może być poddany drastycznym cięciom podatkowym, natomiast wysokość podatków zmusza do zatrudnienia w szarej strefie często cudzoziemców³¹.

6. Upadek komunizmu, który spowodował, że to właśnie do Włoch zaczęły ścigać ogromne rzesze emigrantów z krajów bałkańskich oraz z Europy Wschodniej.

Polityka migracyjna we Włoszech stanowiła do lat 80. temat tabu. Uznać można, że jest oparta na akcjach regularyzacyjnych³². Pierwsze pojawiły się w roku 1982, kiedy zamknięto dopływ „legalnych” pracowników migrujących, a „nielegalnym” zaproponowano pierwszą amnestię. Procedury regularyzacyjne leżały w gestii pracodawcy, który musiał zapłacić zaległe podatki. Następną regularyzacja, której towarzyszyły przepisy normujące zasady zatrudnienia cudzoziemców, nastąpiła w 1986 r. Tym razem również procedurę musieli rozpocząć pracodawcy, którzy nie chcieli ponosić bardzo wysokich kosztów pracy oraz regulować zaległych podatków. W roku 1990 w życie weszła pierwsza ustawa migracyjna, która oferowała amnestię oraz programy kwotowe dla migracji pracowniczej. Po raz pierwszy to imigrant mógł wystąpić o legalizację statusu, a nie pracodawca. Zrezygnowano również z przymusu opłacania zaległych składek i podatków. Pułapy okazały się jednak nierealistycznie niskie, a liczba „nielegalnych” imigrantów większa.

Kolejna amnestia z 1995 r. także utrudniała legalne zatrudnienia. Następną abolicję wprowadzono w roku 1998. Najważniejszym osiągnięciem nowej ustawy migracyjnej było zracjonalizowanie systemu kwotowego. Od 1998 r. polityka migracyjna we Włoszech bazuje z jednej strony na corocznie ustalanych kwotach, z drugiej na amnestiach, w których bierze udział coraz większa liczba emigrantów. Zmiany w polityce migracyjnej, głównie polegające na zwiększaniu limitów kwot i umożliwianiu legalnego zatrudnienia, wprowadzane były jeszcze w 2004 i w 2006 r.

³¹ *Migracje międzynarodowe...*, op. cit., s. 7.

³² *Ibidem*, s. 8.

„Włochy nie są krajem, z którego należałoby brać przykład, budując swoją politykę migracyjną. Państwo to nie jest w stanie dostarczyć Komisji Europejskiej na czas danych statystycznych dotyczących migracji. Problem z liczeniem migrantów uwidacznia interesujący fenomen – jedyną instytucją, która jest w stanie zebrać te informacje, jest Caritas Italia, organizacja pozarządowa o charakterze wyznaniowym. Brak wiedzy na temat liczby cudzoziemców przekłada się na brak pomysłów, co z nimi zrobić. Włochy nie prowadzą spójnej polityki integracyjnej. Integracją zajmuje się kościół oraz organizacje pozarządowe. Jednocześnie jest to jedyny kraj w Europie, w którym «nielegalny» imigrant może korzystać w zasadzie bez ograniczeń z opieki medycznej oraz systemu edukacji. Jednakże problem z uzyskaniem pełni praw, połączony ze wzrastającą ksenofobią społeczeństwa, spycha migrantów, nawet tych «legalnych», coraz bardziej na marginesy»³³.

Emigranci polscy we Włoszech na tle ogólnych trendów migracyjnych

Polscy emigranci obecni są na terenie Włoch nieprzerwalnie przez ostatnich 40 lat. Nie brakuje bowiem wśród nich takich, którzy wyemigrowali do tego kraju na przełomie lat 60. i 70. XX w. Przed 1989 r. emigracja do Włoch miała charakter głównie polityczno-ideologiczny. Większość Polaków przebywała w tym kraju tylko tymczasowo, gdyż w owych czasach miejscami docelowymi ich emigracji były kontynenty amerykańskie i australijski. Ta sytuacja uległa całkowitej zmianie na początku lat 90. Wówczas we Włoszech pojawili się pierwsi polscy imigranci zarobkowi, którzy – szczególnie w początkowej fazie tego okresu – mieli niski poziom wykształcenia. Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej nastąpiła kolejna przemiana oblicza imigrantów, wśród których pojawia się coraz większa liczba osób młodych i wykształconych, planujących dłuższy pobyt³⁴.

Genezę polskiego środowiska migracyjnego we Włoszech stanowiły cztery główne fale (typy) emigracji:

³³ Ibidem, s. 8.

³⁴ K. Kowalska-Angelelli, *Polscy imigranci we Włoszech. Trendy migracyjne, rynek pracy i system zabezpieczenia społecznego przed i po 1 maja 2004 r.*, „CMR Working Papers” 2007, No. 17/75, s. 2–3.

- historyczna – dotyczy środowisk, które istnieją we Włoszech do dzisiaj; kultywują i rozwijają tradycje historycznych więzi polsko-włoskich w aspekcie pokoleniowym, rodzinnym, środowiskowym lub tylko symbolicznym i tożsamościowym; Jarosław Reszczyński o „starej Polonii” sprzed 1989 r. pisze, że „była z pewnego punktu widzenia jednorodna; reprezentowała poziom wykształcenia średni i wyższy, wyrastała z dawnej tradycji polskiej kultury”³⁵;
- kombatancka – nieliczna imigracja powojenna składająca się z byłych żołnierzy II Korpusu Wojska Polskiego dowodzonego przez gen. Władysława Andersa; grupa ta była rozproszona, niedostrzegalna społecznie, ale w polskim środowisku emigracyjnym stała się żywym, najważniejszym depozytariuszem wartości patriotycznych³⁶;
- solidarnościowa – emigracja w okresie jawnej i podziemnej działalności „Solidarności” (1980–1989); emigranci z tego okresu to w przeważającej części osoby młode z wykształceniem średnim i zawodowym, dość znaczna ich liczba miała również wykształcenie wyższe; wśród nich widoczną grupę stanowili intelektualiści – twórcy, naukowcy i artyści; część uchodźców przybyła do Włoch z całymi rodzinami; oprócz motywów politycznych tej emigracji znaczące były motywy ekonomiczne i kulturowe;
- emigracja zarobkowa – zdominowana motywacją ekonomiczną; jej powodem nie jest jedynie bieda, brak perspektyw egzystencjalnych czy bezrobocie; oprócz motywów o charakterze finansowym występują inne, np. zawodowy, rozwoju osobistego czy emocjonalny, czyli ucieczki do lepszego świata, a także chęć rozpoczęcia życia na nowo.

³⁵ J. Reszczyński, *Polonia włoska*, Rzym 2010, s. 68.

³⁶ G. J. Kaczyński, *Geneza i obraz polskiego emigranta we Włoszech*, s. 8, <http://www.pon.uj.edu.pl/wp-content/uploads/2014/01/Geneza-i-obraz-polskiej-emigracji-we-W%C5%82oszech-w-XXw..pdf> (dostęp: 16.11.2018).

Charakterystyka polskich imigrantów oraz główne tendencje migracyjne

Od wielu lat główną cechą polskiej emigracji do Włoch jest bardzo wysoki procent kobiet, którego średnia wartość na terenie całego państwa wynosi około 75% ogółu emigrantów z Polski, a w niektórych regionach kraju, szczególnie południowych, nawet 90%. Ma to związek z ofertami pracy w gospodarstwach domowych. Skala tego zjawiska jest szczególnie widoczna, jeśli porównamy te liczby np. z imigrantami w USA (udział kobiet wśród emigrantów z Polski wynosi tam 39%) lub w Niemczech (odpowiednio 38%). Dane włoskiego MSW przedstawiają, iż spośród wszystkich polskich imigrantów kobiety przebywające we Włoszech ze względów rodzinnych (małżeństwa z tutejszymi obywatelami) stanowią aż 86%, studiujące na uniwersytetach – 85%, pracujące – 70%, a będące przedstawicielkami kościoła katolickiego oraz prowadzące własną działalność gospodarczą – 50%. Ta ostatnia kategoria nie stanowiła dotychczas częstego powodu pobytu Polaków na Półwyspie Apenińskim, natomiast pod koniec 2005 r. co 33. osoba przebywała tu ze względu na samozatrudnienie. Przewidywania są takie, że sytuacja ta w ciągu najbliższych lat będzie się zmieniać, gdyż wzrasta zainteresowanie podjęciem pracy w ramach własnej działalności gospodarczej³⁷.

„71,2% zarejestrowanych w Italii Polaków to kobiety – jest ich 77.603. Wyższy współczynnik obecności kobiet wobec ogółu imigrantów notuje się wyłącznie wśród przebywających we Włoszech Rumunów. Polki są zarazem czwartą wspólnotą zatrudnionych na włoskim rynku pracy cudzoziemek po: Rumunkach, Ukrainkach oraz Albankach. Wśród ogółu Polek, te zarejestrowane jako pracujące stanowią blisko 90%. Głównym sektorem zatrudnienia kobiet jest niezmiennie od wielu lat sektor usług, z przewagą tych wykonywanych w prywatnych gospodarstwach domowych (opieka nad dziećmi i osobami starszymi, sprzątanie, prowadzenie domów). Według najnowszych z dostępnych w tym temacie danych – tj. za 2008 r. – pracę tę wykonywała wówczas co trzecia Polka. Jednocze-

³⁷ K. Kowalska-Angelelli, op. cit., s. 7.

śnie obywatelki polskie stanowiły ogółem 4,3% wszystkich cudzoziemek zatrudnionych jako pomoce domowe, opiekunki i sprzątaczk³⁸.

Wśród Polaków we włoskim środowisku migracyjnym jest znaczny procent osób, które mają wykształcenie średnie (51%) bądź wyższe (14%), co widoczne jest szczególnie przy porównaniu z tymi samymi wskaźnikami w społeczeństwie włoskim (odpowiednio 26% i 7,5%). Sytuacja ta jest jeszcze bardziej zauważalna wśród polskich imigrantek, zatem definitywnie obala to mit cudzoziemki zdolnej do pracy tylko w charakterze pomocy domowej, co dotyczy 75% pracujących we Włoszech Polek. Wśród włoskiego społeczeństwa istnieje bowiem stereotyp Polki jako pomocy domowej, opiekunki do dziecka czy osoby starszej³⁹. „W charakterystyce Polaków mieszkających na Półwyspie Apenińskim zaznacza się także bardzo wyraźnie młody wiek imigrantów (wśród których aż 65,7% to osoby znajdujące się w przedziale wiekowym od 19 do 40 lat), a także niezmiennie od kilkunastu lat, te same motywy przyjazdu do Włoch, wśród których dominują zatrudnienie oraz łączenie rodzin. Jak wynika z oficjalnych źródeł, z ogółu wydanych polskim imigrantom w 2005 roku kart pobytowych 69,4% związanych było z pracą, 23,8% z kwestiami rodzinnymi, 3% dotyczyło motywów religijnych, natomiast 1,5% podjęcia bądź kontynuacji studiów”⁴⁰.

W ostatnich latach zauważyć można osiedlanie się we Włoszech polskich rodzin, o czym świadczy wzrost liczby uczniów z Polski we włoskich szkołach. Zgodnie z danymi statystycznymi włoskiego Ministerstwa ds. Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, w roku szkolnym 2003/2004 do przedszkoli uczęszczało 1165 dzieci z polskim obywatelstwem, do szkół podstawowych 2616, 1252 uczyło się w gimnazjach oraz 1162 w szkołach średnich. „Po wstąpieniu Polski do UE nowym trendem wśród Polaków przyjeżdżających na Półwysep Apeniński stał się znacznie zauważalny wzrost obecności osób w młodym wieku, często studentów, których celem przyjazdu jest nie tylko emigracja o charakterze zarobkowym, ale również podjęcie bądź kontynuacja studiów, praktyki zawodowe, podnoszenie kwalifikacji, nauka języka, bądź

³⁸ <http://polonia-wloska.org> (dostęp: 12.10.2018).

³⁹ K. Kowalska-Angelelli, op. cit., s. 8.

⁴⁰ Ibidem.

też poznanie nowej kultury”⁴¹. „Biorąc pod uwagę funkcjonowanie na włoskim rynku pracy, aż 95% Polaków przebywających formalnie na terytorium Italii (tj. dokładnie 103.762 osób) należy do tzw. «populacji pracującej»”⁴².

Posumowanie

Na podstawie literatury oraz poprzez określenie ogólnego zarysu zagadnień podlegających badaniu sformułowano szczegółowe problemy badawcze, które stanowiły punkt wyjścia do skonstruowania pytań badawczych oraz do zoperacjonalizowania głównego problemu badawczego, który został sformułowany w następujący sposób: Jaka jest tożsamość narodowa polskiego emigranta we Włoszech?

Odpowiedź na to pytanie generuje szereg dodatkowych, szczegółowych problemów badawczych:

1. Kiedy i z jakich przyczyn Polacy emigrowali do Włoch?
2. Jak istotne dla Polaków mieszkających poza granicami rodzinnego kraju jest pielęgnowanie polskiej kultury?
3. Czy emigranci mają w planach powrót do Polski na stałe?
4. Jakiego języka używają na co dzień w różnych sytuacjach życiowych?
5. Czy elementy polskiej kultury i tradycji przekazywane są kolejnym pokoleniom?
6. Czy przybysze z Polski są zaangażowani w działalność organizacji polonijnych?
7. Jaka jest aktywność kulturalna emigrantów w zakresie kultury włoskiej oraz w kultury polskiej?

Biorąc pod uwagę założenia teoretyczne oraz sformułowane szczegółowe problemy badawcze, przyjęto następujące hipotezy:

1. Czas przebywania na emigracji wpływać będzie na tożsamość kulturową jednostki – osoby, które są na emigracji dłużej, bardziej będą się identyfikowały z krajem osiedlenia niż te, które są krócej.

⁴¹ Ibidem, s. 9.

⁴² <http://polonia-wloska.org> (dostęp: 12.10.2008).

2. Osoby, które nie napotkały większych problemów po przyjeździe do Włoch, będą wykazywały silniejszą identyfikację narodową z tym krajem.
3. Osoby, które w przyszłości planują powrót do Polski, czują się mało związane z Włochami, a silniej z Polską.
4. Poczucie przynależności do Polski, jak i związek z Włochami, decydują o wyborze jednego z tych krajów na swoją ojczyznę.
5. Używanie języka włoskiego w gronie rodzinnym, do wyrażania emocji będzie sprzyjać umacnianiu włoskiej tożsamości narodowej.
6. Kontakty z Polonią i działalność w organizacjach polonijnych wpływać będą na utrwalanie tożsamości narodowej Polaków we Włoszech.
7. Postrzeganie przez emigranta własnej sytuacji materialnej we Włoszech jako dobrej czy bardzo dobrej sprzyjać będzie podjęciu decyzji o pozostaniu w tym kraju na stałe.

Wskazane problemy szczegółowe i postawione hipotezy zostały zweryfikowane przez literaturę i osobiste wywiady autorki bezpośrednio z polskimi emigrantami we Włoszech.

Obraz emigracji polskiej w społeczeństwie włoskim jest niejednolity. Z jednej strony to przede wszystkim imigranci zarobkowi (głównie kobiety zatrudniane jako pomoce domowe czy opiekunki chorych), z drugiej strony – historyczne (przyjmując, że jedno pokolenie jest uzasadnieniem użycia takiego określenia), zakorzenione środowisko imigracyjne, które na szerszą skalę jest raczej mało znane, jednakże bardzo aktywne w życiu kulturalnym, szczególnie w Rzymie, Turynie, Mediolanie, Florencji, Padwie. Ostatnie z wymienionych raczej jest postrzegane jako społeczność włoska o polskich korzeniach – włoscy obywatele, dla których tożsamość polska jest nadal ważnym, jeśli nie podstawowym odniesieniem. Termin „Polonia” jest jego najodpowiedniejszym określeniem⁴³.

⁴³ G. J. Kaczyński, op. cit., s. 2.

Bibliografia

- Bobrowska A., *Migracje Polaków po przystąpieniu do Unii Europejskiej*, „Colloquium” 2013, nr 2.
- Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2007.
- Bryk D., Rożnowski B., Zięba M. S., *Migracja zarobkowa do Włoch. Próba podejścia interdyscyplinarnego*, Lublin 2008.
- Dębowska O., *Migracje – wyniki aktualnych badań i analiz*, Kraków 2007.
- Jeźwińska E., Okólski M., *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa 2001.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kowalska-Angelelli K., *Polscy imigranci we Włoszech. Trendy migracyjne, rynek pracy i system zabezpieczenia społecznego przed i po 1 maja 2004 r.*, „CMR Working Papers” 2007, No. 17/75.
- Kozak S., *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010.
- Mach Z., *Migracja i społeczne konstruowanie tożsamości*, „Przegląd Socjologiczny” 1993, nr 2.
- Migracje międzynarodowe: Polska–Unia Europejska–Europa Wschodnia*, „Bulietyn Migracyjny” 2006, nr 8.
- Mostwin D., *Trzecia wartość Wykorzenienie i tożsamość*, Lublin 1995.
- Orłowska R., *Uwarunkowania i skutki rozwoju migracji ekonomicznych w Unii Europejskiej w świetle wybranych teorii migracji międzynarodowych*, Gdańsk 2013.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Reszczyński J., *Polonia włoska*, Rzym 2010.
- Sadowski A., Czerniawska M., *Tożsamość Polaków na pograniczach*, Białystok 1999.
- Siewierski J., *Tożsamość europejska jako problem historii i współczesności*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace” 2013, nr 4(16).
- Tożsamość Polska w odmiennych kontekstach*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 2009.

Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych, *Informacje o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2010*, Warszawa 2011.

Netografia

Kaczyński G. J., *Geneza i obraz polskiej emigracji we Włoszech*, <http://www.pon.uj.edu.pl/wp-content/uploads/2014/01/Geneza-i-obraz-polskiej-emigracji-we-W%C5%82oszech-w-XXw..pdf> (dostęp: 16.11.2018).

Koryś I., *Integracja imigrantów a asymilacja, segregacja i marginalizacja – słowniczek podstawowych pojęć*, <http://zanotowane.pl/51/7218/integracja,imigrantow,a,asymilacja.php> (dostęp: 2.12.2018).

<http://www.wlochy.net/polityka.php> (dostęp: 16.11.2018).

<http://www.wlochy24.com/arttykul44> (dostęp: 16.11.2018).

<http://www.trybuna.com.pl> (dostęp: 16.11.2018).

<http://polonia-wloska.org> (dostęp: 12.10.2018).

<http://www.trasa.info/informacje/italy/wlochy-kultura-i-religia> (dostęp: 16.11.2018).

Summary

Migration stimulators of the Polish diaspora in Italy

The question about the identity of an emigrant, and about his homeland is a difficult question for him, however, mostly emigrants are in favor of Polish identity, and they point to Poland for their homeland. However, while exploring this issue, it can be noticed that with the passage of years in exile, the answer is not so unambiguous and the most convenient form of response for an emigrant would be to opt for two homelands and for two identities. Poland is becoming a country of sentimental and real journeys while Italy becomes a country where one has a job, a home, a family. The identity of Poles who emigrated to Italy is influenced, among other things, by the time of emigration, the influence of Polonia, the external aspect connected with the character of the society in which emigrants reside, as well as the main motive of the trip. The

identity of Poles, as shown by the research, is heterogeneous and bi-directional (cultural bivalence) with features that indicate the pursuit of building a new identity, which will consist of both Polish elements and Italian elements corresponding to the reality surrounding the emigrants. This identity is ideal for an emigrant unit, because it allows to maintain a psychological balance, which was disturbed by the crisis situation, which was undoubtedly emigration.

keywords: Polonia, Italy, national identity, migrations, culture

słowa kluczowe: Polonia, Włochy, tożsamość narodowa, migracje, kultura

Marian Tadeusz Mencil*

Konsekwencje spotkania Donalda Trumpa i Kim Dzong Una w Singapurze

Z punktu widzenia stosunków międzynarodowych jednym z najistotniejszych wydaje się być problem denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego. W ostatnich latach przybrał on na znaczeniu, zwłaszcza w związku z programem nuklearnym realizowanym przez Pjongjang, a w jego efekcie przeprowadzonymi przez północnokoreańskie siły zbrojne sześcioma próbami jądrowymi oraz wielokrotnymi próbami rakiet średniego i dalekiego zasięgu¹. O tym, jak trudny jest to problem, świadczą wieloletnie, wielostronne międzynarodowe rozmowy najważniejszych aktorów wschodnioazjatyckiej sceny politycznej, które od lat 60. XX w. nie doprowadziły do stabilizacji sytuacji na Półwyspie Koreańskim², pomimo zaangażowania najważniejszych graczy: Stanów Zjednoczonych, Chin, Japonii, Rosji i obu państw koreańskich.

Prowadząc badania dotyczące problematyki koreańskiej w świetle regionalnych stosunków międzynarodowych, można zaryzykować twierdzenie, że utrzymanie obowiązującego od 1953 r. *status quo* w relacjach między obu państwami koreańskimi i głównymi podmiotami politycznymi oddziałują-

* Dr Marian Tadeusz Mencil, ORCID: 0000-0001-5028-074X
Uniwersytet Gdański, Gdańsk
e-mail: jm04@o2.pl

¹ Szerzej: *Program nuklearny Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej*, red. M. Szybalski, „Biuletyn Centrum Szkolenia OPBMR w SZ RP” 2016, nr 1; *Korea Północna drwi z opinii międzynarodowej. Właśnie przeprowadziła zakończony „całkowitym powodzeniem” test bomby wodorowej*, <https://www.newsweek.pl/swiat/polityka/korea-polnocna-przeprowadzila-udany-test-bomby-wodorowej/6rvhxxt> (dostęp: 10.11.2018).

² G. Strnad, *Rozmowy sześcioplane – dyplomatyczne wyzwanie wobec problemu denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego*, „Przegląd Strategiczny” 2014, nr 7, s. 293–303.

cymi w obszarze Azji Wschodniej, nie będzie możliwe, zwłaszcza w kontekście ostatnich wydarzeń, których kulminacyjnym punktem było historyczne, pierwsze spotkanie prezydenta Stanów Zjednoczonych z przywódcą Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej. Zjawiska z tym związane, zachodzące w przestrzeni stosunków międzynarodowych, są przedmiotem niniejszego artykułu.

*

W 2017 r. w przestrzeni środowiska międzynarodowego ujawnił się wyraźny wzrost napięcia w relacjach między Stanami Zjednoczonymi i Koreańską Republiką Ludowo-Demokratyczną³ angażujący także innych aktorów międzynarodowej sceny politycznej, zwłaszcza Republikę Korei, Chińską Republikę Ludową i Japonię – państwa szczególnie zainteresowane kształtowaniem pokojowego środowiska w regionie Azji Wschodniej. Eskalacja amerykańsko-północnokoreańskiego konfliktu miała miejsce jesienią 2017 r., kiedy to Pjongjang zarzucił Waszyngtonowi wypowiedzenie wojny i zagroził użyciem sił strategicznych jako czynnika odstrasżającego. Deklaracja władz Korei Północnej miała miejsce po tym, jak prezydent USA Donald Trump, także na forum ONZ, groził przywódcy Korei Północnej Kim Dzong Unowi w związku z prowadzonymi przez reżim pracami nad rozwojem broni nuklearnej, których efektem była szósta próba jądrowa (3 września 2017 r.); wg oceny specjalistów miał być to test bomby wodorowej⁴. W listopadzie 2017 r., po udanej próbie wystrzelenia międzykontynentalnego pocisku raketowego, Kim Dzong Un ogłosił zakończenie budowy strategicznych sił jądrowych, podkreślając ich zdolność do działań wyprzedzających lub odwetowych⁵. W odpowiedzi Waszyngton wskazywał, że nie prowadził i nie prowadzi żadnych działań militarnych skierowanych przeciwko Korei Północnej, a najważniejszym narzędziem do rozwiązania konfliktu są działania dyplomatyczne⁶.

³ Por. M. Grabowski, *Wiek Pacyfiku – polityka Stanów Zjednoczonych wobec regionu Azji i Pacyfiku po roku 1989*, Kraków 2012, s. 153–168.

⁴ Korea Północna oskarża USA o wypowiedzenie wojny, <http://wyborcza.pl/7,75399,22424468,korea-polnocna-oskarza-usa-o-wypowiedzenie-wojny.html> (dostęp: 10.11.2018).

⁵ W. Młynarz, *Reżim Kima wypowiada wojnę USA. Dyktator zagroził, że zaatakuje raketami Stany Zjednoczone*, <http://niezalezna.pl/210090-rezim-kima-wypowiada-wojne-usa-dyktator-zagrozil-ze-zaatakuje-raketami-stany-zjednoczone> (dostęp: 10.11.2018).

⁶ J. Borger, S. Siddiqui, *North Korea's foreign minister: Trump has declared war on our country*, <https://www.theguardian.com/world/2017/sep/25/north-koreas-foreign-minister-says-trump-has-declared-war-on-country> (dostęp: 10.11.2018).

Jeszcze podczas corocznego orędzia wygłoszonego 1 stycznia 2018 r. Kim Dzong Un podkreślał siłę północnokoreańskiej broni strategicznej: „Całe Stany Zjednoczone znajdują się w zasięgu naszej broni nuklearnej, przycisk jądrocy jest zawsze na moim biurku, to rzeczywistość, a nie zagrożenie. W tym roku powinniśmy skupić się na rozmieszczeniu i operacyjnym wykorzystaniu masowo produkowanych głowic jądrowych i rakiet balistycznych które zostaną użyte tylko wtedy, gdy zagrożone jest nasze społeczeństwo”⁷. W dalszej części orędzia zmienił jednak dotychczasowy konfrontacyjny ton i oświadczył, że Pjongjang zainteresowany jest normalizacją stosunków z Koreą Południową i zawarciem trwałego pokoju w miejsce zawieszenia broni z 1953 r., a także zaproponował zamrożenie programów nuklearnych i rakietowych w odpowiedzi na rezygnację Korei Południowej z prowadzonych corocznie wspólnych ćwiczeń z armią amerykańską⁸.

Zmiana retoryki była możliwa m.in. dzięki objęciu stanowiska prezydenta Republiki Korei przez Moon Jae-ina, który jest bardziej otwarty na współpracę z Koreą Północną niż jego poprzednicy. Postanowił wykorzystać to, co postrzegał jako stonowany język Kima – deklarację zamiaru udziału reprezentacji Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej w najbliższych zimowych igrzyskach olimpijskich organizowanych przez Koreę Południową w Pjongczangu. W styczniu nastąpiło ponowne otwarcie długo zawieszonych międzykoreańskich kanałów dialogu, co ułatwiło władzom w Seulu podjęcie decyzji o finansowaniu kosztów udziału północnokoreańskiej drużyny w igrzyskach. Ponadto prezydentowi Korei Południowej udało się uzyskać od Donalda Trumpa obietnicę rozważenia spotkania z przywódcą Korei Północnej. Na igrzyskach olimpijskich, pomimo wymiany niewiele więcej niż lodowatych spojrzeń z wiceprezydentem USA Mikiem Pencem, młodsza siostra Kima przedstawiła list do Moon Kae-ina, który sugerował jej zainteresowanie brata poprawą stosunków ze Stanami Zjednoczonymi⁹.

⁷ B. Harrison, S. Kim, M. W. Bishop, L. Suk, *Kim Jong Un highlights his 'nuclear button', offers Olympic talks*, <https://www.nbcnews.com/news/north-korea/kim-says-north-korea-s-nuclear-weapons-will-prevent-war-n833781> (dostęp: 10.11.2018).

⁸ Ibidem.

⁹ V. Cha, K. Fraser Katz, *The Right Way to Coerce North Korea*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-04-01/right-way-coerce-north-korea> (dostęp: 10.11.2018).

Pod naciskiem sankcji nałożonych na KRL-D przez ONZ, a zwłaszcza przy aktywnym ich wsparciu przez władze Chińskiej Republiki Ludowej¹⁰, gospodarkę Korei Północnej dotknął głęboki kryzys ekonomiczny. Wartość chińsko-północnokoreańskiej wymiany handlowej spadła o ponad połowę¹¹, ograniczone do minimum zostały dostawy chińskiej ropy naftowej¹². W sytuacji, gdy Pekin jest najważniejszym partnerem gospodarczym Pjongjangu, odpowiadającym za ok. 90% globalnego handlu zagranicznego KRL-D, Kim Dzong Un zmuszony został do odstąpienia od agresywnej polityki proliferacji i budowy nośników głowic nuklearnych średniego i dalekiego zasięgu. W dniach 25–28 marca 2018 r. w Pekinie miała miejsce niezapowiedziana wcześniej wizyta północnokoreańskich władz z Kim Dzong Unem na czele, którą przyjął szef chińskiego rządu Li Keqiang. Pomimo że nie opublikowano żadnego wspólnego komunikatu, wydaje się oczywiste, że rozmowy zorientowane były głównie na sprawy dotyczące rozwiązania problemów gospodarczych i politycznych KRL-D. W oficjalnej wypowiedzi prezydent Chin Xi Jinping podkreślił znaczenie tych rozmów „dla przyjaźni między oboma krajami”. Pochwalił także „pozytywne zmiany”, do jakich doszło w 2018 r. na Półwyspie Koreańskim, a których celem – jak podkreślił – pozostaje denuklearyzacja Półwyspu Koreańskiego i rozwiązywanie konfliktów poprzez dialog¹³.

Postęp w relacjach między państwami koreańskimi w dużej mierze uznać należy za efekt nacisków chińskiej dyplomacji na Pjongjang, pomimo że amerykańska propaganda usiłowała wykazać go jako jeden z sukcesów wizy-

¹⁰ ChRL odpowiada za ok. 90% wymiany handlowej KRL-D z innymi państwami, przy czym stosunek eksportu do importu wynosi 1:50, a dostawy ropy naftowej z Chin zasadniczo utrzymują północnokoreańską gospodarkę. W związku z zaostrzeniem przez ONZ polityki sankcji ekonomicznych, Korea Północna jest całkowicie uzależniona od dostaw surowców z Chin i zakupu produktów północnokoreańskiej gospodarki, których sprzedaż musi zabezpieczać dopływ dewiz niezbędnych do prowadzenia komplementarnej polityki państwa. Szerzej w: M. T. Mencel, *Chińska Republika Ludowa jako współczesny podmiot środowiska międzynarodowego*, t. II, *Wektory*, Toruń 2016, s. 606–639.

¹¹ M. Kaczmarczyk, *Kim Dzong Un traci grunt pod nogami. Chiny mocno uderzyły w gospodarkę Korei Północnej*, <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/swiat/kim-dzong-un-traci-grunt-pod-nogami-chiny-mocno-uderzyly-w-gospodarke-korei-polnocnej/ar-BBJugJP?ocid=spartanntp> (dostęp: 15.07.2018).

¹² Por. A. Borowiak, *W sierpniu spadł eksport paliw z Chin do Korei Północnej*, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/W-sierpniu-spadl-eksport-paliw-z-Chin-do-Korei-Polnocnej-4012191.html> (dostęp: 15.07.2018).

¹³ „Prowadziłem owocne rozmowy”. Kim był w Pekinie, Chiny poinformowały USA, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiatea,2/chiny-potwierdzaja-kim-dzong-un-byl-w-pekiniu,825416.html> (dostęp: 20.06.2018).

ty prezydenta USA Donalda Trumpa w Pekinie, w listopadzie 2017 r.¹⁴ Pierwszym efektem działań chińskich polityków była decyzja Seulu i Pjongjangu o wystawieniu wspólnej reprezentacji na Zimowe Igrzyska Olimpijskie, przeprowadzone w lutym 2018 r. w Korei Południowej¹⁵, a 27 kwietnia 2018 r. odbyło się historyczne spotkanie przywódców obu państw koreańskich – Kim Dzong Una i Mun Jae-ina, podczas którego omawiano warunki zbliżenia polityczno-gospodarczego, a zwłaszcza formalnego zakończenia stanu wojny między obu państwami i denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego¹⁶. W analizach wskazuje się zwłaszcza na pragmatyczne cele spotkania, jakie wyznaczył sobie Kim Dzong Un. Ocenia się, że liczył zwłaszcza na poprawę wzajemnych stosunków politycznych na wszystkich szczeblach oraz relacji gospodarczych, a także poprawę pozycji KRL-D w środowisku międzynarodowym. W konsekwencji osiągnięty byłby cel najważniejszy, jakim miałyby być zniesienie nałożonych sankcji wpływających głównie na, i tak już znacznie ograniczony, poziom życia obywateli północnokoreańskich. Władzom w Seulu przyświecał zwłaszcza cel obniżenia napięcia militarnego w regionie i zredukowania zagrożenia wybuchu wojny, która mogłaby przekształcić się w konflikt ponadlokalny, głównie z powodu zaangażowania Stanów Zjednoczonych, Japonii i Chin, zaś w wymiarze kulturalnym – łączenia podzielonych wojną rodzin¹⁷.

Nie można nie doceniać także intensyfikacji działań dyplomacji amerykańskiej i jej zaangażowania w rozwiązanie problemu koreańskiego metodami politycznymi. Prawdopodobnie Pekin dla ograniczenia zagrożenia własnych interesów politycznych, a zwłaszcza gospodarczych, podjął naciski na Pjongjang, wpisując się w program sankcji i ofensywy dyplomatycznej.

¹⁴ Por. M. Kokot, *Trump w Azji. Próbuje ugadać chińskiego prezydenta Xi w sprawie osłabienia północnokoreańskiego reżimu*, <http://wyborcza.pl/7,75399,22620396,titru-w-azji-probuje-ugadac-chińskiego-prezydenta-xi-w-sprawie.html> (dostęp: 15.11.2017); *Misja ostatniej szansy kilka dni po wizycie Donalda Trumpa. Chiny nie chcą znaleźć się na „liście wroga” Kim Dzong Una. Specjalny wysłannik Xi Jinpinga uda się do Pjongjangu*, <https://nczas.com/2017/11/15/misja-ostatniej-szansy-kilka-dni-po-wizycie-donald-trumpa-chiny-nie-chca-znalezc-sie-na-liscie-wroga-kim-dzong-una-specjalny-wyslannik-xi-jinpinga-uda-sie-do-pjongjangu/> (dostęp: 15.11.2017).

¹⁵ M. Orłowski, *Korea Północna i Południowa wystąpią na zimowych igrzyskach pod wspólną flagą*, <http://wyborcza.pl/7,75399,22911134,korea-polnocna-i-poludniowa-wystapia-na-zimowych-igrzyskach.html?disableRedirects=true> (dostęp: 27.06.2018).

¹⁶ „Dziś rozpoczynamy pisanie nowej historii”. Szczyt dwóch Korei przy granicy, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/polwysep-koreanski-historyczne-spotkanie-przywodcow-obu-korei,832823.html> (dostęp: 14.05.2018).

¹⁷ Por. S. Koziej, *Strategiczny manewr Kima*, <http://koziej.pl/wp-content/uploads/2018/05/Strategiczny-manewr-Kima.pdf> (dostęp: 30.06.2018).

Istotnym elementem, który wpłynął na chińską aktywność w kwestii Korei Północnej była strategia Donalda Trumpa zorientowana na eskalację wielokierunkowych działań mających zmusić północnokoreański reżim do podjęcia negocjacji, przy braku rezygnacji nawet z najbardziej skomplikowanego narzędzia polityki, jakimi są działania wojenne przeciwko Pjongjangowi¹⁸. W takiej sytuacji Pekin zmuszony byłby do opowiedzenia się po jednej ze stron, a ze względu na historyczne więzi z Koreą Północną i przede wszystkim aspiracje do statusu mocarstwa regionalnego, można z dużym prawdopodobieństwem wskazać na poparcie dla reżimu Kima. W sytuacji, gdy chińska gospodarka nie osiągnęła jeszcze poziomu rozwoju umożliwiającego Chińskiej Armii Ludowowyzwoleńczej stawić czoła połączonym armiom Stanów Zjednoczonych, Korei Południowej i Japonii, Pekin musiał podjąć najbardziej racjonalne działania, jakimi były naciski dyplomatyczne na Pjongjang.

Jeszcze przed spotkaniem przywódców Korei Północnej i Południowej północnokoreańska agencja informacyjna Yonhap, za Centralną Koreańską Agencją Informacyjną Korei Północnej (KCNA), podała wiadomość o decyzji Komitetu Centralnego Partii Pracy, zgodnie z którą od 21 kwietnia 2018 r. Korea Północna wstrzymuje próby jądrowe i starty międzykontynentalnych rakiet balistycznych¹⁹. Kim Dzong Un miał stwierdzić, że program nuklearny Korei Północnej osiągnął sukces, wobec czego nie ma potrzeby dalszego prowadzenia prób jądrowych oraz prób z użyciem rakiet średniego i dalekiego zasięgu. Do całej sprawy pesymistycznie odniosło się wielu analityków zachodnich, wskazując, że w komunikacie pominięto kwestię pocisków balistycznych krótkiego zasięgu zdolnych do uderzenia na Japonię i Koreę Południową.

Premier Japonii, Shinzo Abe także nie wykazywał optymizmu, ograniczając się w wypowiedziach jedynie do konkluzji, iż jest to co prawda „posunięcie naprzód, lecz ważne jest to, czy doprowadzi do całkowitej rezygnacji z pocisków raketowych i nuklearnych w sposób nieodwracalny i możliwy do zweryfikowania”. W podobnym tonie wypowiedzieli się także japoński minister obrony Itsunori Onodera i wicepremier oraz minister finansów tego kraju Taro Aso. Prezydent Korei Południowej Mun Jae-in przed spo-

¹⁸ C. Kahl, *The United States Should Resolve to Avoid War With North Korea in 2018*, <https://foreignpolicy.com/2017/12/27/the-united-states-should-resolve-to-avoid-war-with-north-korea-in-2018/> (dostęp: 10.11.2018).

¹⁹ *Korea Płn. zawiesza próby jądrowe i raketowe*, <https://www.tvp.info/36890941/korea-pln-zawiesza-proby-jadrowe-i-raketowe> (dostęp: 10.11.2018).

tkaniem z Kim Dzong Unem także wyraził opinię, że pomimo deklaracji Pjongjangu wyrażającej chęć „całkowitej denuklearyzacji” Półwyspu Koreańskiego, przy obecnym stanie stosunków między obu państwami koreańskimi, nie ma możliwości wycofania wojsk amerykańskich lub realizacji jakichkolwiek innych warunków wstępnych ze strony Korei Północnej²⁰.

Podczas szczytu przywódców obu państw koreańskich Mun Jae-in miał przekazać Kimowi plany budowy linii kolejowej przystosowanej do jednostek dużych prędkości, łączącej Seul z Pjongjangiem i dalej prowadzącej do Kaeseongu i Shinuijuin w Korei Północnej. Realizację projektu oszacowano na 35 mld USD, a w jego zakres miałyby wejść także modernizacja sześciu innych linii kolejowych przebiegających przez Koreę Północną, których zły stan techniczny ogranicza poruszanie się składów do maksimum 50 km/h. Realizacja projektu przyniosłaby korzyści nie tylko gospodarcze, wynikające z poprawy jakości usług transportowych, lecz zwłaszcza geopolityczne, które miałyby być konsekwencją włączenia Korei Północnej do azjatyckiej sieci połączeń kolejowych. Wybudowane i zmodernizowane linie połączyłyby: przejście graniczne Shinuijuin-Dandong (centrum handlu Korei Północnej z Chinami); rosyjską koleją transsyberyjską dwa największe miasta Korei Południowej (Seul i Pusan); trzecie co do wielkości miasto Korei Północnej (Chongjin) oraz istniejącą tam strefę przemysłową o najwyższym PKB na mieszkańca (Rajin)²¹. Projekcja korzyści politycznych i gospodarczych miałyby wpływać na podtrzymanie przez Kim Dzong Una deklaracji pokojowych i aktywne działanie Korei Północnej w zakresie denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego. Być może jednak Kim dostrzega zagrożenie uzależnienia północnokoreańskiej gospodarki od różnokierunkowych wpływów mogące osłabić najważniejszy i dotychczas niewzruszony sojusz polityczno-gospodarczy z Chińską Republiką Ludową, na co zdaje się wskazywać fakt, iż pierwszy projekt budowy kolei międzykoreańskiej powstał na początku XXI w. i dotychczas nie została wszczęta jego realizacja.

Zwieńczeniem aktywności polityków obu Korei, Chin, Japonii i Stanów Zjednoczonych było ogłoszenie pod koniec kwietnia 2018 r. zamiaru spo-

²⁰ J. McCurry, *North Korea halts nuclear and missile tests ahead of planned Trump summit*, <https://www.theguardian.com/world/2018/apr/20/north-korea-suspends-nuclear-missile-tests> (dostęp: 10.11.2018).

²¹ L. Garfield, *South Korea wants to build a \$35 billion high-speed railway to connect North Korea with the World*, <https://www.businessinsider.com/north-korea-south-korea-plan-railway-peace-declaration-2018-5?IR=T> (dostęp: 10.11.2018).

tkania przywódców Korei Północnej i Stanów Zjednoczonych²², do którego doszło (pomimo wielu perturbacji²³) 12 czerwca 2018 r. w Singapurze. Obie strony wyraziły zadowolenie, oceniając je jako „wielki sukces”. Spotkanie odbyło się w cztery oczy i nie ogłoszono oficjalnego komunikatu. W podpisanym dwustronnym dokumencie cztery najważniejsze punkty dotyczą wzajemnego zobowiązania USA i Korei Północnej do: ustanowienia nowych stosunków między tymi krajami zgodnie z pragnieniami obu narodów do pokoju i dobrobytu; zbudowania trwałego i stabilnego systemu pokojowego na Półwyspie Koreańskim; podjęcia działań na rzecz całkowitej denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego oraz wydobycia i odesłania do kraju szczątków osób zaginionych w czasie wojny koreańskiej, w tym do natychmiastowej repatriacji osób już zidentyfikowanych. Dodatkowo Trump zobowiązał się do udzielenia gwarancji bezpieczeństwa Korei Północnej i podjął decyzję o wstrzymaniu ćwiczeń wojskowych w Korei Południowej²⁴.



Rys. 1. Kim Dzong Un i Donald Trump podczas szczytu w Singapurze

Źródło: <http://www.newsweek.pl/swiat/historyczne-spotkanie-donalda-trumpa-i-kim-dzong-una,artykuly,428644,1.html> (dostęp: 5.07.2018).

Szczyt amerykańsko-północnokoreański został oceniony przez obie strony jako „przełomowy, otwierający nowy rozdział we wzajemnych stosun-

²² „Czas i miejsce spotkania z Koreą Północną ustalone”, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiate,2/donald-trump-rozmawial-z-prezydentem-korei-poludniowej,833254.html> (dostęp: 20.06.2018).

²³ Por. J. Moll, *Co dalej ze szczytem USA–Korea Północna? Trump znowu zmienił zdanie*, <https://zmianyaziemi.pl/wiadomosc/co-dalej-ze-szczytem-usa-korea-polnocna-trump-znowu-zmienił-zdanie> (dostęp: 20.06.2018).

²⁴ D. Brunnstrom, J. Oliphant, *Trump: North Korea ‘total denuclearization’ started; officials see no New moves*, <https://www.roeuters.com/articule/us-northkorea-usa-sites/trumph-north-korea-total-denuclearization-started-officials-see-no-new-moves-iduskbn1jh2qx> (dostęp: 25.06.2018).

kach”. Kim Dzong Un podsumował: „Zostawiamy przeszłość za sobą. Stare uprzedzenia i praktyki działały jak przeszkody na drodze naprzód, ale pokonały je wszystkie i jesteśmy dzisiaj w tym miejscu”. Donald Trump ogłosił, że północnokoreański przywódca zgodził się na weryfikację i zniszczenie „głównego miejsca testowania silników rakietowych”, deklarując jednocześnie, że „zacznie się to bardzo szybko”. Nie określił przy tym żadnych ram czasowych. Chiny, Korea Południowa i Japonia z zadowoleniem przyjęły wyniki szczytu USA–KRLD. Seul skomentował, że wraz z nim nastąpił „rozpad ostatniej zimnej wojny”, zaś Kima komplementował jako „tego, który pierwszy w historii odważnie wkracza w świat”²⁵.

Działania Trumpa i ich efekty krytycznie ocenili amerykańscy demokraci, zwłaszcza z powodu braku konkretnych deklaracji dotyczących dalszych kroków w kierunku denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego. Krytycy szczytu wskazywali na wizerunkowy i propagandowy sukces Kima, do którego przyczynił się amerykański prezydent. Według ich oceny północnokoreański przywódca prowadził z Donaldem Trumpem polityczną grę obliczoną głównie na cofnięcie sankcji coraz bardziej ograniczających działalność reżimu. Ripostując, Trump zaznaczył, że sankcje zostaną załagodzone, gdy element nuklearny przestanie być narzędziem północnokoreańskiej polityki, zaś na obecnym etapie jest za wcześnie na normalizację stosunków dyplomatycznych między obu krajami. Deklarując wstrzymanie ćwiczeń wojsk amerykańsko-południowokoreańskich, podkreślił, że decyzja ta nie będzie skutkowałą usunięciem 28 tys. amerykańskich żołnierzy stacjonujących w Korei Południowej²⁶.

Jednym z efektów spotkania Trump – Kim była decyzja amerykańskiego prezydenta o zawieszeniu przeprowadzania manewrów wojskowych oddziałów Stanów Zjednoczonych i Korei Południowej²⁷, które corocznie wzbudzały wysoki poziom frustracji i niezadowolenia władz w Pjongjangu, zarzucających Waszyngtonowi i Seulowi przygotowania do inwazji na Koreę Północną. Podnosiło to napięcie we wzajemnych relacjach i miało inspirować Pjongjang do podejmowania decyzji zbrojowych zmierzających do

²⁵ D. Sevastopulo, B. Harris, S. Palma, K. Manson, *Trump and Kim pledge New chapter for North Korea*, <https://www.ft.com/content/0342ebf2-6dc5-11e8-852d-d8b934ff5ffa> (dostęp: 10.11.2018).

²⁶ Ibidem.

²⁷ *Amerykanie zawieszają wspólne manewry wojskowe z Koreą Południową*, <https://www.tvp.info/37705515/amerykanie-zawieszaja-wspolne-manewry-wojskowe-korea-poludniowa> (dostęp: 8.07.2018).

zapobieżenia ewentualnej agresji²⁸. Przejawem zmian w stosunkach amerykańsko-północnokoreańskich są przygotowania do wzajemnych wizyt przywódców, o czym poinformowała północnokoreańska agencja KCNA²⁹, a w sierpniu 2018 r. doszło do spektakularnego spotkania rodzin rozdzielonych w wyniku wojny między obu państwami koreańskimi w latach 50. XX w.³⁰

Oceniając rozwój sytuacji na Półwyspie Koreańskim, światowe media podchodzą sceptycznie do ogłoszonego przez Trumpa sukcesu, a rosyjska prasa wskazuje, iż szczyt Trump–Kim jest sukcesem tego drugiego. Dyrektor Rosyjskiej Rady Spraw Międzynarodowych Andriej Kortunow stwierdził, że Kim Dzong Un „przełamał izolację międzynarodową kraju i po raz pierwszy w jego historii zdołał spotkać się z prezydentem USA”³¹. Opinia ta wydaje się właściwa, zwłaszcza że pomimo pierwszych „sukcesów” rozpoczynających proces denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego, w czerwcu 2018 r. prezydent Stanów Zjednoczonych Donald Trump przedłużył o kolejny rok sankcje nałożone na Pjongjang, uznając działania i politykę rządu Korei Północnej za nadzwyczajne zagrożenie bezpieczeństwa USA³². W sumie ocen wydaje się przeważać ta, z której miałyby wynikać, iż z singapurskiego szczytu żadna strona nie wyszła zwycięsko³³.

Uzasadnione może być także twierdzenie o „piarowskim” działaniu Kim Dzong Una, co zdaje się potwierdzać raport Międzynarodowej Agencji Energii Atomowej (MAEA), w którym wskazuje się, iż Korea Północna nadal prowadzi prace nuklearne, a eksperymentalny reaktor w ośrodku badań jądrowych Jongbjon, 100 km na północ od Pjongjanu, kontynuuje swój

²⁸ Por. J. Kociszewski, *USA i Korea Płd. ćwiczą scenariusze wojny z Północą. Jaka będzie odpowiedź Kim Dzong Una?*, <https://wiadomosci.wp.pl/usa-korea-pld-cwicza-scenariusze-wojny-olnoca-jaka-bedzie-odpowiedz-kim-dzong-una-6157583464126081a> (dostęp: 15.04.2018).

²⁹ *Donald Trump odwiedzi Koreę Północną, a Kim Dzong Un – USA*, <https://www.tvp.info/37622475/donald-trump-odwiedzi-koree-polnocna-a-kim-dzong-un-usa> (dostęp: 20.06.2018).

³⁰ „Nie płacz i żegnaj!”. *Gorzkie pożegnania rozdzielonych koreańskich rodzin*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/gorzkie-pozegnania-rozdzielonych-koreanskich-rodzin,862915.html> (dostęp: 26.08.2018).

³¹ *Prasa na świecie podzielona ws. spotkania Kim-Trump. Niemcy piszą o sceptycyzmie, Węgry o niepewności, a Rosja i Korea Płn. o zwycięstwie Kima*, <https://wpolityce.pl/swiat/399337-prasa-na-swiecie-podzielona-ws-spotkania-kim-trump-niemcy-pisza-o-sceptycyzmie-wegry-o-niepewnosci-a-rosja-i-korea-pln-o-zwyciestwie-kima> (dostęp: 26.08.2018).

³² *Trump przedłuży o rok sankcje nałożone na Koreę Północną*, <http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/576818,trump-przedluzenie-o-rok-sankcje-korea-polnocna.html> (dostęp: 28.06.2018).

³³ Ch. Moon, *There Were No Losers at the Singapore Summit*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-06-19/there-were-no-losers-singapore-summit?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).

„cykl operacyjny” zapoczątkowany w grudniu 2015 r.³⁴, co stanowiło pretekst dla D. Trumpa do odwołania drugiej rundy rozmów o denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego, zaplanowanej na wrzesień³⁵.

Dwuznaczna postawa Pjongjangu nie powinna dziwić. Zbyt głęboko w północnokoreańskim społeczeństwie i władzach państwa zakorzeniony jest mit zagrożenia ze strony Zachodu i etos narodu będącego w ciągłym stanie wojny. By uruchomić właściwe procesy konieczne jest w pierwszej kolejności nawiązanie kontaktów zwiększających wzajemne zaufanie, budowa międzykoreańskich więzi gospodarczych, udzielenie pomocy humanitarnej krajowi borykającemu się z wieloma trudnościami potęgowanymi przez niesprzyjające warunki pogodowe w 2018 r., które przez nieurodzaj płodów rolnych doprowadzić mogą go do nędzy i głodu³⁶. Kim Dzong Un, co nie może dziwić, doświadczony sytuacją Ukrainy ostrożnie przyjmuje amerykańskie deklaracje bezpieczeństwa. Dla Korei Północnej jedynym gwarantem bezpieczeństwa są Chiny, które zdają się rozgrywać sytuację w regionie w szerszym horyzoncie, wykorzystując swoją pozycję w stosunkach z obu państwami koreańskimi do ograniczania i całkowitego wyeliminowania roli Stanów Zjednoczonych w przestrzeni polityczno-militarnej Azji Wschodniej i Południowo-Wschodniej, a w dalszej perspektywie także Azji Południowej. Można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że klucz do rozwiązania problemu koreańskiego posiada Pekin i użyje go jedynie w warunkach, które uzna za korzystne zwłaszcza z własnej perspektywy³⁷.

Deklaracje prezydenta USA ogłoszone podczas singapurskiego szczytu zaskoczyły głównych sojuszników Stanów Zjednoczonych w regionie Azji Wschodniej – Korę Południową i Japonię³⁸. Blue House (odpowiednik Białego Domu w Korei Południowej) wyraził opinię, iż konieczne jest dokładne

³⁴ Raport MAEA: nie ma oznak denuklearyzacji w Korei Północnej. „Sytuacja bardzo niepokojąca”, <https://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/2180847,Raport-MAEA-nie-ma-oznak-denuklearyzacji-w-Korei-Polnocnej-Sytuacja-bardzo-niepokojaca> (dostęp: 26.08.2018).

³⁵ B. T. Wieliński, *Trump odwołuje kolejną rundę negocjacji z Koreą Północną*, <http://wyborcza.pl/7,75399,23823042,trump-odwoluje-kolejna-runde-negocjacji-z-polnocna-korea.html> (dostęp: 26.08.2018).

³⁶ Por. *Średnia temperatura w sierpniu – 39 stopni, zboża usychają. Korea Północna na skraju katastrofy*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiate,2/korea-polnocna-na-skraju-katastrofy-prawie-40-stopni-usychaja-uprawy,860188.html> (dostęp: 26.08.2018).

³⁷ M. T. Mencil, *Chiny a Korea: paternalizm i pragmatyzm*, [w:] *Od pedagogiki do polityki*, red. J. Marszałek-Kawa, Toruń 2015, s. 345–368.

³⁸ Por. K. Lo, L. Jeong-ho, *Will US-North Korea Deal leave Japan, South Korea vulnerable?*, <https://www.scmp.com/news/china/diplomacy-defence/article/2150663/will-us-north-korea-deal-leave-japan-south-korea> (dostęp: 12.11.2018).

poznanie „znaczenia lub intencji prezydenta Trumpa”, zaś minister obrony Japonii Hisunori Onodera wskazał, że ćwiczenia w Korei Południowej są kluczowe dla bezpieczeństwa Azji Wschodniej. Zdecydowanie ostrzejszy komentarz dał południowokoreański minister ds. zjednoczenia Korei, Jeong Se-hyun, który wskazał, że „taka decyzja nieodwracalnie zaszkodziłaby sojuszowi amerykańsko-południowokoreańskiemu”. Te pierwsze komentarze świadczą jednoznacznie o braku wcześniejszych konsultacji w kwestii północnokoreańskiej, a także o podważeniu zasady partnerstwa sojuszników i wiarygodności amerykańskiego przywódcy³⁹, zwłaszcza w kontekście politycznego bilansu zysków i strat – reasumpcji szczytu amerykańsko-północnokoreańskiego. Pomimo publicznej deklaracji ministra spraw zagranicznych Korei Południowej o „niezłomności” sojuszu amerykańsko-południowokoreańskiego, zgodnie z którym amerykańskie siły „grają i będą nadal odgrywać kluczową rolę w odstraszeniu, pokoju i stabilności na Półwyspie Koreańskim”, to w ocenie specjalistów, głównym beneficjentem szczytu Trump – Kim są Chiny, dla których „powstrzymanie wspólnych ćwiczeń było długoterminowym celem”⁴⁰.

Polityka Chin wobec Korei Północnej jest częścią głównej strategii zorientowanej na uzyskanie wpływów w regionie, osadzonej przede wszystkim na koncepcji eliminacji oddziaływania siły Stanów Zjednoczonych. Z perspektywy Pekinu deklaracja D. Trumpa dotycząca rezygnacji z prowadzenia amerykańsko-południowokoreańskich ćwiczeń wojskowych miałaby być wyrazem osłabiania pozycji USA w regionie, zwłaszcza w kontekście jego komentarza o planach wycofania wojska z Korei Południowej. Politycznym sukcesem Pekinu było uznanie za niezbędne, by proces budowy podstaw denuklearyzacji i pokoju na Półwyspie Koreańskim prowadzić przy aktywnym udziale strony chińskiej⁴¹. Wydaje się być słuszną teza, iż szczyt singa-

³⁹ Ocenę wzmacnia wypowiedź rzecznika sił zbrojnych USA w Korei Południowej, podpułkownik Jennifer Lovett, która dzień po szczycie singapurskim poinformowała media, iż nie otrzymała „żadnych instrukcji, aby zaprzestać ćwiczeń, a wspólne ćwiczenia, zaplanowane na jesień, będą kontynuowane”. Ibidem. Decyzja D. Trumpa okazała się zaskoczeniem nie tylko dla sojuszników, ale także dla dowództwa amerykańskiej armii.

⁴⁰ N. Chandran, *The US-North Korea summit was great for China, but not so good for the Rest of Asia*, <https://www.cnbc.com/2018/06/13/us-north-korea-summit-impact-on-japan-south-korea-rest-of-asia.html> (dostęp: 12.11.2018).

⁴¹ B. S. Glaser, O. S. Mastro, *The Big Winner of the Singapore Summit*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/china/2018-06-15/big-winner-singapore-summit?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).

purski był w istotnej mierze skutkiem oddziaływania na Pjongjang chińskiej dyplomacji⁴² liczącej na właśnie takie jego efekty, jakie ogłoszono.

Chińską dominację w regionie wyrażają także relacje Pekinu z Seulem, które przyjęły charakter oficjalnych stosunków dyplomatycznych dopiero w 1992 r. Od tego czasu oba państwa stały się ważnymi partnerami gospodarczymi, o czym świadczy poziom wzajemnej wymiany handlowej⁴³, wspieranej kontaktami na najwyższym szczeblu administracji państwowej. W 2015 r., podczas obchodów upamiętniających 70. rocznicę zwycięstwa Chin nad Japonią w II wojnie światowej, ówczesna prezydent Korei Południowej Park Geun-hye stała obok prezydenta Chin Xi Jinpinga na szczycie Bramy Niebiańskiego Pokoju, na placu Tiananmen w Pekinie⁴⁴. Jednak chińsko-południowokoreańskie relacje polityczne uległy istotnemu pogorszeniu w kolejnym roku, kiedy Seul w odpowiedzi na intensyfikację północnokoreańskich prób rakietowych podjął decyzję o budowie amerykańskiej instalacji przeciwrakietowej THAAD (Terminal High Altitude Area Defence)⁴⁵. Uwidocznił się ich wpływ na stosunki gospodarcze. W całym Chinach miał miejsce bojkot południowokoreańskich przedsiębiorstw, a w Seulu odnotowano gwałtowne zmniejszenie liczby chińskich turystów⁴⁶. Kryzys relacji Pekin–Seul trwał do grudnia 2017 r., kiedy to z wizytą do Pekinu przybył prezydent Korei Południowej Moon Jae-in. Poprawa wzajemnych relacji spowodowana jest nie tylko obustronnymi korzyściami gospodarczymi. Z punktu widzenia Pekinu jest to także kwestia poprawy stabilności w najbliższym otoczeniu oraz utrzymania obu państw koreańskich w strefie

⁴² Przed szczytem w Singapurze przywódca Korei Północnej Kim Dzong Un dwukrotnie udawał się do Pekinu, gdzie spotykał się prezydentem ChRL Xi Jinpingiem. Z pewnością nie były to wizyty kurtuazyjne, lecz dotyczyły uzgodnienia trybu postępowania w kwestii spotkania Kima z prezydentem USA. Wynika to z tradycyjnych stosunków chińsko-koreańskich, opartych na zasadach trybutarnych. W czasie wojny koreańskiej w latach 50. XX w. Chiny w znacznym stopniu zaangażowały się militarnie po stronie Korei Północnej, a po jej zakończeniu udzieliły Pjongjangowi ogromniej pomocy ekonomicznej i wsparcia dyplomatycznego. Por. M. T. Mencel, *Chiny ...*, op. cit., s. 345–368.

⁴³ A. Lockie, *North Korea falls into \$1.7 billion trade deficit with China — but something mysterious is keeping it afloat*, <https://www.businessinsider.com/north-korea-17-billion-china-trade-deficit-suggests-mysterious-funding-2018-2?IR=T> (dostęp: 17.08.2018).

⁴⁴ Paradę wojskową prezydent ChRL Xi Jinping odbierał w towarzystwie prezydenta Korei Południowej Park Geun-hye oraz prezydenta Rosji Władimira Putina. Por. C. Phipps, *China military parade commemorates second world war victory – as it happened*, <https://www.theguardian.com/world/live/2015/sep/03/china-military-parade-to-commemorate-second-world-war-victory-live> (dostęp: 14.11.2018).

⁴⁵ Hyung-A Kim, *South Korea's THAAD crisis*, <http://www.eastasiaforum.org/2016/09/09/south-koreas-thaad-crisis/> (dostęp: 16.11.2018).

⁴⁶ E. Huang, *China inflicted a world of pain on South Korea in 2017*, <https://qz.com/1149663/china-south-korea-relations-in-2017-thaad-backlash-and-the-effect-on-tourism/> (dostęp: 16.11.2018).

swoich interesów, zwłaszcza w kontekście ograniczania wpływów USA. Pragmatyzm Pekinu spowodował, że kwestie te pozwoliły na dalszy plan odsunąć problem instalacji tarczy antyrakietowej przez Koreę Południową⁴⁷.

Po spotkaniu D. Trumpa z Kim Dzong Unem w Singapurze dalszą działalność dyplomatyczną ze strony Waszyngtonu przejął sekretarz stanu Mike Pompeo, który w ciągu czterech ostatnich miesięcy czterokrotnie przebywał z roboczymi wizytami w Pjongjangu. Podczas gdy Ministerstwo Spraw Zagranicznych Korei Północnej oceniło działania waszyngtońskiej dyplomacji jako „jednostronny i gangsterski pęd do denuklearyzacji”⁴⁸, M. Pompeo utrzymywał, że spotkania były „produktywne”. Rozbieżność oceny wynika najprawdopodobniej z faktu, iż Biały Dom uparcie prowadzi wobec Pjongjangu jednokierunkową politykę, zorientowaną wyłącznie na problem denuklearyzacji, natomiast polityka reżimu Kim Dzong Una koncentruje się na szerszym spektrum spraw, wśród których najważniejszą jest kwestia złagodzenia, a nawet zniesienia nałożonych dotychczas sankcji. Wynika z tego, że Biały Dom nie dysponuje strategią dyplomatyczną, której celem byłby postęp procesu zmierzającego do wzrostu poziomu bezpieczeństwa w regionie.

Amerykańską dyplomację skoncentrowaną na denuklearyzacji cechują trzy główne słabości. Po pierwsze, skala wysiłku koniecznego do trudnej i niebezpiecznej pracy związanej z denuklearyzacją Korei Północnej zawsze wymagała podziału tego procesu na różne etapy, z których każdy wymaga czasu. Jeden ze scenariuszy kooperacyjnego schematu denuklearyzacji przewiduje nawet dziesięcioletni harmonogram, w którym zaangażowane w Korei Północnej miałyby być zarówno Stany Zjednoczone, jak i Korea Południowa. Plan ten zakłada również inne równoległe działania, których celem byłoby łagodzenie napięć powstających w trakcie jego wdrażania. Po drugie, dyplomatyczna ścieżka denuklearyzacji stawiałaby Pjongjang w roli równorzędnego partnera Waszyngtonu, wzmacniając tym samym międzynarodowy wizerunek Korei Północnej przy równoczesnym ograniczeniu pozycji Seulu. Po trzecie, ten rodzaj dyplomacji sytuuje zagadnienia jądrowe i rakietowe oraz ekspertów w centrum procesu denuklearyzacji, przy czym

⁴⁷ Por. O. Pietrewicz, *Stosunki Chiny – Korea Południowa: próba wyjścia z impasu*, „Biuletyn PISM” 2018, nr 3.

⁴⁸ Podczas spotkania w Pjongjangu M. Pompeo miał żądać od władz reżimu północnokoreańskiego bezwarunkowego wydania 60–70% arsenału nuklearnego. Por. A. Panda, V. Naragan, *North Korea's Nuclear Program Isn't Going Anywhere*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-08-13/north-koreas-nuclear-program-isnt-going-anywhere?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).

jego profesjonalizacja na wzór zachodni grozi oderwaniem od koreańskich realiów kulturowych, tym samym stałby się on niewydolny politycznie⁴⁹.

Zabiegi waszyngtońskiej dyplomacji spotykają się z oporem Pjongjangu, przede wszystkim z powodu odmiennej koncepcji dotyczącej procesu denuklearyzacji. Podczas gdy Pompeo prezentuje stanowisko, iż sankcje nałożone na Koreę Północną mogą być usunięte dopiero po osiągnięciu pełnej likwidacji potencjału nuklearnego, Pjongjang prezentuje opcję „step by step”, czyli stopniowego procesu denuklearyzacji przy równoległym wycofywaniu restrykcji. Minister spraw zagranicznych Korei Północnej Ri Yong Ho wskazał, że „sankcje były śmiertelne dla budowania zaufania między dwoma narodami” zaś bez zaufania „nie ma możliwości, abyśmy najpierw jednostronnie rozbroili się”⁵⁰.

W procesie denuklearyzacyjnym nie może zostać pominięta rola Chin. Według strategii ChRL istnienie Korei Północnej jest najważniejszym priorytetem. Po zakończeniu zimniej wojny ówczesni przywódcy Chin, Deng Xiaoping i jego następca Jiang Zemin obawiali się, że rywalizacja między Zachodem a Wschodem zostanie przeniesiona na inne cele, wśród których jednym z głównych miałyby być Korea Północna. W 1994 r. wobec zdecydowanego stanowiska Waszyngtonu w północnokoreańskiej kwestii jądrowej Jiang Zemin nie tylko obiecał wysłać siły zbrojne Chińskiej Armii Ludowo-Wyzwoleńczej w celu obrony Korei Północnej, ale podkreślił także publicznie, podczas wizytacji północnokoreańskich wojsk, że „Chiny i Korea Północna są serdecznymi sąsiadami”. Rola Korei Północnej jako strefy buforowej dla Chin oznacza również, że Pekin musi zapewnić sobie przewagę polityczną wobec obu państw koreańskich. W 2006 r. w chińskich kręgach akademickich zainicjowana została polityczna debata na temat geopolitycznej wartości Korei Północnej. W tym też roku Pjongjang przeprowadził pierwszą próbę jądrową, co podniosło rangę poruszonego problemu. Uczni próbowali odpowiedzieć na pytanie, czy Korea Północna jest strategicznym atutem, czy też ciężarem dla Chin. Uczni o liberalnych poglądach wyrażali opinię, iż jest ona strategicznym obciążeniem dla Chin. Wskazywali, że nuklearny problem Korei Północnej Pekin powinien uznać za prioryte-

⁴⁹ P. Zelikow, *How Diplomacy With North Korea Can Work*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-07-09/how-diplomacy-north-korea-can-work?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).

⁵⁰ S. Denyer, *Pompeo, Kim Jong Un agree to hold 2nd summit with Trump as soon as possible*, https://www.washingtonpost.com/world/pompeo-meets-kim-jong-un-in-north-korea-for-talks-on-denuclearization/2018/10/07/d9832280-c997-11e8-9c0f-2ffaf6d422aa_story.html?noredirect=on&utm_term=.9e60c7c136dd (dostęp: 11.11.2018).

towy, zwłaszcza dla podtrzymania i pogłębiania wizerunku odpowiedzialnej władzy zdolnej do wspierania międzynarodowego reżimu proliferacji. Odmiennie zdanie przedstawiali uczeni o poglądach realistycznych, którzy wierzyli, że Korea Północna to cenny element chińskiej strategii obrony ukierunkowanej przeciwko Stanom Zjednoczonym. Rozpoczęta wówczas debata nie zakończyła się do dzisiaj, wzbudzając często emocje w chińskim środowisku akademickim⁵¹.

Zauważa się, że punkt odniesienia polityki Chin wobec problemu koreańskiego zorientowany jest w wymiarze realizmu politycznego. Co prawda Chiny zaakceptowały większość rezolucji Rady Bezpieczeństwa ONZ dotyczących Korei Północnej i dołączyły do międzynarodowych sankcji, to jednak decyzje te wynikają raczej z rozważnej oceny rozwoju sytuacji i założenia, że Pjongjang jest na tyle silny ekonomicznie, by przetrwać zewnętrzne ograniczenia. Stanowisko chińskich przywódców opiera się na trzech zasadniczych filarach⁵²: historia Chin i Półwyspu Koreańskiego, która ukształtowała podobny system wartości – konfucjanizm; bliskość geograficzna; rzeczywistość militarna, z której wynika, że podbicie terytorialne nadal determinuje ostatecznego zwycięzcę współczesnej wojny. Dla Chińczyków Korea jest głównie wasalem, który powinien wywiązywać się z obowiązków wobec nich, oni zaś zobowiązani są zagwarantować jej pokój i warunki do egzystencji. W nowych warunkach ważne jest, aby chińscy politycy znaleźli sposób na zarządzanie relacjami z Pjongjangiem, nie podważając systemu stosunków międzynarodowych w regionie⁵³.

Program denuklearyzacji Korei Północnej wymaga znacznego zaangażowania ze strony Korei Południowej. Przejawem aktywności Seulu są coraz częstsze spotkania na najwyższym szczeblu. Podczas ostatniego, we wrześniu 2018 r., doszło do istotnych uzgodnień między północnokoreańskim przywódcą Kim Dzong Unem a prezydentem Korei Południowej Mun Jae-inem, którym nadano charakter umowy międzypaństwowej. Pjongjang wyraził zgodę, aby międzynarodowi inspektorzy obserwowali stały demontaż ważnych obiektów raketowych oraz by zamknięto główny ośrodek ba-

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem.

⁵³ J. Shifrinson, *Learning to Love Kim's Bomb*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-10-03/learning-love-kims-bomb?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).

dań nuklearnych w Jonbjon⁵⁴. Nadto, Kim zadeklarował gotowość do „trwałego demontażu” centralnych urządzeń do produkcji paliwa do głowic jądrowych, lecz nie wyraził zamiaru całkowitej rezygnacji z broni nuklearnej lub pocisków raketowych⁵⁵. Nie uzgodniono także żadnego harmonogramu dalszych działań. Pomimo tego zauważa się wyraźne zbliżenie między społeczeństwami obu państw koreańskich, a w kategoriach politycznych – kolejny sukces Kim Dzong Una realizującego swój główny cel, jakim jest „zmniejszenie do zera ryzyka ataku wojsk amerykańskich”⁵⁶. Kontynuując politykę włączania Stanów Zjednoczonych w negocjacje w sprawie ustępstw wobec Korei Północnej, Pjongjang usztywnił swoje stanowisko. Zasugerował możliwość odstąpienia od dalszych rozmów denuklearyzacyjnych, jeśli Waszyngton będzie kontynuował naciski dotyczące deklaracji w sprawie zgody na zawarcie umowy o pokoju, która miałaby zastąpić akt zawieszenia broni podpisany po zakończeniu wojny 1950–1953 r.⁵⁷ Podpisanie deklaracji pokojowej przez oba państwa koreańskie mogłoby wpłynąć na zmianę ram prawnych gwarantujących bezpieczeństwo na Półwyspie Koreańskim. W szczególności usunęłyby podstawy do obowiązywania stałych rezolucji Rady Bezpieczeństwa ONZ i podstawy prawne działalności wielonarodowego dowództwa ONZ w Korei Południowej i Japonii, a tym samym obecności amerykańskich wojsk w regionie Azji Wschodniej. W nowej rzeczywistości prawnej z pewnością wzrosłaby rola Chin i Rosji⁵⁸.

Problem denuklearyzacji jest istotny także z perspektywy Tokio. Jednak nie jest on jedyny w dwustronnych północnokoreańsko-japońskich relacjach. Korzystając z „odmrożenia” stosunków dyplomatycznych, premier Japonii zadeklarował otwarcie na ewentualne bezpośrednie spotkanie z Kim Dzong Unem. Podkreślił jednocześnie znaczenie rozwiązania kwestii oby-

⁵⁴ R. Rosiejka, *Korea Północna zgadza się na denuklearyzację. Ustalono konkretne kroki*, <https://wiadomosci.wp.pl/korea-polnocna-zgodzila-sie-na-denuklearyzacje-ustalono-konkretne-kroki-6296910425745537a> (dostęp: 27.10.2018).

⁵⁵ Ch. Sang-hun, D.E. Sanger, *North Korea's New Nuclear Promises Fall Short of U.S. Demands*, <https://www.nytimes.com/2018/09/19/asia/north-south-korea-nuclear-weapons.html> (dostęp: 11.11.2018).

⁵⁶ N. Chandran, *Korea talks made some Progress, but 'hard work' remains for the US negotiators*, <https://www.cnbc.com/2018/09/21/korea-summit-no-real-progress-on-denuclearization.html> (dostęp: 11.11.2018).

⁵⁷ A. Jeong, *North Korea Ramps Up Pressure on U.S. in Nuclear Talks*, <https://www.wsj.com/articles/north-korea-ramps-up-pressure-on-u-s-in-nuclear-talks-1538475813> (dostęp: 4.11.2018).

⁵⁸ Szerzej: M. Bosack, *Why China and Russia are Keen for the Korean War to Officially End*, <https://thediplomat.com/2018/10/why-china-and-russia-are-keen-for-the-korean-war-to-officially-end/> (dostęp: 4.11.2018).

wateli Japonii porwanych przez północnokoreański reżim w latach 70. i 80. XX w., którzy mieli być szkoleni do działalności szpiegowskiej na rzecz Korei Północnej⁵⁹.

Podjęte dokonane w kwestii normalizacji stosunków japońsko-północnokoreańskich wysiłki, które podjęto nieoficjalnie w lipcu 2018 r. w Wietnamie, doprowadzono do wizyty przedstawiciela japońskiego rządu w Pjongjangu, która nastąpiła w październiku 2018 r. Podczas gdy Pjongjang proponował spotkanie najwyższych przedstawicieli władz, Tokio tego wątku nie podejmowało⁶⁰. Trudno zatem skonkludować, iż było to spotkanie przełomowe.

Na początku listopada 2018 r. Pjongjang, zirytowany brakiem osiągnięć w kwestii zniesienia sankcji, wydał ostrzeżenie, iż brak oczekiwanych efektów zmusi północnokoreańskie władze do wznowienia polityki rozbudowy arsenału nuklearnego. Podkreślono przy tym, że Korea Północna nie zamierza porzucić trwających negocjacji nuklearnych z Waszyngtonem. Pomimo tego zarzucono stronie amerykańskiej „wykolejenie” zobowiązań przyjętych przez Kim Dzong Una i Donalda Trumpa podczas szczytu w Singapurze. W komunikacie Ministerstwa Spraw Zagranicznych Korei Północnej skrytykowano plan Białego Domu stosowania wobec reżimu nacisków dyplomatycznych, połączonych z restrykcjami ekonomicznymi, jako narzędzi mających doprowadzić do denuklearyzacji na Półwyspie Koreańskim⁶¹. Podnosząc rangę wypowiedzi, Korea Północna przeprowadziła próbę nowej broni – określoną w komunikacie jej agencji prasowej jako broń strategiczna⁶² – którą miało być działo artyleryjskie dalekiego zasięgu. W próbach uczestniczył osobiście Kim Dzong Un⁶³. Amerykańskie służby najprawdopodobniej nie dostrzegły w działaniach Pjongjangu istotnego zagrożenia, gdyż podczas sesji G-20 w Argentynie prezydent Donald Trump ogłosił, iż jego kolejne

⁵⁹ *Japan PM Abe open to summit with North Korea's Kim*, <https://www.channelnewsasia.com/asia/japan-pm-abe-open-to-summit-with-north-korea-s-kim-10758360> (dostęp: 12.11.2018).

⁶⁰ *Progress on Kim-Abe summit elusive Turing July meeting of North Korean and Japanese officials: envoi*, <https://www.japantimes.co.jp/news/2018/10/28/national/politics-diplomacy/progress-kim-abe-summit-elusive-july-meeting-north-korean-japanese-officials-envoy/#.W-m0afZFzIU> (dostęp: 12.11.2018).

⁶¹ K. Tong-Hyung, *North Korea Warns That It Will Revive Nuclear Program If U.S. Does Not Lift Sanction*, <http://time.com/5444027/north-korea-nuclear-sanctions-us/> (dostęp: 4.11.2018).

⁶² *Kim obserwował test „nowej broni”*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiatea,2/kim-dzong-un-obszwrowal-test-nowej-broni,884088.html> (dostęp: 18.11.2018).

⁶³ M. Kruczowska, *Korea Północna przeprowadziła test „zaawansowanej broni taktycznej”*, <http://wyborcza.pl/7,75399,24174763,korea-polnocna-przeprowadzila-test-zaawansowanej-broni-taktycznej.html> (dostęp: 18.11.2018).

spotkanie z przywódcą Korei Północnej odbędzie się prawdopodobnie styczniu lub lutym 2019 r.⁶⁴

Obserwując przemiany zachodzące w środowisku międzynarodowym Azji Wschodniej, działania Stanów Zjednoczonych wobec Korei Północnej uznać należy za właściwe, pomimo że konsekwencje historycznego spotkania prezydenta USA z przywódcą KRL-D są krytycznie oceniane przez światowe media i wielu politycznych recenzentów. Zastosowanie wobec północnokoreańskiego reżimu wariantu siłowego, którego jeszcze niedawno nie wykluczał, a nawet przestrzegał przed jego drożeniem, sam Donald Trump, wydaje się najmniej realny. Przeciwnikiem tej taktyki z pewnością będzie Pekin, a także Korea Południowa, której wielu obywateli ma rodzinne związki z mieszkańcami Korei Północnej, zaś obecne władze Seulu preferują wobec Pjongjangu politykę retoryki, konsultacji i miękkich nacisków dyplomatycznych oraz zachęt ekonomicznych. Zaangażowanie w konflikt militarny byłoby dla Waszyngtonu kolejnym obciążeniem finansowym, czego Donald Trump unika, gdzie tylko jest to możliwe, a perspektywa zaangażowania po stronie Korei Północnej Chin broniących tradycyjnej strefy własnych wpływów, z pewnością działa zniechęcająco na decydentów Białego Domu.

Nie można jednak wykluczyć, że przywódca Korei Północnej prowadzi podwójną grę obliczoną wyłącznie na korzyści ekonomiczne, otwarcie rynków, pomoc humanitarną, przy jednoczesnym markowaniu „szczyrych chęci” przeprowadzenia denuklearyzacji i pełnej likwidacji produkcji broni strategicznej oraz jej nośników raketowych. Nie byłoby żadnym zaskoczeniem, gdyby polityka zagraniczna Kim Dzong Una ukierunkowana była na próby unormowania relacji ze Stanami Zjednoczonymi, nie wykraczając poza obszar akceptowalny przez Pekin, który jest dzisiaj jedynym gwarantem politycznego bezpieczeństwa Korei Północnej i jedynym państwem gotowym do współpracy z północnokoreańskim reżimem, wbrew amerykańskiej polityce sankcji i dyplomatycznych nacisków. Kurs prochiński Kimma może także być wyrazem obaw przed siłowym usunięciem reżimu, zwłaszcza w przypadku pełnego rozbrojenia nuklearnego stanowiącego dzisiaj, według Pjongjangu, jedyną gwarancję bezpieczeństwa. Ogromna rola w dalszym postępie procesu denuklearyzacji przypada Korei Południowej,

⁶⁴ *Donald Trump: next Kim Jong-un meeting likely in January or February*, <https://www.theguardian.com/us-news/2018/dec/02/donald-trump-next-kim-jong-un-meeting-likely-in-january-or-february> (dostęp: 2.12.2018).

która powinna kontynuować zabiegi dyplomatyczne i gospodarcze o rozbudowie zachęcających reżim do coraz głębszego zaangażowania w międzynarodowe struktury działające na rzecz regionalnego pokoju i stabilizacji. W ostatecznym rozrachunku przewlekłość rozwiązania koreańskiego problemu nie sprzyja nikomu, chociaż wydawać by się mogło, że utrzymanie *status quo* jest najlepszym rozwiązaniem.

Dalszy postęp zbrojeń nuklearnych Korei Północnej może dać impuls do budowy atomowego arsenału przez Koreę Południową i Japonię, pozwalającego na utrzymanie równowagi sił, i ośmielić Pjongjang do podejmowania ryzyka nieproporcjonalnego do możliwości tego kraju, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo wojny na Półwyspie Koreańskim⁶⁵, w który nieuchronnie włączyłyby się Stany Zjednoczone związane sojuszami militarnymi. Zaangażowanie Chin mogłoby doprowadzić do rozprzestrzenienia konfliktu do wymiaru ponadregionalnego i ogólnoświatowej katastrofy.

Z tej perspektywy inicjatywy amerykańskiego prezydenta, choć chwilami oceniane jako naiwne, zasługują na wszechstronne i szerokie poparcie wszystkich zainteresowanych uczestników środowiska międzynarodowego. Utrzymanie porządku w relacjach na poziomie światowym bądź regionalnym wymaga subtelności wyważenia, powściągliwości, siły i stosowania ustalonych oraz ustalanych zasad. Militarna definicja równowagi z pewnością przerodzi się w konfrontację, zaś ideologiczne podejście do partnerstwa nasili obawy przed hegemonią. Konieczne są zatem narzędzia z arsenału dyplomacji zdolne do wyważonego stosowania wszystkich czynników stabilizujących.

Bibliografia

- Grabowski M., *Wiek Pacyfiku – polityka Stanów Zjednoczonych wobec regionu Azji i Pacyfiku po roku 1989*, Kraków 2012.
- Kissinger H., *Porządek światowy*, przekł. M. Antosiewicz, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2017.
- Mencel M. T., *Chiny a Korea: paternalizm i pragmatyzm*, [w:] *Od pedagogiki do polityki*, red. J. Marszałek-Kawa, Toruń 2015.
- Mencel M. T., *Chińska Republika Ludowa jako współczesny podmiot środowiska międzynarodowego*, t. II, *Wektory*, Toruń 2016.

⁶⁵ H. Kissinger, *Porządek światowy*, przekł. M. Antosiewicz, Wołowiec 2017, s. 221.

Strnad G., *Rozmowy sześciostronne – dyplomatyczne wyzwanie wobec problemu denuklearyzacji Półwyspu Koreańskiego*, „Przeгляд Strategiczny” 2014, nr 7.

Program nuklearny Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej, red. M. Szybalski, „Biuletyn Centrum Szkolenia OPBMR w SZ RP” 2016, nr 1.

Netografia

Amerykanie zawieszają wspólne manewry wojskowe z Koreą Południową, <https://www.tvp.info/37705515/amerykanie-zawieszaja-wspolne-manewry-wojskowe-korea-poludniowa> (dostęp: 8.07.2018).

Borger J., Siddiqui S., *North Korea's foreign minister: Trump has declared war on our country*, <https://www.theguardian.com/world/2017/sep/25/north-koreas-foreign-minister-says-trump-has-declared-war-on-country> (dostęp: 10.11.2018).

Borowiak A., *W sierpniu spadł eksport paliw z Chin do Korei Północnej*, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/W-sierpniu-spadl-eksport-paliw-z-Chin-do-Korei-Polnocnej-4012191.html> (dostęp: 15.07.2018).

Bosack M., *Why China and Russia are Keen for the Korean War to Officially End*, <https://thediplomat.com/2018/10/why-china-and-russia-are-keen-for-the-korean-war-to-officially-end/> (dostęp: 4.11.2018).

Brunnstrom D., Oliphant J., *Trump: North Korea 'total denuclearization' started; officials see no New moves*, <https://www.roeuters.com/articule/us-northkorea-usa-sites/trumph-north-korea-total-denuclearization-started-officials-see-no-new-moves-iduskbn1jh2qx> (dostęp: 25.06.2018).

Cha V., Fraser Katz K., *The Right Way to Coerce North Korea*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-04-01/right-way-coerce-north-korea> (dostęp: 10.11.2018).

Chandran N., *Korea talks made some progress, but 'hard work Remains for the US negotiators'*, <https://www.cnbc.com/2018/09/21/korea-summit-no-real-progress-on-denuclearization.html> (dostęp: 11.11.2018).

Chandran N., *The US-North Korea summit was great for China, but not so good for the Rest of Asia*, <https://www.cnbc.com/2018/06/13/us-north-korea-summit-impact-on-japan-south-korea-rest-of-asia.html> (dostęp: 12.11.2018).

Chung-in Moon, *There Were No Losers at the Singapore Summit*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-06-19/there-were-no-losers-singapore-summit?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).

- Czas i miejsce spotkania z Koreą Północną ustalone*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/donald-trump-rozmawial-z-prezydentem-korei-poludniowej,833254.html> (dostęp: 20.06.2018).
- Denyer S., *Pompeo, Kim Jong Un agree to hold 2nd summit with Trump as soon as possible*, https://www.washingtonpost.com/world/pompeo-meets-kim-jong-un-in-north-korea-for-talks-on-denuclearization/2018/10/07/d9832280-c997-11e8-9c0f-2ffaf6d422aa_story.html?noredirect=on&utm_term=.9e60c7c136dd (dostęp: 11.11.2018).
- Donald Trump odwiedzi Koreę Północną, a Kim Dzong Un – USA*, <https://www.tvp.info/37622475/donald-trump-odwiedzi-koree-polnocna-a-kim-dzong-un-usa> (dostęp: 20.06.2018).
- Donald Trump: next Kim Jong-un meeting likely in January or February*, <https://www.theguardian.com/us-news/2018/dec/02/donald-trump-next-kim-jong-un-meeting-likely-in-january-or-february> (dostęp: 2.12.2018).
- „Dziś rozpoczynamy pisanie nowej historii”. *Szczyt dwóch Korei przy granicy*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/polwysep-koreanski-historyczne-spotkanie-przywodcow-obu-korei,832823.html> (dostęp: 14.05.2018).
- Garfield L., *South Korea wants to build a \$35 billion high-speed railway to connect North Korea with the Word*, <https://www.businessinsider.com/north-korea-south-korea-plan-railway-peace-declaration-2018-5?IR=T> (dostęp: 10.11.2018).
- Glaser B. S., Mastro O. S., *The Big Winner of the Singapore Summit*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/china/2018-06-15/big-winner-singapore-summit?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).
- Harrison B., Kim S., Bishop M. W., Suk L., *Kim Jong Un highlights his 'nuclear button', offers Olympic talks*, <https://www.nbcnews.com/news/north-korea/kim-says-north-korea-s-nuclear-weapons-will-prevent-war-n833781> (dostęp: 10.11.2018).
- <http://www.newsweek.pl/swiat/historyczne-spotkanie-donalda-trumpa-i-kim-dzong-una,artykuly,428644,1.html> (dostęp: 5.07.2018).
- <https://www.ndtv.com/world-news/us-president-donald-trump-north-koreas-kim-jong-un-meet-in-historic-summit-in-singapore-1865948> (dostęp: 10.11.2018).
- Huang E., *China inflicted a world of pain on South Korea in 2017*, <https://qz.com/1149663/china-south-korea-relations-in-2017-thaad-backlash-and-the-effect-on-tourism/> (dostęp: 16.11.2018).

- Hyung-A Kim, *South Korea's THAAD crisis*, <http://www.eastasiaforum.org/2016/09/09/south-koreas-thaad-crisis/> (dostęp: 16.11.2018).
- Japan PM Abe open to summit with North Korea's Kim*, <https://www.channelnewsasia.com/asia/japan-pm-abe-open-to-summit-with-north-korea-s-kim-10758360> (dostęp: 12.11.2018).
- Jeong A., *North Korea Ramps Up Pressure on U.S. in Nuclear Talks*, <https://www.wsj.com/articles/north-korea-ramps-up-pressure-on-u-s-in-nuclear-talks-1538475813> (dostęp: 4.11.2018).
- Kaczmarczyk M., *Kim Dzong Un traci grunt pod nogami. Chiny mocno uderzyły w gospodarkę Korei Północnej*, <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/swiat/kim-dzong-un-traci-grunt-pod-nogami-chiny-mocno-uderzyly-w-gospodarke-korei-polnocnej/ar-BBJugJP?ocid=spartanntp> (dostęp: 15.07.2018).
- Kahl C., *The United States Should Resolve to Avoid War With North Korea in 2018*, <https://foreignpolicy.com/2017/12/27/the-united-states-should-resolve-to-avoid-war-with-north-korea-in-2018/> (dostęp: 10.11.2018).
- Kociszewski J., *USA i Korea Płd. ćwiczą scenariusze wojny z Północą. Jaka będzie odpowiedź Kim Dzong Una?*, <https://wiadomosci.wp.pl/usa-korea-pld-cwicza-scenariusze-wojny-olnoca-jaka-bedzie-odpowiedz-kim-dzong-una-6157583464126081a> (dostęp: 15.04.2018).
- Kokot M., *Trump w Azji. Próbuje ugadać chińskiego prezydenta Xi w sprawie osłabienia północnokoreańskiego reżimu*, <http://wyborcza.pl/7,75399,22620396,titru-w-azji-probuje-ugadac-chinskiego-prezydenta-xi-w-sprawie.html> (dostęp: 15.11.2017).
- Korea Północna drwi z opinii międzynarodowej. Właśnie przeprowadziła zakończony „całkowitym powodzeniem” test bomby wodorowej*, <https://www.newswweek.pl/swiat/polityka/korea-polnocna-przeprowadzila-udany-test-bomby-wodorowej/6rvhxxt> (dostęp: 10.11.2018).
- Korea Północna oskarża USA o wypowiedzenie wojny*, <http://wyborcza.pl/7,75399,22424468,korea-polnocna-oskarza-usa-o-wypowiedzenie-wojny.html> (dostęp: 10.11.2018).
- Korea Płn. zawiesza próby jądrowe i raketowe*, <https://www.tvp.info/36890941/korea-pln-zawiesza-proby-jadrowe-i-raketowe> (dostęp: 10.11.2018).
- Koziej S., *Strategiczny manewr Kima*, <http://koziej.pl/wp-content/uploads/2018/05/Strategiczny-manewr-Kima.pdf> (dostęp: 30.06.2018).

- Kruczkowska M., *Korea Północna przeprowadziła test „zaawansowanej broni taktycznej*, <http://wyborcza.pl/7,75399,24174763,korea-polnocna-przeprowadzila-test-zaawansowanej-broni-taktycznej.html> (dostęp: 18.11.2018).
- Kim obserwował test „nowej broni”*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/kim-dzong-un-obszrowal-test-nowej-broni,884088.html> (dostęp: 18.11.2018).
- Lo K., Jeong-ho L., *Will US-North Korea Deal leave Japan, South Korea vulnerable?*, <https://www.scmp.com/news/china/diplomacy-defence/article/2150663/will-us-north-korea-deal-leave-japan-south-korea> (dostęp: 12.11.2018).
- Lockie A., *North Korea falls into \$1.7 billion trade deficit with China – but something mysterious is keeping it afloat*, <https://www.businessinsider.com/north-korea-17-billion-china-trade-deficit-suggests-mysterious-funding-2018-2?IR=T> (dostęp: 17.08.2018).
- McCurry J., *North Korea halts nuclear and missile tests ahead of planned Trump summit*, <https://www.theguardian.com/world/2018/apr/20/north-korea-suspends-nuclear-missile-tests> (dostęp: 10.11.2018).
- Misja ostatniej szansy kilka dni po wizycie Donalda Trumpa. Chiny nie chcą znaleźć się na „liście wroga” Kim Dzong Una. Specjalny wysłannik Xi Jinpinga uda się do Pjongjangu*, <https://nczas.com/2017/11/15/misja-ostatniej-szansy-kilka-dni-po-wizycie-donald-trumpa-chiny-nie-chca-znalezc-sie-na-liscie-wroga-kim-dzong-una-specjalny-wyslannik-xi-jinpinga-uda-sie-do-pjongjangu/> (dostęp: 15.11.2017).
- Młynarz W., *Reżim Kima wypowiada wojnę USA. Dyktator zagroził, że zaatakuje raketami Stany Zjednoczone*, <http://niezalezna.pl/210090-rezim-kima-wypowiada-wojne-usa-dyktator-zagrozil-ze-zaatakuje-raketami-stany-zjednoczone> (dostęp: 10.11.2018).
- Moll J., *Co dalej ze szczytem USA-Korea Północna? Trump znowu zmienił zdanie*, <https://zmiany.naziemi.pl/wiadomosc/co-dalej-ze-szczytem-usa-korea-polnocna-trump-znowu-zmienil-zdanie> (dostęp: 20.06.2018).
- „Nie płacz i żegnaj!”*. *Gorzkie pożegnania rozdzielonych koreańskich rodzin*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/gorzkie-pozegnania-rozdzielonych-koreanskich-rodzin,862915.html> (dostęp: 26.08.2018).
- Orłowski M., *Korea Północna i Południowa wystąpią na zimowych igrzyskach pod wspólną flagą*, <http://wyborcza.pl/7,75399,22911134,korea-polnocna-i-poludniowa-wystapia-na-zimowych-igrzyskach.html?disableRedirects=true> (dostęp: 27.06.2018).

- Panda A., Naragan V., *North Korea's Nuclear Program Isn't Going Anywhere*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-08-13/north-koreas-nuklear-program-isnt-going-anywhere?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).
- Phipps C., *China military parade commemorates second world war victory – as it happened*, <https://www.theguardian.com/world/live/2015/sep/03/china-military-parade-to-commemorate-second-world-war-victory-live> (dostęp: 14.11.2018).
- Pietrewicz O., *Stosunki Chiny – Korea Południowa: próba wyjścia z impasu*, „Biuletyn PISM” 2018, nr 3.
- Prasa na świecie podzielona ws. spotkania Kim-Trump. Niemcy piszą o sceptycyzmie, Węgry o niepewności, a Rosja i Korea Płn. o zwycięstwie Kima*, <https://wpolityce.pl/swiat/399337-prasa-na-swiecie-podzielona-ws-spotkania-kim-trump-niemcy-pisza-o-sceptycyzmie-węgry-o-niepewnosci-a-rosja-i-korea-pln-o-zwyciestwie-kima> (dostęp: 26.08.2018).
- Progress on Kim-Abe summit elusive Turing July meeting of North Korean and Japanese officials: envoi*, <https://www.japantimes.co.jp/news/2018/10/28/national/politics-diplomacy/progress-kim-abe-summit-elusive-july-meeting-north-korean-japanese-officials-envoy/#.W-m0afZFzIU> (dostęp: 12.11.2018).
- „Prowadziłem owocne rozmowy”. Kim był w Pekinie, Chiny poinformowały USA, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiatea,2/chiny-potwierdzaja-kim-dzong-un-byl-w-pekinie,825416.html> (dostęp: 20.06.2018).
- Raport MAEA: nie ma oznak denuklearyzacji w Korei Północnej. „Sytuacja bardzo niepokojąca”*, <https://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/2180847,Raport-MAEA-nie-ma-oznak-denuklearyzacji-w-Korei-Polnocnej-Sytuacja-bardzo-niepokojaca> (dostęp: 26.08.2018).
- Rosiejka R., *Korea Północna zgadza się na denuklearyzację. Ustalono konkretne kroki*, <https://wiadomosci.wp.pl/korea-polnocna-zgodzila-sie-na-denuklearyzacje-ustalono-konkretne-kroki-6296910425745537a> (dostęp: 27.10.2018).
- Sang-hun Ch., Sanger D. E., *North Korea's New Nuclear Promises Fall Short of U.S. Demands*, <https://www.nytimes.com/2018/09/19/asia/north-south-korea-nuclear-weapons.html> (dostęp: 11.11.2018).
- Sevastopulo D., Harris B., Palma S., Manson K., *Trump and Kim pledge New chapter for North Korea*, <https://www.ft.com/content/0342ebf2-6dc5-11e8-852d-d8b934ff5ffa> (dostęp: 10.11.2018).

- Shifrinson J., *Learning to Love Kim's Bomb*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-10-03/learning-love-kims-bomb?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).
- Średnia temperatura w sierpniu – 39 stopni, zboża usychają. Korea Północna na skraju katastrofy*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/korea-polnocna-na-skraju-katastrofy-prawie-40-stopni-usychaja-uprawy,860188.html> (dostęp: 26.08.2018).
- Tong-Hyung K., *North Korea Warns That It Will Revive Nuclear Program If U.S. Does Not Lift Sanction*, <http://time.com/5444027/north-korea-nuclear-sanctions-us/> (dostęp: 4.11.2018).
- Trump przedłuża o rok sankcje nałożone na Koreę Północną*, <http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/576818,trump-przedluze-nie-o-rok-sankcje-korea-polnocna.html> (dostęp: 28.06.2018).
- Wieliński B. T., *Trump odwołuje kolejną rundę negocjacji z Koreą Północną*, <http://wyborcza.pl/7,75399,23823042,trump-odwoluje-kolejna-runde-negocjacji-z-polnocna-korea.html> (dostęp: 26.08.2018).
- Zelikow P., *How Diplomacy With North Korea Can Work*, <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2018-07-09/how-diplomacy-north-korea-can-work?cid=int-rec&pgtype=art> (dostęp: 11.11.2018).

Summary

Consequences of Donald Trump's meeting with Kim Dzong Un in Singapore

As a consequence of the intensification of nuclear tests and long-range missiles, the Democratic People's Republic of Korea has become the subject of debates and pressure from the international environment, which is manifested by the increasingly stringent sanctions imposed by the UN Security Council, complemented by diplomatic pressures and intensified political influence on Pyongyang by the United States and China. As a result of their application, the relations between the two Korean states were warmed up, and the North Korean leader, Kim Jong Un, proposed to implement the process of denuclearization of North Korea and a direct meeting with the US President, Donald Trump. Why was there an unprecedented meeting and what are the consequences? How was the meeting perceived by the American regional allies? What is the position of China in connection with

the events? What are the prospects for progress in contacts between North Korea and the United States, South Korea, China and Japan? Is it possible to fully denuclearise the Korean Peninsula? An attempt to answer these questions has been made in this article.

keywords: denuclearization of the Korean Peninsula, meeting in Singapore, regional balance of power, diplomatic pressure, economic pressure

słowa kluczowe: denuklearyzacja Półwyspu Koreańskiego, spotkanie w Singapurze, regionalna równowaga sił, nacisk dyplomatyczny, nacisk ekonomiczny

Szymon Wasielewski*

Rola Szamila Basajewa w walce o niepodległość Czeczenii

Wprowadzenie

Po rozpadzie Związku Radzieckiego nowo powstała Federacja Rosyjska, będąc jego sukcesorką, zmuszona była do stawienia czoła problemom dotyczącym zarówno Rosjan, jak i mniejszości narodowe ją zamieszkujące. Elity polityczne znajdujące się na Kaukazie Czeczenii nie godziły się na przynależność do tego państwa. Ogłoszenie przez Czeczenów niepodległości doprowadziło do dwóch wyniszczających wojen z Rosją w latach 1994–1996 oraz 1999–2009. W czasie ich trwania śmierć poniosło blisko 200 tysięcy osób. Po stronie czeczeńskich bojowników swą postawą zasłynął dowódca polowy Szamil Basajew – bohater pierwszej wojny czeczeńskiej oraz jeden z inicjatorów drugiej. Głównym problemem badawczym niniejszych rozważań jest odpowiedź na pytanie, jaką rolę odegrał Basajew podczas dwóch wojen czeczeńskich na przełomie XX i XXI w. Zasadniczą hipotezą natomiast jest założenie, że poprzez swoje działania doprowadził on do zwrócenia uwagi międzynarodowej opinii publicznej na problemy Czeczenii. Prowadząc walkę o niepodległość tego kraju, stosował jednak metody terrorystyczne, które doprowadziły do śmierci setek niewinnych osób.

* Mgr Szymon Wasielewski, ORCID: 0000-0003-3691-6451
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz
e-mail: szymonwasielewski@gmail.com

Geneza konfliktu rosyjsko-czeczeńskiego

Historia konfliktu rosyjsko-czeczeńskiego sięga XIX w., kiedy carskiej Rosji po trwającej prawie 50 lat wojnie udało się podbić terytorium Kaukazu Północnego. Dla dalszych rozważań istotniejsze będzie skupienie się na XX w., a konkretniej 1944 r., kiedy z rozkazu Józefa Stalina wszystkich Czeczenów zamieszkujących Kaukaz deportowano do Azji Środkowej. Przyczyną deportacji były oskarżenia o kolaborację narodu czeczeńskiego z Niemcami¹. Represje podjęte zostały w odpowiedzi na działania prowadzone przez nich od XVIII w. Liczne powstania wybuchające na Kaukazie oraz istnienie w XIX w. przez ponad 25 lat muzułmańskiej republiki Imama Szamila wzbudzały w Stalinie niepokój w trudnym czasie, jakim dla Związku Radzieckiego była wielka wojna ojczyźniana².

Powrót do domostw umożliwił deportowanym dekret sekretarza generalnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego Nikity Chruszczowa z 1957 r.³ Po zesłaniu Czeczeni we własnych stronach traktowani byli jak intruzi. Ich domy zamieszkiwane były przez Rosjan, którzy sprawowali na tym terytorium władzę. Liczne upokorzenia, takie jak ograniczenie nauki języka czeczeńskiego, brak możliwości pełnienia przez nich wyższych stanowisk administracyjnych oraz wojskowych czy uniemożliwienie młodym Czeczenom wstępu na najlepsze uczelnie, wzbudzały w ludziach frustracje, których ujścia upatrywano wyłącznie w utworzeniu niepodległego państwa⁴. Okazja ku temu pojawiła się na początku lat 90. XX w. wraz z upadkiem Związku Radzieckiego.

Sytuacja polityczna Czeczenów po rozpadzie Związku Radzieckiego

Światelko w tunelu, dające nadzieję na poprawę losu narodu czeczeńskiego, pojawiło się w 1990 r. u schyłku Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Wtedy Borys Jelcyn, późniejszy prezydent Rosji, wów-

¹ K. Kurczab-Redlich, *Wowa, Wołodia, Władimir. Tajemnice Rosji Putina*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2016, s. 284.

² W. Jagielski, *Szamil Basajew – bicz boży na życzenie*, „Znak” 2005, nr 7/8, s. 36.

³ K. Kurczab-Redlich, *Głową o mur Kremla*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015, s. 184.

⁴ Idem, *Wowa...*, op. cit., s. 285–286.

czas kandydat na prezydenta Federacji Rosyjskiej funkcjonującej jeszcze w ramach ZSRR, namawiał władze republik wchodzących w skład tego państwa, aby „wzięły tyle suwerenności, ile zdołają przełknąć”⁵. Należy zaznaczyć, że Związek Radziecki dzielił się na republiki związkowe oraz autonomiczne. Konstytucja z 1935 r. dawała republikom związkowym możliwość uzyskania niepodległości w przypadku jego rozpadu, natomiast autonomiczne formalnie takiej opcji nie miały. Republiką związkową działającą w ramach ZSRR była np. Gruzja, natomiast autonomiczną – Czeczenia⁶. Pomimo to Czeczeni bez chwili zastanowienia podjęli konkretnie działania mające na celu utworzenie niepodległej republiki niebędącej częścią składową Federacji Rosyjskiej. 27 listopada 1991 r. odbyły się w Czeczenii wybory prezydenckie oraz parlamentarne. Nowym prezydentem został Dżochar Dudajew, generał sił powietrznych ZSRR⁷. Ciekawe jest, że Dudajew w dokumentach armii radzieckiej figurował jako Osetyjczyk, co umożliwiło mu wysoki awans. 1 listopada tego samego roku ogłoszono dekret o suwerenności Republiki Czeczenii, natomiast 12 marca 1992 r. uchwalono konstytucję Czeczeńskiej Republiki Iczkerii. W początkowej fazie istnienia została ona uznana za niepodległe państwo wyłącznie przez Gruzję⁸. Niepodległościowe zapędy Czeczenów stały się zagrożeniem dla Borysa Jelcyna. W interesie prezydenta było zachowanie spójności oraz integralności wszystkich części składowych Federacji Rosyjskiej. Prezydent bał się, że w wypadku uzyskania niepodległości przez Czeczenię w ślad za nią ruszą inne republiki zachęczone sukcesem mieszkańców Kaukazu. Nieskuteczna polityka wobec zbuntowanej Republiki oraz coraz większe apetyty Czeczenów doprowadziły do wybuchu krwawej wojny, której oficjalny początek datuje się na 11 grudnia 1994 r.⁹

⁵ Ibidem, s. 286.

⁶ Idem, *Głową...*, op. cit., s. 94.

⁷ M. Kuleba, *Niezłomna Czeczenia*, Wydawnictwo Arcana, Warszawa 1997, s. 10.

⁸ Ibidem.

⁹ S. Ciesielski, *Wojna w Czeczenii 1994–1996*, [w:] *Czeczenia – Rosja. Mity i rzeczywistość*, red. J. Brodowski, S. Smoleń, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 35.

Początki aktywności polityczno-wojskowej Szamila Basajewa

Szamil Basajew, urodzony w 1965 r., poprzez swoje działania stał się symbolem czeczeńskiej walki o niepodległość po rozpadzie Związku Radzieckiego. Wczesne lata życia nie wniosły nic szczególnego do jego życiorysu. Szamil od dziecka nosił w sobie nienawiść do Rosji. Jako potomek czeczeńskich zesłańców miał wzmożone poczucie krzywdy oraz pragnął sprawiedliwości dla własnego narodu, tak bardzo skrzywdzonego przez patriarchalną Rosję¹⁰. Przede wszystkim w tym należy upatrywać jego nienawiści do tego państwa oraz uwarunkowania podejmowanych przez niego działań. W siłach zbrojnych ZSRR w latach 1982–1985 Basajew odbył służbę wojskową, z powodu niechęci do szkolenia Czechenów na żołnierzy – jako strażak na lotnisku. Następnie, w 1986 r. podjął studia. Nie wykazywał odpowiedniego zainteresowania nauką, co doprowadziło do skreślenia go z listy studentów Moskiewskiego Instytutu Inżynierów Agronomii w 1988 r. Młody Szamil jeszcze przed służbą wojskową podejmował próby zakwalifikowania się na Uniwersytet Moskiewski, gdzie chciał studiować prawo. Restrykcyjne prawo stosowane wobec Czechenów jednak ciążyło nad Basajewem na każdym kroku, skutecznie uniemożliwiając mu podejmowanie działań¹¹.

Po porzuceniu studiów Basajew rozpoczął poszukiwania nowej drogi życiowej. Zajął się handlem komputerami. Początek lat 90. XX w. przyniósł w Związku Radzieckim polityczną odwilż i możliwość zmian. Powstały sprzyjające okoliczności dla ludzi takich jak Basajew – znudzonych życiem oraz pragnących zmiany. Okazja pojawiła się w nocy z 18 na 19 sierpnia 1991 r., kiedy w Moskwie wybuchł pucz Janajewa wymierzony przeciwko prezydentowi ZSRR Michaiłowi Gorbaczowowi. Ten zamach stanu miał zapobiec rozpadowi systemu komunistycznego, pogrążonego w ogromnym chaosie. Na czele przeciwników puczu stanął Borys Jelcyn. Młody Basajew bez zastanowienia stanął po stronie przyszłego prezydenta, biorąc aktywny udział w obronie przed puczystami¹². Już wtedy działania podejmowane przez niego miały przynieść zamierzony

¹⁰ M. Kuleba, *Szamil Basajew. Rycerski etos a powinność żołnierska*, Wydawnictwo Fundacja Odyseum, Warszawa 2007, s. 7.

¹¹ Ibidem, s. 8.

¹² Ibidem, s. 35.

skutek – szanse na niepodległość Czeczenii upatrywał w nowym, demokratycznym ładzie, który miał zapanować w Moskwie¹³. Dlatego też jesienią zdecydował się na powrót do Republiki, w której obowiązywał stan wyjątkowy. Do dzisiaj zaskakującą wydaje się jego decyzja o starcie w wyborach prezydenckich, które wygrał Dudajew. Trudno zrozumieć motywacje Basajewa oraz przewidzieć, co zrobiłby w wypadku nominacji na urząd prezydenta.

Zaostrzającą się sytuacja na terytorium Czeczenii spowodowała podjęcie rygorystycznych działań. 8 listopada 1991 r. Szamil Basajew wraz z Saidem-Alim Satujewem oraz Łomem-Alim Czaczajewem porwali samolot Tu-154 rosyjskich linii lotniczych Aeroflot lecący z Mineralnych Wód do Ankarę. Na pokładzie znajdowało się 178 osób¹⁴. Porwanie miało na celu zwrócenie uwagi opinii publicznej na stan wyjątkowy w Czeczenii oraz doprowadzenie do zniesienia blokady informacyjnej. Porywaczom, w zamian za bezpieczne wylądowanie w Ankarze oraz uwolnienie zakładników, pozwolono wrócić do kraju. Tego dnia świat dowiedział się o problemach małej, kaukaskiej republiki, natomiast Szamila Basajewa okrzyknięto bohaterem narodowym.

Dalsze działania Basajewa miały charakter wojskowy. Zaczął się szkolić na żołnierza zdolnego do prowadzenia działań zbrojnych, które miały okazać się niezbędne w drodze do niepodległości. Po przegranych wyborach wstąpił do Konfederacji Narodów Kaukazu. Organizacja wzbudzała ogromne kontrowersje, uważana była przez wielu za narzędzie Moskwy do utrzymywania pokoju w zbuntowanych republikach kaukaskich. W 1992 r. jako jej członek wziął udział w wojnie w Abchazji. Stał po stronie powstańców chcących uniezależnić ją od Gruzji (jednym z postulatów Konfederacji było uzyskanie niepodległości przez Abchazję). Wojaczka, której wówczas doświadczył Basajew, ukształtowała go w znacznym stopniu jako żołnierza oraz umożliwiła mu uzyskanie niezbędnego doświadczenia.

Następnie wziął udział w trwającej od 1992 r. do 1994 r. wojnie w Nagornym Karabachu, która rozgorzała na tle konfliktu między Armenią

¹³ K. Kęciek, *Koniec Szamila Basajewa*, <http://www.tygodnikprzeglad.pl/koniec-szamila-basajewa/> (dostęp: 19.11.2018).

¹⁴ *Wielkie zamachy połączone z wzięciem zakładników*, <https://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-wielkie-zamachy-polaczone-z-wzieciem-zakladnikow,nId,176740> (dostęp: 19.11.2018).

a Azerbejdżanem. Co ciekawe, całkiem swobodnie poruszał się po terytorium byłych republik radzieckich pomimo rozesłanego za nim z Moskwy listu gończego za uprowadzenie samolotu w listopadzie 1991 r. Ostatnim jego przystankiem przed wojną rosyjsko-czeczeńską był Afganistan, w którym odbył trzymiesięczne szkolenie pod nadzorem afgańskich mudżahedinów¹⁵.

Pierwsza wojna czeczeńska 1994–1996

Pierwsza wojna czeczeńska, trwająca oficjalnie od 11 grudnia 1994 r. do 31 sierpnia 1996 r. stała się symbolem walki narodowowyzwoleńczej, precedensem na skalę światową. Blitzkrieg, który głównodowodzący rosyjskiej armii Paweł Graczow obiecał Borysowi Jelcynowi, nie udał się, a rozciągające się w czasie działania przynosiły Rosjanom coraz większe straty zarówno w ludziach, jak i sprzęcie. Ogromne siły rosyjskie rzucone na terytorium Czeczenii zostały odparte przez jej wielokrotnie mniejsze oddziały partyzanckie. W wojnie rosyjsko-czeczeńskiej, w której według różnych szacunków zginęło od około 5000 do 27 000 żołnierzy po stronie rosyjskiej (niezależni dziennikarze w pewnym momencie szacowali nawet 45 000 ofiar) oraz od około 2500 do 13 000 po stronie Czeczenów, wstawili się takie osoby jak Szamil Basajew¹⁶. Chaotyczne prowadzenie działań wojennych przez Rosjan, nieznaną terenu czy też ich powszechna demoralizacja to tylko nieliczne przyczyny porażki armii federalnej na terytorium Republiki. Noworoczny szturm na Grozny z przełomu lat 1994 i 1995, dowodzony podczas alkoholowej libacji z okazji urodzin generała Graczowa, był tego efektem. Pyrrusowe zwycięstwo Rosjan, jak określa się rezultat jednej z największych bitew pierwszej wojny czeczeńskiej, było dla Basajewa pierwszym poważnym bojowym sprawdzianem. Jego abchaski batalion przez długi czas skutecznie bronił drogi prowadzącej przez Czernorzecze – jedną z dzielnic Groznego. Basajew utrzymywał pozycje do czasu, aż wyprowadzono z miasta wszystkich bojowników, swoimi działaniami skutecznie opóźniając zdobycie

¹⁵ W. Jagielski, *Szamil Basajew...*, op. cit., s. 37.

¹⁶ M. Kuleba, *Niezlomna...*, op. cit., s. 17–18.

miasta przez Rosjan¹⁷. Nie widząc końca tej pełzającej wojny, jako doświadczony oraz zasłużony żołnierz postanowił wziąć sprawy w swoje ręce. 14 czerwca 1995 r., dowodząc około siedemdziesięciosobowym oddziałem rebeliantów, dokonał rajdu na Budionnowsk w kraju stawropolskim. Wzięli oni blisko 1200 zakładników, po czym zabarykadowali się w miejscowym szpitalu. Zajęty budynek natychmiast został otoczony przez wojsko oraz policję. Basajew jako dowódca zażądał w zamian za uwolnienie zakładników zakończenia wojny w Czeczenii oraz pokojowych rozmów z Federacją. Po pięciu dniach oblężenia osiągnął zamierzony cel. W walkach trwających od 14 do 19 czerwca zginęło 121 Rosjan oraz 17 bojowników¹⁸. Oddziałowi Basajewa umożliwiono bezpieczny powrót na terytorium Republiki przy eskorcie przedstawicieli ministerstwa spraw wewnętrznych¹⁹.

Po raz kolejny Basajew powracał do kraju jako bohater. Wydarzenia w Budionnowsku stanowiły początek trwającego ponad rok procesu mającego doprowadzić do zakończenia wojny oraz do wyprowadzenia wojsk federalnych z Republiki. Basajew odnosił kolejne sukcesy. Na przykład, 6 sierpnia 1996 r., dowodząc oddziałem bojowników, odbił Grozny z rąk Rosjan. Operacja Dżihad rozwiała ostatnie nadzieje Borysa Jelcyna na podbicie Republiki. Porozumienie w Chasawjurgie z 31 sierpnia 1996 r. zakończyło oficjalnie trwającą ponad półtora roku pierwszą wojnę czeczeńską. Spełniło się marzenie Szamila Basajewa o niepodległości Czeczenii.

Druga wojna czeczeńska 1999–2009

Wszechobecny chaos, narastająca przestępczość, porwania dla okupu, wojny klanów, Federacja Rosyjska, Szamil Basajew – tak w skrócie można opisać problemy, przed jakimi stanął Aślan Maschadow, prezydent Czeczeńskiej Republiki Iczkerii, następcza zamordowanego w 1996 r. Dżohara Dudajewa. Trzy lata pokoju od 1996 do 1999 r. stanowiły dla prezydenta ogromne wyzwanie, któremu mimo najszczerzych chęci nie

¹⁷ P. Grochmalski, *Czeczenia – rys prawdziwy*, Wydawnictwo Alta 2, Wrocław 1999, s. 189.

¹⁸ M. Kuleba, *Szamil...*, op. cit., s. 166.

¹⁹ Z. Czarnotta, Z. Moszumański, *Czeczenia 94–95*, Wydawnictwo Altair, Warszawa 1995, s. 32.

umiał sprostać. We wrześniu 1999 r. w niejasnych okolicznościach doszło do serii wybuchów domów mieszkalnych – 4 września w Bujnaksku, w Dagestanie (62 ofiary), 9 i 13 września w Moskwie (94 i 113 ofiar) oraz 16 września w Wołgodońsku (17 ofiar). Te wydarzenia, jak również rajd Basajewa na Dagestan, stały się bezpośrednią przyczyną rozpoczęcia 1 października 1999 r. drugiej wojny czeczeńskiej²⁰.

Wojna, w trakcie której nowy premier Federacji Rosyjskiej, a wkrótce prezydent, Władimir Putin obiecał „moczyć bandytów nawet w kiblach”²¹, przybrała zgoła odmienny (w stosunku do pierwszej) charakter i przyniosła niezamierzone skutki. Ważna była wówczas motywacja Basajewa. Z bojownika o wolność przekształcił się on w duchowego przywódcę, a w swoich działaniach dostrzegł wyższy cel. W rajdzie na Dagestan, którego dokonał wraz z Emirem Chattabem, nie chodziło o niepodległość, lecz o utworzenie Emiratu Kaukaskiego mającego skupić wszystkich wyznawców islamu na Kaukazie. Oczywiście Basajew jako emir miał stanąć na jego czele. Działania Rosjan, określane mianem operacji antyterrorystycznej, polegające na nalotach podobnych do podejmowanych przez wojska NATO w Jugosławii, mające za zadanie utworzenie na terenie Republiki strefy bezpieczeństwa umożliwiającej przywrócenie porządku w Czeczenii, doprowadziły do wyparcia bojowników oraz exodusu ludności cywilnej na tereny sąsiednich republik.

Druga wojna czeczeńska, ze względu na okrucieństwo armii federalnej oraz moralne przyzwolenie świata na działania Federacji w następstwie wydarzeń z 11 września, stała się oficjalnie dokonywanym zabójstwem obserwowanym przez wszystkich. Zezwierżenie, jak trzeba nazwać zachowanie Rosjan w Republice, odzwierciedlało nastrój Putina pragnącego zwycięstwa za wszelką cenę, uważającego porozumienie chasawjurckie za ogromny błąd oraz plamę na honorze ówczesnych rosyjskich dygnitarzy. Za przykład okrutnych zachowań posłużyć może sprawa pułkownika Jurija Budanowa, który w 2000 r. brutalnie zgwałcił oraz zamordował młodą Czeczenkę Elżę Kungajewą²². Słynne obozy filtracyj-

²⁰ K. Kurczab-Redlich, *Wowa...*, op. cit., s. 333.

²¹ M. Kuleba, *Szamil...*, op. cit., s. 278.

²² P. Baker, S. Glasser, *Cień Kremla*, Wydawnictwo Magnum, Warszawa 2005, s. 114–116.

ne, w których przetrzymywano i torturowano niewinnych cywilów²³, jak i wiele innych form aktów bestialstwa żołnierzy rosyjskich spowodowało przelanie się czary goryczy wśród bojowników oraz innych osób wciąż wierzących w niepodległość Republiki.

Basajew, który w trakcie wycofywania się z Groznego zimą 2000 r. wskutek wybuchu miny stracił stopę, całkowicie stracił uznanie. Nawet Asłan Maschadow, starający się przez długi czas utrzymać go przy sobie, przekazując mu urząd ministra, odcinał się całkowicie od jego działań. Najsłynniejsze ataki terrorystyczne na terytorium Rosji – oblężenie teatru na Dubrowce w Moskwie w październiku 2002 r. oraz atak na szkołę w Biesłanie 1 września 2004 r. były łabędzim śpiewem Basajewa oraz odzwierciedleniem beznadziejności położenia, w jakim się znalazł on sam oraz ludzie wciąż wierzący w jego idee.

23 października 2002 r. czterdziestoosobowe komando pod dowództwem Mowsara Barajewa zajęło budynek teatru na moskiewskiej Dubrowce, w którym wystawiano słynny spektakl „Nord-Ost”. Terrorysty wzięli blisko 900 zakładników. Oddział Barajewa składał się w dużej mierze z tzw. czarnych wdów – matek, żon i siostr osób, które zginęły w Czeczenii. Bojownicy postawili ultimatum – wyjście wojsk federalnych z Czeczenii oraz zakończenie wojny. Barajew przekazał również, że przysłał ich sam Szamil Basajew. Efektowne wejście terrorystów, które zmyliło publiczność przekonaną, że to zaplanowana część spektaklu, stanowiło wstęp do trwającego 57 godzin dramatu, jaki miał rozegrać się na oczach Rosjan²⁴. Trzydniowa gra na zwłokę, w trakcie której Władimir Putin ani przez chwilę nie myślał o spełnieniu oczekiwań terrorystów, zakończyła się szturmem nad ranem 27 października. Wówczas przez otwory wentylacyjne wpuszczono do teatru fentanyl – gaz usypiający. Znana rosyjska dziennikarka Anna Politkowska, zajmująca się problemami Republiki, stwierdziła, że wyboru gazu dokonał osobiście prezydent Putin²⁵. W wyniku operacji śmierć ponieśli wszyscy bojownicy wraz z przywódcą Mowsarem Barajewem obchodzącym tego dnia 25. urodziny. Akcja ratunkowa, w trakcie której lekarzy nie poinformowano, jakiego gazu uży-

²³ P. Czarnotta, *Przemoc i terroryzm w konflikcie czeczeńskim*, „Zeszyt Naukowy Koła Nauk Politycznych Homo Politicus” 2014, nr 3, s. 33.

²⁴ A. Zaucha, *Moskwa Nord-Ost*, BOSZ, Olszanica 2003, s. 33–36.

²⁵ A. Politkowska, *Rosja Putina*, Studio Emka, Warszawa 2012, s. 263.

to w trakcie szturm, nie przyniosła pomocy poszkodowanym. Zginęło 130 zakładników, większość z nich zadławiła się własnymi wymiocinami bądź językiem²⁶. Władimir Putin, który okazał swoją bezwzględność, ogłosił sukces. Tragedia Dubrowki uświadomiła wielu Rosjanom bezsens wojny w Czeczenii. Nie zmieniła natomiast niczego w sposobie prowadzenia wojny, w dalszym ciągu okrutnej.

Stale pogarszająca się sytuacja bojowników determinowała kolejne ich działania: 1 września, w dniu rozpoczęcia roku szkolnego, opanowali oni Szkołę nr 1 w Biesłanie – stolicy Osetii Północnej. Ponad 30 uzbrojonych ludzi uwięziło w sali gimnastycznej szkoły blisko 1200 osób, w większości dzieci²⁷. Sala została zaminowana. Dezinformacja oraz brak działań rosyjskich władz negatywnie wpływały na stale pogarszającą się sytuację zakładników. Ogromny zaduch, brak wody i pożywienia doprowadzał ludzi do skrajnych zachowań, np. picia własnego moczu. Impas spowodowany brakiem reakcji ze strony Putina próbowano przełamać różnymi sposobami. Dokonano tego dopiero drugiego dnia za sprawą byłego prezydenta sąsiedniej Inguszetii Rusłana Auszewa, znienawidzonego przez Putina. Terrorysty przekazali Auszewowi skierowany do prezydenta list, którego nadawcą był Szamil Basajew. Bojownik oczekiwał wycofania z Czeczenii wojsk federalnych oraz ogłoszenia jej niepodległości²⁸. Panująca sytuacja w znacznym stopniu przypominała tę sprzed dwóch lat, która nastąpiła podczas oblężenia Dubrowki. Brak działań ze strony administracji Kremla utrzymującej wciąż, że należy bezwzględnie uwolnić zakładników, mógł wskazywać na planowany szturm. Zgodnie z tym przypuszczeniem, 3 września o godzinie 13.05 rozpoczęła się akcja odbijania zakładników z rąk terrorystów, która – prowadzona w sposób niezaplanowany i chaotyczny – doprowadziła do jeszcze większej tragedii, w wyniku której zginęły 384 osoby, w większości dzieci, oraz 10 żołnierzy Specnazu²⁹. Śmierć ponieśli wszyscy terroryści poza Nurpaszą Kułajewem, za udział w akcji skazanym później na karę dożywotniego więzienia. W Moskwie po raz kolejny ogłoszono sukces. Putin ponownie poka-

²⁶ A. Zaucha, *Moskwa...*, op. cit., s. 309.

²⁷ P. Baker, S. Glasser, *Cień...*, op. cit., s. 30.

²⁸ Z. Pawlak, J. A. Wlazło, *Pęknięte miasto Biesłan*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 2014, s. 124–126.

²⁹ Ibidem, s. 168–171.

zał, że nie ma dla terrorystów litości i nigdy nie podejmie z nimi dialogu. Zapewnił, że jedynym rozwiązaniem będzie ich śmierć, nieważne ilu przy tym zginie cywilów. Tragedia biesłańska po dzień dzisiejszy niesie za sobą wiele emocji.

Śmierć Szamila Basajewa

Marginalizacja Basajewa, potępienie jego działań przez Asłana Maschadowa oraz w późniejszym okresie przez Zelichmana Jandarbijewa, wyrok śmierci wydany na niego przez Ramzana Kadyrowa – szefa pro-moskiewskiej administracji na terytorium Czeczenii oraz przez Federację Rosyjską oferującą za jego głowę 10 mln dolarów stanowiły tło funkcjonowania Basajewa w ostatnich dwóch latach życia. Mimo określania go wciąż jako drugiego po Osamie Bin Ladenie terrorysty na świecie, nie pamiętał już o nim właściwie nikt. Filmy zamieszczane w Internecie, na których Basajew odgraża się Rosji, że położy ją na kolana, nie robiły już na nikim wrażenia.

Szamil Basajew zginął na terytorium Inguszetii w nocy z 10 na 11 lipca 2006 r. w wyniku eksplozji wojskowego kamaza załadowanego dynamitem. Nie wiadomo, w jakich dokładnie okolicznościach poniósł on śmierć. Zdaniem Rosjan, którzy natychmiast ogłosili sukces, był to efekt skrupulatnie zaplanowanej akcji. Natomiast według bojowników jego śmierć nastąpiła w efekcie nieszczęśliwego wypadku. Bardziej wiarygodna wydaje się druga teza, bowiem w lipcu 2006 r. w Sankt Petersburgu miał miejsce szczyt G-8 i mało prawdopodobna jest niezwykła okoliczność dziejowa – unicestwienie największego przeciwnika Putina w tak ważnym momencie³⁰. Prawdy nie dowiemy się zapewne już nigdy.

Podsumowanie

Szamil Basajew, czeczeński bojownik o niepodległość, był postacią nietuzinkową. Ten z pozoru niczym niewyróżniający się człowiek, niedoszły student prawa, żołnierz oraz niespełniony polityk stał się symbolem walki o niepodległość małej Republiki Czeczenii. Nieposiadająca regu-

³⁰ K. Kęciek, *Koniec...*, op. cit.

larnej armii ani zaplecza Czeczenia, której siłą była jedynie wiara we własne możliwości oraz sprawiedliwość dziejową, pokonała regularną armię Federacji Rosyjskiej oraz zdobyła na krótką chwilę niepodległość. Stało się tak dzięki ludziom pokroju Basajewa – odważnym, nieczującym strachu, wierzącym w słuszność sprawy oraz upragnioną niepodległość. Historia niepodległej Czeczenii pokazuje, jak niewiele dzieli sukces od porażki oraz jak łatwo zaprzepaścić dorobek wypracowany na przestrzeni lat, okupiony krwią wielu ofiar. Na przykładzie Basajewa dostrzec można, jak niewiele dzieli żołnierza, bojownika o niepodległość od watażki żądającego krwi, walczącego w imię ekstremistycznych poglądów i wybujałych ambicji.

Basajew z pierwszej wojny czeczeńskiej to bojownik stosujący się do pewnego rodzaju rycerskiego etosu – dzielny, honorowy, broniący słabszych. Natomiast w okresie drugiej wojny czeczeńskiej to już bezwzględny, siejący postrach terrorysta, gotowy poświęcić życie niewinnych osób w imię idei niemożliwej do zrealizowania oraz skazanej na porażkę już na samym początku. Nieprzypadkowo Basajew bardzo często porównywany był do Osamy Bin Ladena. Stał się biczem bożym wymierzonym we wroga, którym była Rosja. Jego śmierć zamknęła jeden z najkrwawszych rozdziałów w dziejach Rosji, przepelnionych dramatem tysięcy niewinnych. Niemniej należy pamiętać, że odegrał znaczącą rolę w wojnach rosyjsko-czeczeńskich. Jego umiejętności wojskowe oraz odwaga wpływały na końcowe rozstrzygnięcia.

Bibliografia

- Baker P., Glasser S., *Cień Kremla*, Wydawnictwo Magnum, Warszawa 2005.
- Ciesielski S., *Wojna w Czeczenii 1994–1996*, [w:] *Czeczenia – Rosja. Mity i rzeczywistość*, red. J. Brodowski, S. Smoleń, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Czarnotta P., *Przemoc i terroryzm w konflikcie czeczeńskim*, „Zeszyt Naukowy Koła Nauk Politycznych Homo Politicus” 2014, nr 3.
- Czarnotta Z., Moszumański Z., *Czeczenia 94–95*, Wydawnictwo Altair, Warszawa 1995.

- Grochmalski P., *Czeczenia – rys prawdziwy*, Wydawnictwo Alta 2, Wrocław 1999.
- Jagielski W., *Szamil Basajew – bicz boży na życzenie*, „Znak” 2005, nr 7/8.
- Kuleba M., *Niezlomna Czeczenia*, Wydawnictwo Arcana, Warszawa 1997.
- Kuleba M., *Szamil Basajew. Rycerski etos a powinność żołnierska*, Wydawnictwo Fundacja Odysseum, Warszawa 2007.
- Kurczab-Redlich K., *Głową o mur Kremla*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015.
- Kurczab-Redlich K., *Wowa, Wołodia, Władimir. Tajemnice Rosji Putina*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2016.
- Pawlak Z., Wlazło J. A., *Pęknięte miasto Biełan*, Znak, Warszawa 2014.
- Politkowska A., *Rosja Putina*, Studio Emka, Warszawa 2012.
- Zaucha A., *Moskwa Nord-Ost*, BOSZ, Olszanica 2003.

Netografia

- Kęciek K., *Koniec Szamila Basajewa*, <http://www.tygodnikprzeгляд.pl/koniec-szamila-basajewa/> (dostęp: 19.11.2018).
- Wielkie zamachy połączone z wzięciem zakładników*, <https://www.rmf24.pl/fakty/polska/news-wielkie-zamachy-polaczone-z-wzieciem-zakladnikow,nId,176740> (dostęp: 19.11.2018).

Summary

The role of Shamil Basayev for the independence of Chechnya

Shamil Basayev was one of the most famous fighters, taking part in the Russian–Chechen wars. Thanks to his experience and skills acquired during the wars in Abkhazia and Nagorno-Karabakh, he took part in battles that were decisive for the war. His steadfastness and attitude during the rally on Budionnowsk in 1995, led to the negotiations that ended the first Chechen war. The raid on Dagestan that Basayev undertook with Emir Chattab, was one of the deciding moments in his history. He not only lost his glory, but his actions caused the outbreak of the Second War in 1999. Also because of his ruthless tactics and being the master-

mind of the most horrific terrorist attacks in Russia (Moscow Theatre 2002, Bieslan School 2004), Basayev became Putin's sworn enemy. His actions were complicating the already tense relations between Moscow and Grozny. The fight in the name of religion and extremism distorted the image of Basayev as a freedom fighter, making him a ruthless terrorist, ready to sacrifice the innocent in the name of his own ideas. Due to his attitude, Basayev remains one of the symbols of the conflict in the Caucasus region.

keywords: Chechnya, Russia, war, Caucasus, Basayev

słowa kluczowe: Czeczenia, Rosja, wojna, Kaukaz, Basajew

Natalia Marcinkowska*

System edukacji na Kubie i w Hiszpanii na tle wzajemnych relacji

Wprowadzenie

Historia edukacji sięga starożytności. Przekazywanie wiedzy było i jest do tej pory nieodłącznym elementem życia społeczeństw. Czym dokładnie jest jednak edukacja? Słowo to pochodzi z języka łacińskiego i oznacza wychowanie, wykształcenie. Według encyklopedii PWN jest to „ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności”¹. Na gruncie zarówno pedagogiki, jak i polityki edukacyjnej, często pojawia się też określenie „system edukacji”, a w języku polskim również „system oświaty” (oświatowy) czy „system nauczania”, gdzie „system” w znaczeniu ogólnym w naukach społecznych oznacza „każdy, mniej lub bardziej wyraźnie wyodrębniony całościowy układ powiązanych ze sobą elementów społecznych”². Samo pojęcie „oświata” jest definiowane przez Wincentego Okonia jako „działalność polegająca na upowszechnianiu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych dla zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzysten-

* Mgr Natalia Marcinkowska, ORCID: 0000-0002-0499-9988
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz
e-mail: natalia_marcinkowska@vp.pl

¹ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> (dostęp: 27.10.2018).

² D. Uryga, *System edukacji jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym*, <http://forum.oswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/viewFile/173/183>, s. 72 (dostęp: 27.10.2018).

cji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z teraźniejszością.”³

Celem niniejszego artykułu jest porównanie określonych aspektów systemu edukacji w dwóch wybranych krajach: Kubie i Hiszpanii, oraz zbadanie ich wzajemnych stosunków w dziedzinie edukacji. Przedmiotem rozważań jest znaczenie edukacji w obu krajach na tle uwarunkowań ekonomicznych, historycznych, politycznych i społecznych. Przy użyciu metody porównawczej zostały zestawione poszczególne problemy, które następnie poddano analizie. W ostatniej części artykułu opisano relacje dyplomatyczne, demograficzne, ekonomiczne i edukacyjne pomiędzy Kubą i Hiszpanią. Niniejsza analiza ma na celu ustalenie, czy pomimo znacznych różnic w systemach polityczno-ustrojowych oraz gospodarczych obu państw, Hiszpania jest jednym z ważniejszych partnerów dla Kuby.

Społeczne i polityczne znaczenie edukacji

Nie sposób postrzegać edukację w oderwaniu od jej społecznego podłoża. Według auterek monografii pt. *Una educación técnica con eficiencia*, „system edukacji ma swój początek w społeczeństwie i to ono czerpie z jego efektów. Społeczny charakter edukacji jest jego esencją, w związku z czym nie można dokonać żadnych zmian, których potrzebuje, bez wpływu natury, przyczyn i skutków problemów społecznych oraz edukacyjnych rzeczywistości kontekstowej współczesnego świata i każdej konkretnej rzeczywistości, w której próbuje się system zastosować. W ten sposób środowisko, które je otacza, doświadcza jakościowych i znaczących transformacji, co sprawia, że reforma edukacji odpowiada na polecenia tego rozwijającego się społeczeństwa”⁴.

Z drugiej strony istnieje również pewna współzależność polityki i oświaty. Dobromir Dziewulak wyróżnia pojęcie „polityki oświatowej”, którą rozumie dwojako: „po pierwsze jako dział polityki państwa zajmujący się sprawami oświaty i wychowania, a po drugie jako dyscyplina

³W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 217.

⁴A. M. Hernández Fernández, M. del R. Patiño Rodríguez, *Una educación técnica con eficiencia*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana 2000, s. 1.

naukowa przygotowująca teoretyczne podstawy tej działalności”⁵. Za-
uważa, że istnieją czynniki, które warunkują funkcjonowanie systemu
oświatowego. Według niego są to uwarunkowania ekonomiczne, histo-
ryczno-narodowe, demograficzne, ustrojowo-polityczne i społeczne⁶.

Niezwykle ważnym elementem polityki edukacyjnej jest współpraca
międzynarodowa, będąca szczególnym obszarem zainteresowań autorki
niniejszego artykułu, ponieważ stanowi odbicie wielowymiarowych sto-
sunków bilateralnych i multilateralnych. Poniżej zostaną zestawione dwa
kraje o wspólnej przeszłości mające jednak zupełnie różne ustroje poli-
tyczno-ekonomiczne: Kuba i Hiszpania – kiedyś kolonia i konkwistador,
dzisiaj partnerzy.

Edukacja na Kubie i w Hiszpanii – analiza porównawcza

Relacja pomiędzy Kubą i Hiszpanią w dziedzinie edukacji jest szcze-
gólnie ciekawa, zważywszy na fakt, że kolonizacja hiszpańska wywarła
znaczący wpływ na rozwój nauczania na wyspie. W XVI w. na podstawie
praw królewskich wprowadzono na Kubie nauczanie języka hiszpańskie-
go oraz doktryny chrześcijańskiej. Miało być ono realizowane zarówno
wśród rodzimej ludności tubylczej, jak i niewolników pochodzących
z Afryki, a jego wdrażanie zostało powierzone hiszpańskiemu klerowi⁷.

Ponad trzy wieki później na wyspie zaczęto podejmować działania an-
tyklerykalne i dezamortyzacyjne dyktowane przez rządy liberalne w Ma-
drycie. W 1841 r. zakony religijne zostały zlikwidowane, a ich dobra
skonfiskowane. Rok później nastąpiła sekularyzacja Uniwersytetu w Ha-
wanie, co znacznie przyspieszyło przebieg laicyzacji w tym kraju⁸.
Zwłaszcza w latach 1836–1845 ujawniły się z jednej strony silne postawy
antyklerykalne liberalnych rządów, a z drugiej społeczeństwa kubańskie-

⁵D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 11.

⁶Ibidem, s. 11.

⁷J. P. González González, R. Reyes Velázquez, *Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959*, *Revista Complutense de Educación*, <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED1010120013A/15175>, s. 14 (dostęp: 15.02.2015).

⁸J. B. Amores Carredano, *La Iglesia en Cuba al final del período colonial*, <http://dialnet.uni-rioja.es/servlet/articulo?codigo=236831>, s. 69 (dostęp: 7.11.2018).

go, które postrzegało Kościół jako instrument kolonializmu hiszpańskiego⁹.

Omawiając historię rozwoju edukacji kubańskiej, nie sposób nie wspomnieć o roli prezbitera kreolskiego Félix Vareli. W dużej mierze dzięki jego działaniom pedagogika kubańska przeszła znaczącą przemianę na przełomie XVIII i XIX w. Ojciec Varela wprowadził reformy, wskutek których zaprzestano stosowania hiszpańskich metod na rzecz nowego, „zasadniczo kubańskiego”¹⁰ nauczania. Był też inicjatorem walki o niepodległość kubańską oraz walczył przeciwko niewolnictwu¹¹. Uczniami Vareli i kontynuatorami jego myśli byli między innymi José de la Luz y Caballero oraz José Martí¹².

Ostatni z wymienionych uważany jest za narodowego bohatera kubańskiego; zmarł w 1895 r. podczas wojny o niepodległość Kuby (1868–1898)¹³. Martí uważał, że „bycie wykształconym to jedyny sposób na to, żeby być wolnym”¹⁴. Według niego wszyscy obywatele już od najmłodszych lat powinni mieć dostęp do edukacji obowiązkowej i wolnej. Jego priorytetem była alfabetyzacja społeczeństwa, zwłaszcza ludności wiejskiej. Zwracał również uwagę na rolę kobiety w społeczeństwie¹⁵.

Również José Martí miał kontynuatora; był nim Fidel Castro. W 1953 r., podczas pobytu w więzieniu, w związku z udziałem w ataku na koszary Moncada w celu obalenia dyktatury Fulgencio Batisty, Castro napisał dzieło *La Historia me Absolverá* (Historia mnie rozgrzeszy). W dokumencie tym późniejszy przywódca kubański nie tylko dokonał swojej samoobrony (warto przypomnieć, że z wykształcenia był prawni-

⁹ Idem, *La Iglesia cubana y la Revolución de Independencia (1868–1898)*, https://www.academia.edu/6549497/La_Iglesia_cat%C3%B3lica_en_Cuba_y_la_revoluci%C3%B3n_de_independencia, s. 144 (dostęp: 8.11.2018).

¹⁰ P. Pedroso, *Contribución de Félix Varela al desarrollo de la Filosofía de la Educación Cubana*, <http://xn--caribea-9za.eumed.net/felix-varela/> (dostęp: 17.01.2015).

¹¹ V. Camacho Assef, L. Pineda Folgoso, C. Barredo Garcés, *La filosofía educativa cubana como vanguardia de nuestras luchas revolucionarias*, http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/vol9_02_03/educamed/em1_v9_0203.htm (dostęp: 17.01.2015).

¹² P. Pedroso, op. cit.

¹³ R. Nassif, *José Martí (1853–1895), Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/martis.PDF>, s. 2 (dostęp: 16.12.2018).

¹⁴ J. Martí, *Maestros ambulantes. Obras Completas*, t. 8, Editorial Nacional de Cuba, La Habana 1963, s. 289.

¹⁵ F. de J. Pérez Cruz, *Raíces históricas del proyecto educativo martiano*, <https://www.redalyc.org/pdf/869/86922615009.pdf>, s. 224–225 (dostęp: 16.12.2018).

kiem), ale również przeprowadził krytykę stanu społeczeństwa i edukacji w tamtym okresie oraz zaproponował rozwiązania. Castro stworzył w ten sposób nową syntezę etosu kubańskiego, który łączył marksizm z ideologią Martí¹⁶.

Po zwycięstwie rewolucji kubańskiej 1 stycznia 1959 r. zaczęto wprowadzać pierwsze reformy, które miały znaczący wpływ na zarys rewolucyjnej polityki edukacyjnej oraz ugruntowanie pedagogiki kubańskiej¹⁷. Wraz z wprowadzeniem na Kubie ustawy o nacjonalizacji nauczania z 6 czerwca 1961 r. wszystkie placówki edukacyjne zostały upaństwowione, również należące do Kościoła katolickiego¹⁸. Zapewniono, że edukacja będzie bezpłatna i dostępna dla wszystkich dzieci¹⁹.

Autorzy pracy *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*²⁰ (Odkrywać na nowo edukację. Otworzyć drogę do metamorfozy ludzkości) zwrócili uwagę na to, że nadal próbuje się stworzyć z edukacji narzędzie odtwarzające cele polityczne grup walczących o władzę. Edukację socjalistycznej Kuby, jak wspomniano powyżej, charakteryzuje to, że jest dostępna (i co więcej, obowiązkowa) oraz bezpłatna dla wszystkich, bez wyjątku. Jedną z pierwszych inicjatyw edukacyjnych przedsięwziętych przez Castro po zwycięstwie rewolucji kubańskiej była Narodowa Kampania Alfabetyzacji (Campaña Nacional de Alfabetización). Dzięki niej w grudniu 1961 r. ogłoszono Kubę terytorium wolnym od analfabetyzmu, pierwszym w całej Ameryce Łacińskiej²¹.

Kolejną ważną cechą kubańskiego, socjalistycznego systemu nauczania jest duże znaczenie etapu przedszkolnego. Tak zwane koła dla dzieci (*círculos infantiles*) zostały stworzone na początku lat 60. XX w. przez Federację Kobiet Kubańskich (Federación de Mujeres Cubanas) z inicja-

¹⁶J. A. Chávez Rodríguez, G. Deler Ferrera, *Antología del Pensamiento Educativo de la Revolución Cubana*, http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%204.pdf, s. 2 (dostęp: 17.02.2015).

¹⁷Ibidem, s. 4.

¹⁸R. Gómez Treto, *La Iglesia Católica durante la construcción del socialismo en Cuba*, Editorial Departamento Ecueménico de Investigaciones, Costa Rica 1987, s. 44.

¹⁹R. Ferrer, *La Ley de Nacionalización de la Enseñanza*, [w:] *Alfabetización escuela nacional*, La Habana 1961, s. 47–48.

²⁰E. Morin, C. J. Delgado Díaz, *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, Editorial UH, La Habana 2017, s. 55.

²¹J. P. González González, R. Reyes Velázquez, op. cit., s. 17.

tywy Castro w celu umożliwienia masowej inkorporacji kobiet do pracy²². Celem tego etapu programu było zapewnienie każdemu dziecku integralnej edukacji zawierającej m.in. elementy języka ojczystego, muzyki i mowy ciała, edukacji artystycznej, motoryki, gry oraz realizującej aspekty społeczno-kulturowe i rozwój. Już na przedszkolnym etapie wprowadzono koedukację oraz zaznaczano silny związek pomiędzy edukacją rodzinną i społeczną²³.

Należy również zwrócić uwagę na wysoki poziom wydatków publicznych na edukację²⁴. Jak opisuje Bogusław Śliwerski, „w tym [lewicowym] nurcie ideologicznym akceptuje się utrzymanie rozbudowanych programów socjalnych państwa i w efekcie dużego centralnego budżetu państwa. Preferuje się także zwiększanie wydatków na służbę zdrowia i oświatę subwencjonowaną przez agencje państwowe, a także protekcjonizm gospodarczy, oraz akceptuje, a nawet preferuje silną rolę związków zawodowych²⁵.

To nie przypadek, że w XVI w. nauczaniem na kolonialnej wyspie zajmował się hiszpański kler. Kościół katolicki odegrał zasadniczą rolę w kształtowaniu się systemu oświatowego w Hiszpanii w całej historii polityczno-społecznej tego kraju. Do dzisiaj wiele hiszpańskich szkół na wszystkich poziomach nauczania jest administrowanych i kierowanych przez instytucje mające związek z Kościołem katolickim. Co więcej, spora liczba uczniów hiszpańskich uczy się w szkołach katolickich²⁶.

Po utracie kolonii w XIX w. panowała w Hiszpanii niestabilna sytuacja społeczna, polityczna i gospodarcza. System edukacji był przestarzały, a wskaźnik analfabetyzmu społeczeństwa wynosił 75%. Pierwszym dokumentem, który miał istotny wpływ na edukację w tym kraju była

²² O. Franco Garcia, *Los círculos infantiles en Cuba: una obra de la revolución*, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jW4A_9C0_HIJ:www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/240/471+%&cd=16&hl=pl&ct=clnk&gl=us (dostęp: 9.11.2018).

²³ *Educación preescolar w Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, s. 2–3, <http://www.oei.es/quipu/cuba/cub02.pdf>, s. 2 (dostęp: 15.02.2015).

²⁴ Dane z 2010 roku. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CU-ES-1W-Z7-ZJ> (dostęp: 10.11.2018).

²⁵ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015, s. 463–464.

²⁶ T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Impuls, Kraków 2011, s. 221.

Ley Moyano (Ustawa Moyano) z 1857 r. nazywana też *Ley de Instrucción Pública* (Ustawa szkolnictwa publicznego). W dużej mierze na podstawie tego dokumentu szkolnictwo hiszpańskie działało aż do lat 70. XX w.²⁷

Ustawa dotyczyła czterech obszarów dotyczących nauczania, instytucji szkolnictwa, kadry nauczycielskiej sektora publicznego oraz zarządzania i administracji nauczania publicznego. Wprowadzała obowiązkowe nauczanie na poziomie podstawowym dla dzieci w wieku od szóstego do dziewiątego roku życia. Nauczanie mogło być bezpłatne w szkołach publicznych dla tych dzieci, których rodzice lub opiekunowie nie dysponowali odpowiednimi środkami (musieli jednak otrzymać odpowiednie zaświadczenie od księdza proboszcza parafii zatwierdzone następnie przez zarządcę miejscowości). W dokumencie opisano również m.in. zasady funkcjonowania instytucji publicznych oraz prywatnych (opłacanych i kierowanych przez osoby prywatne, towarzystwa lub przedsiębiorstwa)²⁸.

Jak sygnalizuje Wiktor Rabczuk, cytowany przez Tomasza Gmerka, *Ley Moyano* nie była jednak do końca respektowana oraz umacniała znaczenie szkolnictwa prywatnego, w głównej mierze katolickiego, na dwóch pierwszych poziomach nauczania²⁹. Na początku XX w. wskaźnik analfabetyzmu wynosił aż 65%, a 60% dzieci nie uczęszczało do szkoły pomimo obowiązku szkolnego³⁰. Według źródeł publikowanych w latach 60. XX w., odsetek dzieci niechodzących do szkoły wynosił 15%. W związku z nadchodzącym kryzysem szkolnictwa jeszcze podczas dyktatorskich rządów Francisco Franco, na początku lat 70. została podjęta próba przeprowadzenia reform, która doszła do skutku dopiero pod koniec tego dziesięciolecia³¹.

Po 15 latach od śmierci dyktatora, w roku 1990 została uchwalona *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (Ustawa o organizacji systemu edukacyjnego, LOGSE), która wdrożyła m.in. obowiązek kształce-

²⁷ Ibidem, s. 218–219.

²⁸ C. Moyano, *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf, s. 1, 3, 22 (dostęp: 27.12.2018).

²⁹ T. Gmerek, op. cit., s. 219.

³⁰ M. Garrido Palacios, *Historia de la educación en España (1857–1975). Una visión hasta lo local*, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3099888.pdf>, s. 95 (dostęp: 27.12.2018).

³¹ T. Gmerek, op. cit., s. 220.

nia do 16. roku życia. Na początku bieżącego wieku zostały wprowadzone również nowe uregulowania prawne. Jak zauważa Gmerek, w ciągu ostatnich dekad nastąpiła stopniowa decentralizacja hiszpańskiego systemu edukacji. Zarządzanie nim odbywa się na trzech poziomach:

- 1) Ministerstwo Edukacji, Polityki Społecznej i Sportu (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte);
- 2) rady szkolne lub departamenty (*departamentos o consejerías de educación*);
- 3) rady miejskie i inne władze lokalne³².

Na początku XXI w. w hiszpańskim systemie edukacji można wyróżnić trzy typy placówek na poziomie podstawowym i średnim. Pierwszym z nich są szkoły państwowe całkowicie finansowane przez państwo oraz silnie przez nie kontrolowane. Ich uczniowie pochodzą z rodzin robotniczych bądź mających niekorzystną sytuację finansową. O wyborze takiej szkoły najczęściej decydują czynniki podstawowe, np. odległość lub dochód rodziny. Drugi typ to szkoły prywatne, które są dotowane przez państwo i w niewielkim stopniu przez nie kontrolowane. Konkurencja pomiędzy takimi placówkami jest większa, a uczniowie należą najczęściej do klasy średniej. Po trzecie, istnieją szkoły prywatne niedotowane przez państwo (*centros no-concertados*), do których uczęszczają uczniowie należący do wyższej oraz (część) średniej klasy społecznej. O wyborze takiej placówki najczęściej decydują wskaźniki rynkowe, a edukację w niej cechuje silny elitaryzm. W zakresie szkolnictwa wyższego w Hiszpanii istnieją zarówno instytucje państwowe, jak i prywatne. Większość z nich ma charakter świecki, ale część należy też do Kościoła katolickiego³³.

W większości współczesnych systemów edukacji dominuje neoliberalna polityka oświatowa, co powoduje zwiększenie różnic pomiędzy grupami społecznymi. W sferze edukacji objawia się to głównie w hierarchizacji szkół, do których w niewspółmiernym zakresie dostają się dzieci ze zróżnicowanych środowisk. Ponadto, według Gmerka, kompetencje społeczno-zawodowe nabywane podczas procesu nauczania są „przesycone ideologiami uwydatniającymi interesy grup dominujących”³⁴.

³² Ibidem, s. 221, 223–225.

³³ Ibidem, s. 225–228.

³⁴ Ibidem, s. 10, 12.

Jak wyżej wspomniano, na formowanie się systemu oświatowego znaczny wpływ mają uwarunkowania historyczno-narodowe oraz ustrojowo-polityczne, co można zaobserwować także w przypadku omawianych krajów. Zarówno w historii Kuby, jak i Hiszpanii, następowały wydarzenia, które uwarunkowały rozwój edukacji. Pomimo wpływu hiszpańskiego, w okresie kolonizacji Kuba wykształciła system oparty na innych zasadach i wartościach z jednej strony oraz innym sposobie zarządzania – z drugiej.

Pomimo trudności Hiszpanii w eliminowaniu analfabetyzmu na przestrzeni dekad, współcześnie wskaźnik alfabetyzacji w tym kraju wynosi 98,3%. Na Kubie natomiast (warto zaznaczyć, że w Polsce również) odnotowuje się 99,8%³⁵. Jeżeli chodzi natomiast o odsetek dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej, według danych Banku Światowego w 2015 r. wskaźnik brutto rejestracji przedszkolnej na Kubie wyniósł 101,5%³⁶. Należy wyjaśnić, że odsetek brutto odnosi się do ogółu zapisanych uczniów na tym poziomie edukacji, niezależnie od wieku, wyrażony jako procent ogółu dzieci w wieku oficjalnym³⁷ dla tego poziomu nauczania. Dla porównania, w tym samym roku w Hiszpanii odsetek ten wyniósł 95,7%³⁸.

W 2010 r. Kuba przeznaczyła aż 12,8% PKB na wydatki związane z edukacją. Hiszpania zainwestowała w tym samym roku 4,8%. Dla porównania, średnia światowa w 2010 r. wynosiła 4,6%; w Europie i Azji centralnej 5,3% oraz 4,8% na obszarze Ameryki Łacińskiej i Karaibów³⁹. Według danych za okres 2009–2013 Kuba zajęła pierwsze miejsce na świecie pod względem poziomu inwestycji w system edukacji, pokonując nawet kraje najbardziej rozwinięte ekonomicznie. Zarówno edukacja, jak

³⁵ Portal danych statystycznych Index Mundi, <https://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=39&l=es> (dostęp: 10.11.2018).

³⁶ <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRE.ENRR?locations=CU-ES> (dostęp: 10.11.2018).

³⁷ Wskaźnik zapisów dzieci do ośrodków przedszkolnych może być wyższy niż 100% ze względu na to, że mogą pojawić się dzieci młodsze lub starsze niż te, które powinny uczestniczyć w danym etapie nauczania. Może to być związane z powtarzaniem kursu, zbyt wczesnym lub zbyt późnym rozpoczęciem nauki. <https://www.indexmundi.com/es/datos/indicadores/SE.PRE.ENRR> (dostęp: 28.04.2018).

³⁸ Dane Banku Światowego. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRE.ENRR?locations=CU-ES>, (dostęp: 10.11.2018).

³⁹ Dane Banku Światowego. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CU-ES-1W-Z7-ZJ> (dostęp: 10.11.2018).

i kultura, sport oraz zdrowie na przestrzeni dekad były dla Kuby priorytetem, pomimo ograniczonych środków materialnych i sankcji nałożonych przez Stany Zjednoczone⁴⁰.

Jak słusznie dostrzega Gmerek, jednym z problemów współczesnej edukacji w krajach rozwiniętych ekonomicznie jest to, że wiele osób po ukończeniu studiów wyższych ma trudności w znalezieniu pracy odpowiadającej ich wykształceniu⁴¹. Poza tym wskaźnik bezrobocia (jako procent ogółu ludności aktywnej) w 2017 r. w Hiszpanii wyniósł 17,22%, a 11,5% ogółu osób bezrobotnych stanowiły osoby z wykształceniem zaawansowanym. Na Kubie odsetek bezrobocia w tym samym roku wyniósł 2,53%⁴². Trzeba natomiast zaznaczyć, że niski poziom bezrobocia na Kubie w odniesieniu do Hiszpanii nie świadczy o dobrej sytuacji materialnej Kubańczyków. PKB *per capita* na Kubie wynosi 11,900 dolarów, a w Hiszpanii 38,200 dolarów⁴³.

Z opisanej wyżej problematyki można wysunąć wniosek, że w socjalistycznym systemie edukacyjnym Kuby zostały zachowane zasady równości bez względu na posiadany majątek materialny. Wydaje się, że edukacja, sport i kultura zachowały wartości, które mogły zostać zagubione lub ulec degradacji w obecnie powszechnie akceptowanym systemie wartości kapitalistycznych. Z drugiej strony, niekorzystne warunki ekonomiczne, w jakich żyją mieszkańcy Kuby, utrudniają dostęp do nowych technologii oraz lepszych warunków życia. Na szczęście, kraj ten w coraz większym stopniu otwiera się na relacje edukacyjno-kulturalne z innymi krajami i regionami. Kontakty te mogą okazać się szansą dla obu stron.

⁴⁰ S. Lamrani, *Según el Banco Mundial Cuba es el país del mundo que invierte más en educación*, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2015/03/15/segun-el-banco-mundial-cuba-es-el-pais-del-mundo-que-invierte-mas-en-educacion/#.XBkga1xKjIV> (dostęp: 10.11.2018).

⁴¹ T. Gmerek, op. cit., s. 10.

⁴² Dane Banku Światowego. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=CU-ES-1W-Z7-ZJ> (dostęp: 10.11.2018).

⁴³ Portal danych statystycznych Index Mundi. <https://www.indexmundi.com/g/r.aspx?t=0&v=67&l=es> (dostęp: 10.11.2018).

Współpraca edukacyjna Kuby i Hiszpanii na tle stosunków polityczno-gospodarczych

Po zakończeniu dominacji Hiszpanii w regionie Ameryki Łacińskiej, kraj ten oddalił się od swoich byłych kolonii, nie zerwał jednak z nimi całkowicie więzi politycznych, gospodarczych czy kulturowych. Wraz z utratą Kuby i Puerto Rico odrodziła się wśród hiszpańskich intelektualistów idea hispanoamerykanizmu i współpracy międzynarodowej. Dopiero jednak po śmierci Franco w 1975 r. znacznie ożywiło się zamierzenie praktycznego osiągnięcia bliskich stosunków między Hiszpanią i Ameryką Łacińską. Bardzo ważnym elementem współpracy okazały się szczyty iberoamerykańskie; pierwszy z nich odbył się w 1991 r. w Guadalajarze (Meksyk). Podczas tych spotkań poruszane są między innymi zagadnienia związane ze współpracą Europy i krajów latynoamerykańskich⁴⁴.

W okresie rządów partii socjalistycznej PSOE (Partido Socialista Obrero Español, 1982–1996) Hiszpania popierała procesy demokratyzacyjne w Ameryce Łacińskiej oraz wspierała Kubę. Po objęciu władzy przez ugrupowanie PP (Partido Popular) zmieniła, a wraz z nią cała Unia Europejska, swoją politykę wobec Kuby, co zakończyło się poważnym konfliktem. W lipcu 2003 r. przywódca Kuby Fidel Castro zerwał definitywnie relacje z Unią Europejską⁴⁵. Ponad 13 lat później, 12 grudnia 2016 r. wreszcie doszło do przełomu, kiedy kubański minister spraw zagranicznych Bruno Rodríguez oraz minister spraw zagranicznych i współpracy Hiszpanii Alfonso Dastis podpisali w Brukseli pierwszą umowę dwustronną pomiędzy Unią Europejską i Kubą⁴⁶.

Na początku XXI w. Hiszpania jest ważnym partnerem dla Kuby. Najbardziej widoczna jest jej obecność w sektorze turystyki i usług. W ostatnich dwóch latach odbyły się liczne instytucjonalne wizyty dwustronne, na skutek których relacje pomiędzy dwoma państwami znacznie się zacieśniły. W 2016 r. Hiszpania była trzecim partnerem handlowym

⁴⁴ M. F. Gawrycki, *Unia Europejska – Ameryka Łacińska i Karaiby. Trudne partnerstwo dwóch regionów*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2004, s. 97–99, 105–107.

⁴⁵ Ibidem, s. 100–101.

⁴⁶ M. Leiva, *El auge de las relaciones entre Cuba y España*, <https://www.cubanet.org/opiniones/el-auge-de-las-relaciones-entre-cuba-y-espana/> (dostęp: 3.11.2018).

Kuby po Chinach i Wenezueli. Niektóre źródła pozakubańskie podają, że w 2017 r. Hiszpania zajęła drugie miejsce, zaraz po Chinach. Jak wspomniano wyżej, hiszpańskie firmy na Kubie wyróżniają się zwłaszcza w turystyce: aż dziewięć z dziesięciu dominujących sieci hotelarskich należy do kapitału hiszpańskiego. Trzeba jednak zaznaczyć, że przedsiębiorstwa te nie są właścicielami hoteli, a tylko nimi zarządzają. Ogólnie rzecz biorąc, liczba hiszpańskich inwestycji na Kubie jest jednak niewielka. Z kolei inwestycje kubańskie w Hiszpanii są praktycznie marginalne⁴⁷.

Wśród podstawowych produktów, które są eksportowane z Hiszpanii na Kubę, można wyróżnić: dobra inwestycyjne (41%), półmanufaktury (29%), żywność (14%). Dotyczy to głównie: maszyn oraz aparatów mechanicznych i elektrycznych; tworzyw sztucznych; produktów malarskich i lakierniczych; pojazdów mechanicznych, traktorów i części; mebli; papieru. Wśród czołowych towarów importowanych z Kuby wyróżniają się natomiast: żywność (88%), surowce (10%) i półmanufaktury (2%). Są to przede wszystkim: cukier; napoje (rum); tytoń i jego substytuty; ryby i owoce morza; drewno, aluminium, miedź, ołów i ich pochodne; mleko i produkty mleczne⁴⁸.

Liczba hiszpańskich turystów odwiedzających wyspę w 2005 r. była rekordowa i wyniosła 194 000. Po stopniowym spadku znowu wzrosła w 2016 r. i osiągnęła 153 340. Hiszpanie utrzymali się więc na siódmym miejscu wśród turystów najczęściej podróżujących na Kubę. Pod tym względem Hiszpania wyprzedzona została przez Kanadę, Stany Zjednoczone, Niemcy, Wielką Brytanię, Włochy i Francję⁴⁹. Nie wszyscy jednak wyjeżdżają tylko w celach turystycznych bądź biznesowych. Według danych statystycznych, w 2017 r. na Kubę wyemigrowało 4454 Hiszpanów⁵⁰. Dla porównania, rok wcześniej do Hiszpanii przybyło 132 378 emigrantów z Kuby. W tym zakresie ten europejski kraj uplasował się na

⁴⁷ *Relaciones bilaterales, ICEX España Exportación e Inversiones*, <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-pais/relaciones-bilaterales/index.html?idPais=CU#2> (dostęp: 3.11.2018).

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *España – emigrantes totales*, <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/espana> (dostęp: 4.11.2018).

drugim miejscu po Stanach Zjednoczonych, dokąd wyjechało 1 251 037 Kubańczyków⁵¹.

Kubańczycy decydują się na emigrację z wyspy głównie w poszukiwaniu lepszych warunków ekonomicznych i korzystniejszej sytuacji politycznej. Jednym z celów podróży coraz częściej okazuje się też inicjatywa edukacyjna, która jest kolejnym przejawem relacji obu krajów. Bez wątpienia dużą szansą i ułatwieniem dla Kubańczyków, którzy planują rozwijać się i kontynuować swoją edukację oraz dalsze życie zawodowe w Hiszpanii, jest informacja zawarta w oficjalnym biuletynie państwowym wydanym 4 września 2018 r. przez Agencję Rządową Oficjalny Biuletyn Państwowy (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado).

Jak podano w tym dokumencie, Unia Europejska ma na celu poprawienie swojej pozycji w światowej rywalizacji o przyciąganie talentów oraz wypromowanie się jako doskonałego światowego centrum wykształcenia i edukacji. Zadanie to zamierza osiągnąć poprzez zniesienie barier migracyjnych i stworzenie lepszych możliwości w zakresie mobilności i zatrudnienia. Aby zrealizować tę koncepcję, ustanowiła zharmonizowane warunki wstępu na teren Wspólnoty i rezydowania dla obywateli państw trzecich, którzy przybywają w celach realizowania badań, nauki, praktyk lub działalności w ramach Wolontariatu Europejskiego EVS o obowiązkowej transpozycji. Dotyczy to również Hiszpanii. Międzynarodowi studenci, którzy ukończyli studia w tym kraju, mogą starać się o pozwolenie na pobyt w celu poszukiwania zatrudnienia lub przedsięwzięcia projektu biznesowego⁵². Dodatkowo Hiszpania oferuje szeroki wybór stypendiów dla studentów pochodzących z Kuby, m.in. Fundacji Carolina⁵³ oraz MAEC-AECID (w zakresie sztuki, edukacji i kultury)⁵⁴. AECID, czyli Hiszpańska Agencja Współpracy Międzynarodowej dotyczącej Rozwoju (Agencia Española de Cooperación Internacional para el

⁵¹ *España – emigrantes totales*, <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/cuba> (dostęp: 4.11.2018).

⁵² „Boletín Oficial del Estado”, <https://www.boe.es/boe/dias/2018/09/04/pdfs/BOE-A-2018-12131.pdf>, s. 86691 (dostęp: 5.11.2018).

⁵³ <https://www.becas-sin-fronteras.com/listado.php?t=busqueda&origen=Cuba&destino=Espa%C3%B1a&nivel=Maestr%C3%ADa%20%2F%20Especialidad> (dostęp: 5.11.2018).

⁵⁴ Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/SANTODOMINGO/es/Noticias/Paginas/Articulos/20180315_NOT01.aspx (dostęp: 5.11.2018).

Desarrollo), jest głównym organem zarządzającym współpracą Hiszpanii z państwami rozwijającymi się. Walczy z ubóstwem i promuje zrównoważony rozwój gospodarczy. Dąży do wzmocnienia relacji z państwami członkowskimi, do których należy również Kuba. Wśród stawianych przez nią 17 celów zrównoważonego rozwoju można wyróżnić „zagwarantowanie edukacji dobrej jakości”, czyli np. doprowadzenie do wzrostu liczby stypendiów na poziomie światowym dla studentów z krajów rozwijających się oraz zwiększenie oferty wykwalifikowanych nauczycieli m.in. poprzez współpracę międzynarodową⁵⁵.

Z drugiej strony, również Kuba na swoich uczelniach oferuje miejsca dla studentów z Hiszpanii. Dzięki Iberoamerykańskiemu Stowarzyszeniu Uniwersyteckiemu Studiów Podyplomowych AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado) zarówno Kubańczycy, jak i Hiszpanie mogą wziąć udział w Programie Mobilności Akademickiej pomiędzy Instytucjami Zrzeszonymi⁵⁶. Na Kubie znajduje się dziewięć instytucji należących do AUIP, a w Hiszpanii 41. Do celów Stowarzyszenia należy m.in. ułatwienie wymiany nauczycieli, badaczy i uczniów – jego członków oraz organizowanie i promowanie spotkań o charakterze akademickim, kulturalnym lub naukowym, a także patronowanie im, aby przyczynić się do wymiany oraz wzbogacenia doświadczeń, wiedzy wśród nauczycieli i badaczy objętych programami studiów podyplomowych przypisanych do AUIP⁵⁷.

Istnieją również umowy partnerskie między uczelniami kubańskimi i hiszpańskimi. W czerwcu 2017 r. podczas XII Zebrania Rektorów Kuby oraz Hiszpanii z udziałem przedstawicieli uniwersytetów w Walencji i Alicante zawarta została umowa-porozumienie, która ma na celu „utrzymać, umocnić i pobudzić współpracę pomiędzy uniwersytetami obu krajów”⁵⁸. W relacjach Kuby i Hiszpanii istnieje ponad 340 porozu-

⁵⁵ Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <http://www.aecid.es/ES/la-aecid> (dostęp: 5.11.2018).

⁵⁶ <https://www.becas-sin-fronteras.com> (dostęp: 5.11.2018).

⁵⁷ Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, <http://www.auiip.org/es/instituciones-asociadas/instituciones-asociadas1/372-cuba>, <http://www.auiip.org/es/presentacion/finas-y-objetivos> (dostęp: 6.11.2018).

⁵⁸ *Universidades de Cuba y España acuerdan potenciar la cooperación bilateral*, <https://www.lavanguardia.com/politica/20170621/423553915570/universidades-de-cuba-y-espana-acuerdan-potenciar-la-cooperacion-bilateral.html> (dostęp: 5.11.2018).

mień dwustronnych i listów intencyjnych pomiędzy uniwersytetami i centrami badań, co sytuuje Hiszpanię w czołówce państw, które współpracują z Kubą w ramach kształcenia na poziomie wyższym⁵⁹.

Współpraca międzynarodowa w zakresie edukacji może okazać się dla Kuby niezwykle szansą na pogłębienie i rozwój ogólnych relacji z Hiszpanią. Wzrost liczby osób przybywających na wyspę z pewnością wpłynie na rozwój turystyki w tym kraju, a co za tym idzie – rozwój małych prywatnych przedsiębiorstw oraz napływ kapitału. Jednym ze szczególnych aspektów, które wymagają modernizacji na Kubie jest sieć telekomunikacji, infrastruktury oraz systemów wodociągowych.

Być może postępująca współpraca z Hiszpanią doprowadzi do umocnienia się pozycji tego kraju na arenie międzynarodowej, a w konsekwencji do złagodzenia oddziaływania niekorzystnych efektów blokady nałożonej przez Stany Zjednoczone. Z drugiej strony, współpraca ta oferuje również Hiszpanii możliwość wysłania swoich studentów i pracowników naukowych do kraju o jednym z najwyższych na świecie wskaźniku alfabetyzacji oraz o innych imponujących osiągnięciach w dziedzinie edukacji. Dla obu partnerów jest to niewątpliwa okazja do wymiany intelektualnej, wzbogacenia wiedzy oraz uzupełnienia doświadczeń, a także do przepływu kulturowego i zmiany mentalności ich obywateli.

Bibliografia

- Dziewulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Ferrer R., *La Ley de Nacionalización de la Enseñanza, Alfabetización escuela nacional*, La Habana 1961.
- Gawrycki M. F., *Unia Europejska – Ameryka Łacińska i Karaiby. Trudne partnerstwo dwóch regionów*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2004.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

⁵⁹ Ibidem.

Gómez Treto R., *La Iglesia Católica durante la construcción del socialismo en Cuba*, Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica 1987.

Hernández Fernández A. M., Patiño Rodríguez M. del R., *Una educación técnica con eficiencia*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana 2000.

Martí J., *Maestros ambulantes. Obras Completas*, Editorial Nacional de Cuba, vol. 8, La Habana 1963.

Morin E., Delgado Díaz C. J., *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, Editorial UH, La Habana 2017.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.

Netografia

Amores Carredano J. B., *La Iglesia cubana y la Revolución de Independencia (1868–1898)*, https://www.academia.edu/6549497/La_Iglesia_cat%C3%B3lica_en_Cuba_y_la_revoluci%C3%B3n_de_independencia (dostęp: 8.11.2018).

Amores Carredano J. B., *La Iglesia en Cuba al final del período colonial*, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=236831> (dostęp: 7.11.2018).

„Boletín Oficial del Estado, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado”, <https://www.boe.es/boe/dias/2018/09/04/pdfs/BOE-A-2018-12131.pdf> (dostęp: 5.11.2018).

Camacho Assef V., Pineda Folgoso L., Barredo Garcés C., *La filosofía educativa cubana como vanguardia de nuestras luchas revolucionarias*, http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/vol9_02_03/educamed/em1_v9_0203.htm (dostęp: 17.01.2015).

Chávez Rodríguez J. A., Deler Ferrera G., *Antología del Pensamiento Educativo de la Revolución Cubana*, http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%204.pdf (dostęp: 17.02.2015).

Educación preescolar en Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995, <http://www.oei.es/quipu/cuba/cub02.pdf> (dostęp: 15.02.2015).

Franco García O., *Los círculos infantiles en Cuba: una obra de la revolución*, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:>

- jW4A_9C0_HIJ:www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/artic
le/download/240/471+&cd=16&hl=pl&ct=clnk&gl=us,
(dostęp: 9.11.2018).
- Garrido Palacios M., *Historia de la educación en España (1857–1975).
Una visión hasta lo local*, [https://dialnet.unirioja.es/descarga/
articulo/3099888.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3099888.pdf) (dostęp: 27.12.2018).
- González González J. P., Reyes Velázquez R., *Desarrollo de la educación
en Cuba después del año 1959*, [http://revistas.ucm.es/index.php/RCE
D/article/viewFile/RCED1010120013A/15175](http://revistas.ucm.es/index.php/RCE
D/article/viewFile/RCED1010120013A/15175) (dostęp: 15.02.2015).
<http://www.aacid.es/ES/la-aacid> (dostęp: 5.11.2018).
[http://www.auiop.org/es/instituciones-asociadas/instituciones-asociadas
1/372-cuba](http://www.auiop.org/es/instituciones-asociadas/instituciones-asociadas
1/372-cuba) (dostęp: 6.11.2018).
<http://www.auiop.org/es/presentacion/fines-y-objetivos> (dostęp: 6.11.2018).
[https://www.becas-sin-fronteras.com/listado.php?t=busqueda&origen=
Cuba&destino=Espa%C3%B1a&nivel=Maestr%C3%ADa%20%2F%2
0Especialidad](https://www.becas-sin-fronteras.com/listado.php?t=busqueda&origen=
Cuba&destino=Espa%C3%B1a&nivel=Maestr%C3%ADa%20%2F%2
0Especialidad) (dostęp: 5.11.2018).
[https://www.becas-sin-fronteras.com/listado.php?t=busqueda&origen=
Espa%C3%B1a&destino=Cuba&nivel=Maestr%C3%ADa%20%2F%2
0Especialidad](https://www.becas-sin-fronteras.com/listado.php?t=busqueda&origen=
Espa%C3%B1a&destino=Cuba&nivel=Maestr%C3%ADa%20%2F%2
0Especialidad) (dostęp: 5.11.2018).
- [https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRE.ENRR?locations=CU
-ES](https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRE.ENRR?locations=CU
-ES) (dostęp: 10.11.2018).
[https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locatio
ns=CU-ES-1W-Z7-ZJ](https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locatio
ns=CU-ES-1W-Z7-ZJ) (dostęp: 10.11.2018).
[https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.UEM.ADVN.ZS?locations
=CU-ES-1W-Z7-ZJ](https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.UEM.ADVN.ZS?locations
=CU-ES-1W-Z7-ZJ) (dostęp: 10.11.2018).
[https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/es
pana](https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/es
pana) (dostęp: 4.11.2018).
[https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion
/cuba](https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion
/cuba) (dostęp: 4.11.2018).
<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> (dostęp: 27.10.2018).
[http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/SANTODOMINGO/es/Noticia
s/Paginas/Articulos/20180315_NOT01.aspx](http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/SANTODOMINGO/es/Noticia
s/Paginas/Articulos/20180315_NOT01.aspx) (dostęp: 5.11.2018).
[https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-
servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-
pais/relaciones-bilaterales/index.html?idPais=CU#2](https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-
servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-
pais/relaciones-bilaterales/index.html?idPais=CU#2) (dostęp: 3.11.2018).
<https://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=39&l=es> (dostęp: 10.11.2018).

- <https://www.indexmundi.com/g/r.aspx?t=0&v=67&l=es> (dostęp: 10.11.2018).
- Lamrani S., *Según el Banco Mundial Cuba es el país del mundo que invierte más en educación*, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2015/03/15/segun-el-banco-mundial-cuba-es-el-pais-del-mundo-que-invierte-mas-en-educacion/#.XBkga1xKjIV> (dostęp: 10.11.2018).
- Leiva M., *El auge de las relaciones entre Cuba y España*, <https://www.cubanet.org/opiniones/el-auge-de-las-relaciones-entre-cuba-y-espana/> (dostęp: 3.11.2018).
- Moyano C., *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf (dostęp: 27.12.2018).
- Nassif R., *José Martí (1853–1895), Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/martis.PDF> (dostęp: 16.12.2018).
- Pedroso P., *Contribución de Félix Varela al desarrollo de la Filosofía de la Educación Cubana*, <http://xn--caribea-9za.eumed.net/felix-varela/> (dostęp: 17.01.2015).
- Pérez Cruz F. de J., *Raíces históricas del proyecto educativo martiano*, <https://www.redalyc.org/pdf/869/86922615009.pdf> (dostęp: 16.12.2018).
- Universidades de Cuba y España acuerdan potenciar la cooperación bilateral*, <https://www.lavanguardia.com/politica/20170621/423553915570/universidades-de-cuba-y-espana-acuerdan-potenciar-la-cooperacion-bilateral.html> (dostęp: 5.11.2018).
- Uryga D., *System edukacji jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym*, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/viewFile/173/183> (dostęp: 27.10.2018).

Summary

The education system in Cuba and Spain against the background of mutual relations

The research goal of the article is to describe and compare the development of education in two countries with two different historical, national, and political conditions: Cuba and Spain. First, the author explains several concepts related to education and its social and political significance. Subsequently, a short historical outline of the development of the educational system in Cuba and Spain is presented. Then, both countries are compared and their comparative analysis is made. The last part of the article describes mutual relations between Cuba and Spain on the political, economic and educational level. Some initiatives aimed at establishing and strengthening educational cooperation of these countries are presented. Finally, the author attempts to define the benefits that Cuba and Spain can achieve as a result of deepening their bilateral relations.

keywords: education, Cuba, Spain, cooperation, socialism, educational system

słowa kluczowe: edukacja, Kuba, Hiszpania, współpraca, socjalizm, system edukacyjny

PRZESTRZEŃ
POLITYCZNO-EKONOMICZNA

POLITICAL AND ECONOMIC SPACE

Marcin Wałdoch*

Statofobia jako przyczyna cofania się fali demokratyzacji

*Wartość państwa na długą metę
równa się wartości jednostek¹.*
J. S. Mill

Wstęp

Państwo to instytucja, która w dzisiejszym rozumieniu tego pojęcia zaczęła się wyłaniać w początkach XVI w. Obecnie państwowość narodową stawia się w opozycji do globalizacji. Postawy obywateli na całym świecie są uwarunkowane nie tylko przez prawa państwowe, ale i przez prymat prawa międzynarodowego w reżimach demokratycznych, które w ten sposób godzą się cedować część swej niezależności, suwerenności na społeczność międzynarodową, w zamian uzyskując większe poczucie bezpieczeństwa zewnętrznego, a co za tym idzie – lepsze warunki rozwoju wewnętrznego.

Państwa charakteryzują różne ustroje czy reżimy, a instytucja państwa w ujęciu generalnym spotyka się od wieków z niechęcią obywateli. Choć przedstawia się różnorakie teorie powstania tej instytucji, przyczyn ich wyłonienia się upatrując w zbiorowych potrzebach ludzkości lub we wzrastającym zagęszczeniu ludzi na danym obszarze, to nie ulega wątpliwości, że wiążą się one z hierarchizacją i centralizacją władzy, co zaw-

* Dr Marcin Wałdoch, ORCID: 0000-0002-8778-1780
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz
e-mail: waldoch@ukw.edu.pl

¹ J. S. Mill, *O wolności*, przeł. A. Kurlandzka, Warszawa 2005, s. 227.

sze powodowało opór przeciwników ograniczania wolności na rzecz mniej lub bardziej realnych korzyści, które państwo miało zagwarantować w zamian za wyrzeczenie się części swej wolności. Należy przychylić się do twierdzeń o roli przemocy jako czynnika państwowotwórczego.

Innym istotnym elementem w procesie budowaniu państwa była religia, która legitymizowała hierarchię oraz formy ograniczenia wolności². Wnioskować zatem należy o nieuniknionym konflikcie, jaki musi za sobą nieść globalizacja. Ma on wymiar polityczny na dwóch płaszczyznach – życia jednostkowego i zbiorowego. Alternatywne idee, a co za tym idzie – etyka, moralność prowadzą do konfliktowania się jednostek z zastaną strukturą, a w państwach rozwiniętych i wysoko rozwiniętych całe grupy społeczne poddawane są presji rugującej dotychczasową – choć tylko założoną – lojalność wobec instytucji państwa i życia podług wzorców uznanej kultury politycznej. Dlatego, być może, sensownie jest mówić o upadku starego porządku na rzecz nowej wizji ładu politycznego. Dlatego też pisze się i mówi o postawach antypaństwowych. Te postawy obserwowane są bowiem nawet w państwach o reżimach demokratycznych³, tak jakby demokracja liberalna była jedynie systemem przejściowym cywilizacyjnego rozwoju ludzkości.

W kontekście najnowszych „wypraw” intelektualnych⁴ demokracja liberalna wcale nie musi oznaczać „końca historii”. W XX w. okazało się jednak, że ruchy antydemokratyczne – wymierzone w określony ustrój demokratyczny, były jednocześnie przejawem postaw antypaństwowych, choć paradoksalnie wymuszały ślepe posłuszeństwo swoich adherentów wobec idei silnego państwa. Przykładem są przede wszystkim systemy totalitarne, pomiędzy którymi słusznie stawia się znak równości, jak pomiędzy państwem nazistowskim w odsłonie III Rzeszy Niemieckiej i państwem komunistycznym w odsłonie Związku Socjalistycznych Republik Sowieckich. Najwcześniej o statofobii pisał Michael Foucault, od-

² F. Fukuyama, *Historia ładu politycznego. Od czasów przedludzkich do rewolucji francuskiej*, przeł. N. Radomski, Poznań 2012, passim.

³ J. W. Müller, *Przeciw demokracji. Idee polityczne XX wieku w Europie*, przeł. J. Majmurek, Warszawa 2016.

⁴ Zob. Y. N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018; G. Lindenberg, *Ludzkość poprawiona*, Kraków 2018.

wołując się do niemieckiej szkoły ordoliberalizmu⁵ i wskazując, że zwycięstwo nazizmu w Niemczech nie było wynikiem upadku sił wolnorynkowych, ale państwa i jego instytucji, czyli stanowiło efekt dojścia do władzy sił antypaństwowych. Dla Foucaulta statofobia była „głęboko zapisana w liberalnych i neoliberalnych ideach społeczeństwa obywatelskiego w założeniu, że naród sytuuje się przeciw państwu, w republikańskich ideach ludzkiej niegodziwości, które prowadzą rząd przeciwko nieodłącznej dobroci społeczeństwa obywatelskiego i w rewolucyjnych aspiracjach marksistowskich, które prowadzą do wzięcia państwa”⁶.

Problemem badawczym prowadzonego badania była luka poznawcza odnosząca się do wpływu niechęci, strachu, lęku i pogardy wobec instytucji państwa na proces demokratyzacji. Dlatego też celem badawczym było ukazanie, jaki wpływ mają postawy związane z tymi odczuciami na cofanie się fali demokratyzacji. Postawy polityczne, które nazwać można statofobią, więc rosnącą niechęcią do instytucji państwa, osłabiają mechanizmy demokracji. W efekcie może to prowadzić do cofania się fali demokratyzacji w różnych państwach. Rozważania niniejsze prowadzone są na bazie abstrakcyjnego konstruktów myślowego, w którym relacje przecinają się na osiach państwo narodowe – państwo kosmopolityczne i globalizm – lokalizm. Te sprzeczne tendencje wikłają współczesne państwo⁷. Dla konsolidacji państwa konieczne jest bowiem utrwalanie instytucji życia publicznego i zyskiwanie dla nich zaufania obywateli. Taką przesłanką dla utrwalania się demokracji jest rozwijające się społeczeństwo obywatelskie (co znalazło swe potwierdzenie w badaniach Juana

⁵ Ordoliberalowie krytykowali prymat idei wolnego rynku we współczesnym społeczeństwie zachodnim. Kolejnym polem krytyki był skrajny indywidualizm. Przedstawiciele tego nurtu promowali ideę „państwa wspólnoty”. Pomimo akceptacji państwowego interwencjonizmu, ordoliberalowie nie akceptowali idei silnego państwa. Szkoła ta funkcjonowała w Niemczech od końca lat 40. XX w.; jej główne idee zostały zaadoptowane przez niemiecką partię polityczną CDU. Zob. K. Dziubka, *Ordoliberalizm*, [w:] *Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 2000, s. 350–351.

⁶ K. Villadsen, M. Dean, *State-phobia, civil society, and a certain vitalism*, „Constellations” 2012, No. 3, Vol. 19, s. 404. Idem, *Statephobia and civil society: the political legacy of Michel Foucault*, Stanford 2015, passim.

⁷ Zob.: A. Chodubski, *Państwo w kształtującym się ładzie informacyjnym*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2008, t. V, s. 170.

Linza i Andrzeja Antoszewskiego), a szczęśliwie osiągnięty etap końcowy konsolidacji demokracji przyjęło się nazywać poliarchią⁸.

Celem autora niniejszego artykułu jest wyodrębnienie statofobii, wskazanie zjawisk jej towarzyszących i implikujących ją.

Hipotezę stanowi przypuszczenie, że postawy polityczne, które nazywać można statofobią, więc rosnącą niechęcią do instytucji państwa, prowadzą do cofania się fali demokratyzacji na świecie.

Dla rozwiązania tak postawionej hipotezy autor postawił następujące pytania badawcze: W czym przejawia się statofobia? Jaki wpływ ma zaufanie ludzi do siebie nawzajem oraz zaufanie do instytucji państwa na stan demokracji? Jak kształtowały się wizje funkcji i roli państwa oraz jego relacji z jednostką w myśli politycznej? Jakie czynniki mogą wpływać na cofanie się fali demokratyzacji na świecie? Została także sformułowana hipoteza pomocnicza stanowiąca przypuszczenie, że statofobia w państwach ma negatywny wpływ na stopień demokratyzacji, a poprzez sprzężenie zwrotne wzmacnia tę słabość i zaufanie do instytucji państwa.

Analizę zjawiska statofobii, postaw antypaństwowych prowadzono na dwóch obszarach – intelektualnego dyskursu i rzeczywistości politycznej. Przypadki do empirycznej analizy dobrano przy dwóch założeniach:

- wykluczono państwa dysfunkcyjne (rozumiane za Williamem Zartmanem jako te, które nie wypełniają podstawowych funkcji, takich jak zwierzchnictwo nad swoim terytorium, organizacją systemu społeczno-gospodarczego oraz niemające wiarygodności niezbędnej dla prawidłowego działania instytucji państwowych) i tzw. państwa upadłe⁹;
- dokonano wyboru państw według metody randomizacji na podstawie indeksu państw wrażliwych (Fragile States Index, FSI) jako zbioru rezultatów analizy empirycznej, wybierając tylko te państwa, które należały do grupy stabilnych i trwałych¹⁰.

⁸ A. Antoszewski, *Konsolidacja demokracji*, [w:] *Leksykon...*, op. cit., s. 233–235.

⁹ R. Kłosowicz, J. Mormul, *Pojęcie dysfunkcyjności państw – geneza i definicje*, [w:] *Państwa dysfunkcyjne i ich destabilizujący wpływ na stosunki międzynarodowe*, red. R. Kłosowicz, Kraków 2013, s. 11.

¹⁰ *Fragile States Index 2018 – Annual Report*, <http://fundforpeace.org/fsi/2018/04/24/fragile-states-index-2018-annual-report/> (dostęp: 12.11.2018).

Wskaźnik FSI dla wybranych państw odniesiono do zagregowanego wskaźnika Freedom House, który określa stopień wolności w danym państwie, oraz do Economic Freedom Ranking Instytutu Kato, a także Human Development Index (wskaźnika rozwoju społecznego, HDI). Swoistą dygresją od prowadzonych rozważań niech będzie wskazanie, że państwa dysfunkcyjne w konceptualizacji Roberta Rotberga to te, które nie są w stanie na swoim terytorium zapewnić obywatelom dostępu do dóbr publicznych¹¹.

Krótką historia idei państwa

W myśli politycznej państwa miały zwolenników i przeciwników. Istotą zagadnienia jest rozpatrzenie, jak te postawy ewoluowały, czym były determinowane. Kiedy dokonuje się przeglądu myśli politycznej pod kątem rozpatrywania kategorii państwa, to stwierdza się różnice w jego postrzeganiu, choćby przez wzgląd na cywilizację, z której czerpane są źródła na temat rozważanego problemu. Dlatego wspomnieć należy o koncepcji arystotelesowskiej, według której „państwo istnieje dla życia możliwie doskonałego”¹²; wizje tej państwowej doskonałości wiązać należy dalej ze sporami o idealny ustrój i reżim polityczny. Widoczne staje się, jak w toku rozwoju dziejowego rozumienie wolności jednostki i grup społecznych wpływało na odbiór państwa i jego instytucji przez obywateli, a szczególnie przez naród polityczny. W związku z tym podnosi się w literaturze kwestię własności jako istotnego czynnika warunkującego relację jednostka – państwo.

Według Thomasa Hobbesa, państwo jest konieczne dla istnienia własności w ogóle, między innymi jako gwarant rozstrzygania sporów i ugód. Położenie jednostki w tej perspektywie zależne jest od „mocy władzy”¹³. W myśli Johna Locke’a zabezpieczenie własności państwa rozumie się wręcz jako fundamentalny cel jego istnienia, jeśli obywatele

¹¹ R. Kłosowicz, J. Mormul, op. cit., s. 25–26.

¹² W. J. Korab-Karpowicz, *Historia filozofii klasycznej. Od Tukidydesa do Locke’a*, Kęty 2010, s. 73.

¹³ W. Włoch, *Relacja jednostka-państwo w wybranych nowożytnych teoriach własności*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 2013, Vol. 58, s. 98–101.

wyrażają zgodę na taką jego działalność¹⁴, a wyrażają ją, bowiem z wyгоды rezygnują ze stanu naturalnego na rzecz życia podług praw zabezpieczanych przez państwo¹⁵. Podobnie w myśli Jacquesa Rousseau, choć ten nie postrzegał człowieka jako istoty społecznej, „prawo własności uzależnione jest od woli powszechnej (państwa)”¹⁶. Immanuel Kant własność przedstawiał jako warunek możliwości realizacji wolności człowieka w działaniu, zatem można wnioskować, że środki materialne w tej koncepcji determinowały zakres wolności¹⁷. I to przyświecało innym koryfeuszom myśli politycznej, gdyż w podobnym do Kanta tonie wypowiadał się Benjamin Constant, stwierdzając: „Celem nowożytnych jest niczym nie zmaczone korzystanie z dobrodziejstw indywidualnej niezależności, a wolnością są dla nich gwarancje, zapewnione im w tym celu przez instytucje”, i dalej, wskazując prymat niezależności indywidualnej nad wolnością polityczną¹⁸. Problem relacji jednostki do wolności politycznej i różnych reżimów własności podejmował też Alexis de Tocqueville, który w socjalizmie i zrównaniu wszystkich pod względem kondycji upatrywał realnych zagrożeń dla idei demokracji. Choć więc ten francuski myśliciel wyrażał chyba poparcie dla zniesienia nierówności ekonomicznych, to według niego nie prowadziła do tego droga przez socjalizm¹⁹. Dla Karola Marksa oczywiste było, że im mniej człowiek ma własności jako jednostka, a więcej jako element zbiorowości czyli komuny, tym jednostka może pełniej korzystać z praw, które posiada. Staje się bowiem wolna, bo wobec swoich współobywateli nie musi też korzystać z mechanizmu zniewolenia – szczególnie klasa burżuazyjna. Dla niniejszych rozważań ważne jest zdanie z dzieła Marksa i Fryderyka Engelsa: „Kapitał nie jest więc potęgą osobistą, lecz społeczną”²⁰.

¹⁴ Ibidem, s. 102.

¹⁵ W. Korab-Karpowicz, op. cit., s. 329–330.

¹⁶ W. Włoch, op. cit., s. 106.

¹⁷ Ibidem, s. 112.

¹⁸ B. Constant, *O wolności starożytnych i nowożytnych*, http://www.law.uj.edu.pl/~khdpiip/site/images/adm/File/Teksty/Constant_2.pdf (dostęp: 17.12.2018).

¹⁹ J. Scovil, *Pojęcie „socjalizmu” w myśli politycznej Alexisa de Tocqueville’a*, „Świat Idei i Polityki” 2017, t. 16, s. 30–41.

²⁰ K. Marks, F. Engels, *Manifest Partii Komunistycznej*, <https://www.piens.pl/wp-content/uploads/2018/04/manifest-komunistyczny.pdf> (dostęp: 17.12.2018).

Należy też podkreślić wagę myśli utylitaryzmu dla ewolucji idei państwa. J. S. Mill pisał: „Działalność rządu nie jest nigdy zbyt szeroka, jeśli nie hamuje, lecz popiera i pobudza usiłowania i rozwój jednostek. Zło zaczyna się dopiero wtedy, gdy rząd, zamiast wzmacniać działalność i siły jednostek i grup, zastępuje je swoją własną działalnością; gdy zamiast informować, radzić, a przy sposobności potępiać, każe im pracować w kajdanach lub usuwa je na bok i wykonuje za nie pracę. Wartość państwa na długą metę równa się wartości jednostek, które się na nie składają [...] państwo, które pomniejsza swoich obywateli, aby byli posłusznymi narzędziami w jego rękach, choćby nawet dla dobroczynnych celów – przekona się, że nie można dokonać żadnych wielkich rzeczy z małymi ludźmi...”²¹. Kamil Aksiuto z kolei pisał, że „[...] zachodni, nowoczesny świat jest pod wieloma względami światem utylitarystycznym, nawet jeśli nie w pełni zdaje sobie z tego sprawę”. Podkreślał jeden z zarzutów, jaki czyni się utylitaryzmowi – że będąc ukierunkowanym na spełnienie dobra ogółu, uniemożliwia zagwarantowanie uprawnień indywidualnych, tym samym narusza naczelne wartości demokracji liberalnej²².

W pobieżnym przeglądzie nie sposób pominąć głównych oponentów idei państwa, czyli anarchistów i libertarian. Anarchiści zakładają, że krytyka państwa oznacza krytykę kapitału i na odwrót. Oczywiście, występują przy tym przeciwko instytucji państwa, gdyż uważają, że od lat 60. XX w. trwa porozumienie na linii państwo – kapitalizm²³. Już prekursorzy myśli anarchistycznej Joseph Prodhon i Michaił Bakunin głosili potrzebę budowy świata bezpaństwowego, w którym ludzie będą w pełni wolni od tej instytucji, a społeczeństwo będzie funkcjonowało na zasadach samoregulacji²⁴ (czyli tak jak wolny rynek). Na znaczenie więzi społecznych, a wręcz strukturalnych uwarunkowań barier uzyskania awansu społecznego poprzez wzbogacenie się, zwrócił w swych badaniach uwagę Thomas Piketty, który jednocześnie w uszczelnieniu systemów podatkowych w państwach świata i w opodatkowaniu kapitału upatrywał szans

²¹ J. S. Mill, op. cit., s. 226–227.

²² K. Aksiuto, *Szczęście i wolność. Utylitarystyczny liberalizm Johna Stuarta Milla*, Warszawa 2016, s. 28, 47–48.

²³ *Anarchizm. Nowe perspektywy?*, red. K. Warmuz, K. Pfeifer, Świętochłowice 2017.

²⁴ P. Malendowicz, *Ruch anarchistyczny w Europie Środkowo-Wschodniej – wybrane dylematy okresu przemian*, „Doctrina. Studia społeczno-polityczne” 2010, nr 7, s. 96.

na zwycięstwo z nierównościami ekonomicznymi²⁵. Można uznać, że występował przeciwko rencie kapitałowej i związanym z tym, jak uważał, nierównościami, których tolerowanie przez władze publiczne być może jest jednym z przyczynków społecznego niezadowolenia.

Prowadząc refleksje nad instytucją państwa, nie można zapominać o roli, jaką w ewolucji postaw wobec idei państwa miał faszyzm. Sytuujący się na drugim biegunie niniejszych rozważań faszyzm łączyć należy ze statolatrią, więc całkowitym kultem państwa. To właśnie w faszyzmie należy upatrywać kolejnego wielkiego argumentu, jaki przejęli dewalujący istotność państwa współcześnie i ostrzegający przed jego rozrostem. Stąd pochodzą idee związane z solidaryzmem społecznym, które często postrzega się jako prowadzące do korporacjonizmu, a dalej do możliwości powstawania ruchów faszystowskich. Zwolennicy tej teorii poza promowaniem myśli o silnym państwie krzewili też antysemityzm, militarizm, imperializm oraz mit charyzmatycznego wodza i wojnę jako środek rozwiązywania konfliktów w stosunkach międzynarodowych²⁶.

W Polsce swoista postępowość niektórych myślicieli politycznych usprawniała proces legitymizacji władzy i łagodzić mogła poczucie alienacji jednostek i grup społecznych. Na przykład, Filip Kallimach (Toskańczyk) postulował dobór ludzi do urzędów państwowych nie według klucza bliskości krewniczej, a wykształcenia i umiejętności²⁷. Są to szczytne początki merytokracji. Pominąć nie można myśli Stanisława Orzechowskiego o najwyższej wartości ustroju mieszanego (monarchii, oligarchii i demokracji) dla rozwoju Rzeczypospolitej i dla wolności jednostki. W tej perspektywie można wnioskować o wczesnym pozytywizmie antropologicznym – S. Orzechowski pokładał wiarę w ludzką naturę²⁸, dając podstawy pod idee głębokiego humanizmu i zarys poliarchii.

Natomiast Andrzej Frycz Modrzewski opowiadał się za ustrojem republikańskim. Uznawał bowiem państwo za „pospólność ludzką, związaną prawem, łączącą wielu sąsiadów, a ku życiu dobremu i szczęśliwemu ustanowioną”²⁹ i w tej mierze niejako korespondował z ideami ustro-

²⁵ T. Piketty, *Kapitał w XXI wieku*, przeł. A. Bilik, Warszawa 2015.

²⁶ Zob.: K. Dziubka, *Faszyzm*, [w:] *Leksykon politologii...*, op. cit., s. 130–132.

²⁷ W. Bernacki, *Myśl polityczna I Rzeczypospolitej*, Kraków 2011, s. 64–68.

²⁸ Ibidem, s. 78.

²⁹ Ibidem, s. 85–87.

ju mieszanego Marka Tulliusza Cyncerona³⁰. Państwo, według myśliciela politycznego Szymona Starowolskiego, wymagało, aby obywatele darzyli je miłością, będąc zdolnymi do poświęceń zarówno majątku, jak i życia na rzecz ojczyzny³¹. Nawet jego przeciwnicy brali je często w obronę, czego przykładem jest postawa Samuela Przytkowskiego, który uznawał wielość funkcji państwa, w tym ochronę porządku prawnego³².

Na drugim biegunie takiego myślenia o państwie w polskiej myśli politycznej sytuuje się obóz narodowy, który najsilniejszy był w czasach II RP. Idea państwa narodowego w tamtym czasie była z zasady sprzeczna z duchem republikańskim – myśl państwowa bowiem przegrywała w tej perspektywie z ideą narodową³³. Przedstawia się też ideę państwa narodowego jako antagonizm do idei państwa obywatelskiego³⁴. W polskiej myśli narodowej w okresie II RP naród i państwo miało być jednym zespolonym bytem³⁵.

W okresie PRL skrajna sowietyzacja i finlandyzacja Polski sprawiała, że do czasu powstania NSZZ „Solidarność” praktycznie nie istniały samodzielne nurty polityczne, które kompleksowo odnosiłyby się do idei państwa, bo to, co nazywano państwem, większość obywateli traktowała jako rzeczywistość narzuconą Polsce po 1944 r.

Kreowanie się nowych partii politycznych, aktywizacja nowych aktorów politycznych i liderów życia politycznego po 1989 r. przyniosła rozkwit myśli politycznej, czego egzemplifikacją były między innymi idee i myśli środowiska Unii Demokratycznej (UD). Dla niego państwo miało być przede wszystkim ukształtowane przez liberalną demokrację i ustrój republikański³⁶. W programach polskich partii politycznych ideę państwa wyrażano przede wszystkim w wizjach ustrojowych. Najważniejsze

³⁰ W. Korab-Karpowicz, op. cit., s. 124–127.

³¹ W. Bernacki, op. cit., s. 179.

³² Ibidem, s. 188–190.

³³ R. Wapiński, *Problem państwa w koncepcjach politycznych obozu narodowego*, [w:] *Polska myśl polityczna XIX i XX wieku*, t. VII, *Państwo w polskiej myśli politycznej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988, s. 83–104.

³⁴ Zob. P. Brykczyński, *Gotowi na przemoc. Mord, antysemityzm i demokracja w międzywojennej Polsce*, Warszawa 2017.

³⁵ J. Waskan, *Idea państwa narodowego w myśli politycznej Romana Rybarskiego do 1939 roku*, Bydgoszcz 2018, passim.

³⁶ D. Szczepański, *Wizja państwa w myśli politycznej Unii Wolności*, „Polityka i Społeczeństwo” 2012, nr 10, s. 151–154.

z nich przyjmowały wizje państwa socjaldemokratycznego (Sojusz Lewicy Demokratycznej – SLD) wiążanego z ideą sprawiedliwości społecznej oraz zgodą na liberalne wolności jednostki, z tym, że to społeczeństwo miało mieć prymat nad jednostką. W programie SLD zakładano też tworzenie silnego i merytokratycznego rządu. Jednak nie zrealizowało ono swojej koncepcji naprawy państwa³⁷.

Interesująco zaś prezentowała się idea państwa w nurcie liberalno-konserwatywnym, w którym wyższość nad kwestiami ustrojowymi przyznawano rozwiązaniom gospodarczym. Państwo w ideologii liberalno-konserwatywnej, którą kiedyś na polskiej scenie reprezentowała Unia Polityki Realnej (UPR), postrzegane jest jedynie jako podmiot, który ma zabezpieczać możliwość realizacji praw naturalnych jednostki, a szczególnie jej wolności, w tym działalności gospodarczej. Kontynuatorkami tych idei były zarówno partia Kongres Nowej Prawicy (KNP), jak i KORWiN, w której jeszcze silniej podkreślano konieczność walki z biurokracją poprzez jej ograniczenie; zresztą aparat państwa postrzegano także jako zbędnie rozbudowany. Pozostająca łącznie przez osiem lat u sterów władzy Platforma Obywatelska (PO) w założeniach widziała państwo jako instytucję zdecentralizowaną³⁸. Największa na scenie politycznej jej konkurentka, czyli partia Prawo i Sprawiedliwość (PiS), do idei państwa odnosiła się zgoła odmiennie. Narzuciła dyskurs konieczności oczyszczenia, swoistej sanacji III RP, a nawet jej obalenia. W wizjach PiS wolny rynek jest społeczną gospodarką rynkową³⁹, czyli realizacją idei sprawiedliwości społecznej. Innym ugrupowaniem związanym z nurtem narodowym jest Kukiz'15 prezentujące hasło: „Podstawowym problemem, który należy jak najszybciej usunąć, jest pasożytnicza klasa polityczna”. Z drugiej jednak strony opowiada się za przywróceniem „państwu podmiotowości wewnętrznej i zewnętrznej”⁴⁰. Za reprezentanta nurtu ludowego można uznać Polskie Stronnictwo Ludowe (PSL), które, podobnie jak PiS, opowiada się za społeczną gospodarką rynkową,

³⁷ J. Kornaś, *Główny nurt lewicy instytucjonalnej*, [w:] *Wybrane współczesne nurty polskiej myśli politycznej*, red. J. Kornaś, R. Lisiakiewicz, Toruń 2016, s. 57–71.

³⁸ Ł. Danel, *Nurt liberalno-konserwatywny*, [w:] *Wybrane współczesne nurty...*, op. cit., s. 120–124, 129–130.

³⁹ A. Latosińska, *Nurt konserwatywny i narodowo-katolicki*, [w:] *Wybrane współczesne nurty...*, op. cit., s. 168–169.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 209.

a struktury i działania państwa odnosi silnie do katolickiej nauki społecznej. Działacze PSL opowiadają się za decentralizacją władzy⁴¹, podobnie zresztą jak PO, jego koalicjant z lat 2007–2015. Natomiast jedyna populistyczna partia, mająca przez kilka lat swoje miejsce na scenie politycznej i realny wpływ na decyzje polityczne, czyli Samoobrona RP, miała program państwa o bardzo eklektycznej formie⁴², który nieco nawet przypominał antysystemowe hasła Kukiz'15.

W polskim dyskursie naukowym zauważono: „Państwo z reguły było państwem obcym”, a Polacy nawykli dążyć do realizacji swych aspiracji nie dzięki niemu, ale pomimo jego istnienia. Stąd też Artur Wołek wywiódł swoją konstatację o słabości państwa polskiego⁴³. Na podstawie tych obserwacji można by postawić tezę o chronicznej statofobii Polaków.

Debata nad ideą państwa sprowadzać się powinna, w ujęciu normatywnym, do teorii Hobbesa, który uważał państwo za instytucję mającą w sposób pokojowy umożliwić ludziom lepsze i pełniejsze życie⁴⁴. Idea ta zgodna jest z filozofią utylitaryzmu⁴⁵, z tym że w duchu dominacji neoliberalizmu to nie państwo, a wolny rynek mają dbać o ludzki dobrobyt i powszechną szczęśliwość⁴⁶. Dlatego też od lat 70. XX w. widoczny jest światowy odwrót od gloryfikacji państw narodowych na rzecz wolnego rynku, wolnego przepływu towarów i usług. W świetle teorii wyboru publicznego decydowały o tym przede wszystkim takie czynniki, jak ukierunkowanie się przedstawicieli władzy na korzyści osobiste kosztem służby publicznej w trakcie pełnienia funkcji; wtedy też dobrobyt związane z czynnikiem wzrostu gospodarczego. Odrzucano też powszechnie

⁴¹ K. Kotulewicz, *Nurt ludowy*, [w:] *Wybrane współczesne nurty...*, op. cit., s. 236–247.

⁴² R. Lisiakiewicz, *Nurt ludowo-populistyczny*, [w:] *Wybrane współczesne nurty...*, op. cit., s. 286–291.

⁴³ M. Pabich, *Państwo w pismach wybranych przedstawicieli polskiej myśli konserwatywnej*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2018, nr 4, s. 155.

⁴⁴ J. Micklethwait, A. Wooldridge, *The fourth revolution. The global race to reinvent the state*, London 2014, s. 63.

⁴⁵ W utylitaryzmie dopuszcza się nawet interwencję państwa w celach słusznych, na przykład dla przeciwdziałania planowanym złym skutkom handlu, choć ze świadomością, że to narusza czyjąś wolność w imię dobra ogółu. Zob. J. S. Mill, op. cit., s. 226–227.

⁴⁶ M. Friedman, *Związki między wolnością ekonomiczną a wolnością polityczną*, przeł. B. Sałbut, [w:] *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, oprac. L. Balcerowicz, Poznań 2012, s. 361–377.

idee centralnego, państwowego planowania ludziom życia i jego przestrzeni⁴⁷. Państwo dla wolnego rynku pełni inną ważną, wcześniej niewspomnianą, funkcję środowiska podejmującego projekty wysokiego ryzyka, na które sektor prywatny się nie decyduje⁴⁸, i inwestującego w kosztochłonne programy innowacyjne. Poza tym państwo pozostaje jedyną instytucją zdolną do gwarantowania godnych warunków pracy⁴⁹.

Wykraczając poza pole myśli politycznej i wchodząc w sferę badań empirycznych, należy wskazać, że nowoczesna jednostka w społeczeństwie wykazuje się takimi cechami jak: otwartość umysłu, sekularyzm, pozytywizm, merytokracja, racjonalizm, aktywizm i nacjonalizm. Założyć należy, że jakość działania instytucji publicznych, szczególnie w państwach o reżimach demokratycznych, jest sprzężona ze stopniem odczuwanej przez obywateli satysfakcji z życia w państwie, a sama demokracja jest „sposobem życia”, a nie tylko desygnatem określonego reżimu politycznego⁵⁰. Ta uwaga wskazuje, jak istotne są nie tylko grupowe, ale i jednostkowe, indywidualne postawy wobec zastanych systemów politycznych. Jedną z wymienionych cech nowoczesnej jednostki, czyli nacjonalizm, zdaje się w czasach kapitalizmu i konsumeryzmu przyjmować postać popnacjonalizmu⁵¹.

Teoria – czym jest statofobia?

Statofobia to lęk przed państwem, które pojmuje się, według klasycznej definicji Geорга Jellinka, jako władzę polityczną nad określonym terytorium i ludnością. Dodać należy ważny aspekt tej koncepcji, czyli zdolność wchodzenia w charakterze podmiotu w interakcje na arenie międzynarodowej. Powszechnie znany politolog Samuel Huntington

⁴⁷ A. Leszczyński, *Skok w nowoczesność. Polityka wzrostu w krajach peryferyjnych 1943–1980*, Warszawa 2013, s. 474–488.

⁴⁸ M. Mazzucato, *Government – investor, risk – taker, innovator*, https://www.ted.com/talks/mariana_mazzucato_government_investor_risk_taker_innovator (dostęp: 21.12.2018).

⁴⁹ M. Levine, *Behind the minimum wage fight, a sweeping failure to enforce the law*, <https://www.politico.com/story/2018/02/18/minimum-wage-not-enforced-investigation-409644> (dostęp: 23.12.2018).

⁵⁰ C. Welzel, *Nowoczesność jednostki*, [w:] *Zachowania polityczne*, t. 1, red. R. J. Dalton, H.-D. Klingemann, przeł. T. Płudowski, Warszawa 2010, s. 233–257.

⁵¹ W. Burszta, *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacjonalizmem w tle*, Warszawa 2013.

wymienił czynniki, które odpowiedzialne są za tzw. cofanie się fali demokratyzacji:

- brak identyfikacji z wartościami demokratycznymi;
- kryzysy lub załamania gospodarcze;
- polaryzacja społeczna i polityczna;
- próby wykluczenia ze sprawowania władzy ugrupowań lewicowych, populistycznych oraz klas niższych przez grupy konserwatywistów i klasy średnie;
- załamanie się prawa i porządku pod wpływem ataków terrorystycznych lub powstań zbrojnych;
- interwencja niedemokratycznego państwa zaborczego lub dokonana przez niego okupacja;
- efekt lawinowy, czyli upadek demokracji w wyniku jej upadku w innych państwach.

Wśród dodatkowych założeń, które S. Huntington łączył z cofaniem się fali demokratyzacji, były następujące spostrzeżenia:

- odwrót od demokracji prowadzi do autorytaryzmu;
- może z czasem wzrastać niezadowolenie społeczne z niepowodzeń demokracji;
- legitymizację demokracji będą podważały kryzysy gospodarcze;
- odwrót od demokratyzacji w Rosji doprowadzi do podobnego zjawiska w dawnych republikach radzieckich i w sowieckiej strefie wpływu, w tym w Polsce⁵².

Huntington nic jednak nie pisał o roli postawy obywateli wobec instytucji państwa, a szczególnie o wpływie niechęci, strachu i lęku na tę postawę.

Kolejnym odwołaniem teoretycznym jest myśl Leona Petrażyckiego wyrażająca się w poglądzie na państwo jako instytucję, która ma gwarantować dobro ogółu, oraz na społeczeństwo, którego imperatywem są emocjonalne motywacje, więc postawy wobec danych zjawisk⁵³.

W teorii systemowej odwoływano się do systemu politycznego, w którym osadzony jest każdy organizm państwowy. Systemy ulegające desta-

⁵² S. Huntington, *Trzecia fala demokratyzacji*, przeł. A. Dziurdzik, Warszawa 2009, passim.

⁵³ A. Kojder, *Idee społeczno-prawne Leona Petrażyckiego i ich współczesne kontynuacje*, http://www2.wpia.uw.edu.pl/files/Idee_spoeczno-prawne_LP.pdf?short= (dostęp: 21.12.2018).

bilizacji i tracące swoją równowagę (zaburzenia ładu politycznego), czyli takie, w których nie dochodzi do sprzężenia zwrotnego pomiędzy wejściem i wyjściem, są szczególnie podatne na postawy statofobiczne, ale i w znacznej mierze już nimi dotknięte. System polityczny, w którym występuje wysokie nasilenie omawianych postaw, traci bowiem zdolność reakcji na żądania płynące z jego otoczenia, staje także na drodze ku destabilizacji i delegitymizacji władzy⁵⁴. Dużą w tym rolę odgrywają kanały komunikowania, które w systemach statofobicznych z założenia będą znacznie ograniczone, jak obecnie w systemie politycznym III RP⁵⁵.

Czym jest statofobia, najłatwiej poznać, przedstawiając przykłady postaw obywateli, grup społecznych, organizacji politycznych i gospodarczych wobec instytucji państwa na świecie. *A priori* należy założyć, że statofobia to niechęć do państwa wyzwalana i napędzana słabymi, „teoretycznymi” jego strukturami, które nie wypełniają należycie swoich funkcji, podważając przede wszystkim w ten sposób bezpieczeństwo ekonomiczne i społeczne. Wśród tych przykładów, które nazwać należy znakami statofobii, wyróżnić można:

- *offshoring* i wyzyskiwanie przewagi transgranicznego kapitału nad lokalnymi oraz regionalnymi uwarunkowaniami i wiedzą;
- unikanie zobowiązań społecznych, zarówno przez państwa, jak i przedsiębiorstwa prywatne, w tym korporacje transnarodowe;
- *outsourcing* usług, utowarowienie usług publicznych (wojska, policji, więziennictwa itd.);
- preferowanie tzw. sterowania zamiast rządzenia;
- wycofanie się obywateli do sfery życia prywatnego (depolityzacja);
- występowanie przeciwko podatkom;
- kreowanie dyskursu antypaństwowego wokół zagadnień innowacji (na który *de facto* największy budżet przeznaczają instytucje państwowe);
- finansowanie przez państwo podmiotów rynku finansowego „zbyt dużych, żeby upaść”;

⁵⁴ Zob. T. Langer, *Amerykańska wersja analizy systemowej w nauce o państwie*, Warszawa 1977, s. 37, 135.

⁵⁵ Zob. A. Dudzińska, *System zamknięty. Socjologiczna analiza procesu legislacyjnego*, Warszawa 2015.

- eksternalizacja strat na społeczeństwo, internalizacja zysków przez „wolny rynek”;
- promowanie doktryny państwa minimalnego;
- oligarchizacja życia politycznego i procesów decyzyjnych;
- brak monitoringu społecznego działalności korporacji transnarodowych (podmioty te przecież wykorzystują mienie publiczne do bogacenia się);
- wzrost kosztów transakcyjnych funkcjonowania państwa i tworzenia przez nie ładu regulacyjnego – poczucie, że to biedni płacą za bogatych, a istnienie instytucji państwowych jest możliwe kosztem najsłabiej sytuowanych obywateli;
- okradanie społeczeństwa i państwa poprzez wykorzystywanie luk prawnych – problem natury etycznej i moralnej;
- bierność wobec nierówności społecznych, również w przestrzeniach lokalnych i na prowincji;
- spadek podaży wyborczej w wyniku manipulowania okręgami i ordynacją wyborczą oraz miejscami na listach w wyborach według ordynacji proporcjonalnej;
- zniechęcanie do udziału w życiu publicznych poprzez populizm i techniki dyskredytacji osób o wysokim kapitale kulturowym;
- autonomizacja samorządów, zanikanie tożsamości narodowej i państwowej na rzecz regionalizmów i lokalizmów – tworzenie przez samorządowców i działaczy samorządów różnych szczebli wrażenia, że występują oni przeciwko opresji państwa;
- bierność wyborcza (91,5% Polaków deklarowało, że nigdy nie wystartuje w żadnych wyborach);
- odwrót społeczeństw od idei państwa na terenach postkolonialnych, ujawnianie się dążeń narodotwórczych wśród ludów tubylczych;
- tworzenie się dehumanizacyjnego technoliberalizmu⁵⁶;
- brak etosu pracy u urzędników i polityków, w tym stawianie roli i funkcji służb specjalnych ponad prawem⁵⁷.

⁵⁶ T. Klementewicz, *Stawka większa niż rynek*, Warszawa 2015, passim.

⁵⁷ Zob. R. Bergman, *Powstań i zabij pierwszy. Tajna historia skrytobójczych akcji izraelskich służb specjalnych*, przeł. P. Grzegorzewski, J. Wołk-Łaniewski, Katowice 2019.

Ideologiczne uwarunkowania statofobii

Jak piszą uznani ekonomiści – lewica podnosi na świecie argumenty związane ze szkodami, jakie rzekomo mają dotknąć ludzi ubogich, jeśli będą „odchudzane” instytucje państwa, a prawica wskazuje zagrożenia ekonomiczne związane z rozwojem idei państwa dobrobytu. Innym przykładem sporu na osi lewica – prawica, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych, są promowane przez prawicę kwestie prywatyzacji, a przez lewicę – zniesienia subsydiowania ludzi bogatych (przykładowo w postaci zwolnień od podatków). Przy tym jednak podaje się konkretne rozwiązania mogące zmienić współczesne oblicze państwa poprzez obcięcie subsydiów rolniczych (jako przykład podaje się wycofanie ich w 1984 r. przez Nową Zelandię, która od rolnictwa jest bardzo zależna gospodarczo).

Ukazuje się przykłady państw, które wyznaczają nowe ścieżki w modelowaniu instytucji państwowych. Są nimi Szwecja i Singapur, gdzie jednocześnie „odchudzono” instytucje państwa, ale i zmaksymalizowano zakres ochrony społecznej. Jednak oczywiste jest, że nie można mierzyć efektywności działań instytucji państwa tylko w kontekście przedsiębiorstw wolnego rynku. Państwo przede wszystkim ma za zadanie równoważyć potrzeby i aspiracje obywateli, tak aby oni nie przeciwdziałali w dążeniu do swych celów. Immanentną rolą państwa jest też ciągłość, czego nie można rzec o podmiotach gospodarczych, które zmieniają formy własności, nazwy, a nawet obszary działalności. Państwo nie może zaprzestać swego działania⁵⁸, a obywatele oczekują, że będzie funkcjonowało bezustannie. Obecnie zaś państwa i rządy narodowe są jednak zbyt słabe⁵⁹ w zderzeniu choćby z międzynarodowymi instytucjami finansowymi. Jak pisze Nomi Prins: „Współczesny przerost wpływów niedemokratycznych instytucji bankowych o charakterze prywatno-publicnym

⁵⁸ J. Micklethwait, A. Wooldridge, op. cit., s. 185–187, 197, 237, 239.

⁵⁹ M. Somme, *Państwo tylko teoretyczne?*, <http://nowyobywatel.pl/2015/02/02/panstwo-tylko-teoretyczne/> (dostęp: 11.12.2018). Doskonałą analizę słabości państwa na polskim przykładzie wykonał Artur Wołek, co zaprezentował na kartach książki: A. Wołek, *Słabe państwo*, Kraków 2012.

i ich liderów przyćmiewają wpływy rządów i stają się niezbędnymi zasłoniętymi dla rynków i przepływów kapitałowych”⁶⁰.

Państwo może stać się bardziej wydajne, jeśli nadaży za zmianami technologicznymi. Badania bowiem ujawniły, że produktywność w prywatnym sektorze w Wielkiej Brytanii wzrosła o 14% w latach 1999–2013, kiedy w sektorze publicznym spadała o 1% w okresie od 1999 do 2010 r.⁶¹

W kontekście tej debaty wskazać trzeba na ciągle żywe przywiązanie światowych elit do neoliberalizmu wyrosłego na ideach Friedricha von Hayeka⁶² i Milтона Friedmana, którzy silne państwo wiązali ze słabym rynkiem oraz wizją socjalizmu.

Pisze się, że publicystyka ekonomiczna w Polsce zdominowana jest przez obraz państwa jako ciemieżyciela nie tylko obywateli, ale przede wszystkim przedsiębiorców. Państwo jednak, według ekonomistów, zdolne jest do zapobiegania negatywnym skutkom działalności firm⁶³, choć w dyskursie naukowym obecne są idee wiązane z Ayn Rand, która uważała państwo za instytucję ciężącą obywatelom i ograniczającą ich aktywność w sferze gospodarczej, szczególnie wskutek etatyzmu, utrwalając monopole i rugując wolny rynek⁶⁴.

Na świecie ścierają się dwie główne i przeciwstawne koncepcje rozwoju gospodarczego – neoliberalna, wyrosła na szkole F. Hayka i M. Friedmana, oraz szkoła interwencjonizmu państwowego Johna Maynarda Keynasa⁶⁵. Pierwsza ma swoich licznych kontynuatorów, takich jak Vito Tanzi, który krytykuje ideę państwa jako opiekuna obywateli „od kołyski aż po grób”, dewaluując koncepcję państwa opiekuńczego i wykazując negatywne efekty społeczne oraz polityczne wysokiego nakładu na wydatki publiczne, gdyż te nie są czynnikiem gwarantującym wzrost jakości życia obywateli. Optuje jednocześnie za państwem w wersji minimum⁶⁶. Dopełnieniem tego obrazu staje się tzw. „konsensus waszyngtoński”

⁶⁰ N. Prins, *Collusion. How central bankers rigged the world*, New York 2018, s. 5.

⁶¹ J. Micklethwait, A. Wooldridge, op. cit., s. 19.

⁶² F. A. von Hayek, *Droga do zniewolenia*, przeł. K. Gurba, L. Klyszcz, J. Margański, D. Rodziewicz, Kraków 2009.

⁶³ C. O’Neil, *Broń matematycznej zagłady. Jak algorytmy zwiększają nierówności i zagrażają demokracji*, przeł. M. Zieliński, Warszawa 2017, s. 19.

⁶⁴ Zob. A. Rand, *Kapitalizm. Nieznany ideał*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2013.

⁶⁵ A. Wajda, *Globalizacja. Społeczeństwo i jego rozwój*, Warszawa 2011, s. 198–216.

⁶⁶ V. Tanzi, *Gospodarcza rola państwa w XXI wieku*, [w:] *Odkrywając wolność...*, op. cit.

(Johna Williamsona), który stał się metodyczną instrukcją wdrażania ideologii neoliberalnej. Niemniej zasady go stanowiące stały też za transformacją gospodarczą państw Europy Środkowo-Wschodniej i choć różnie należy je oceniać przez pryzmat społeczny, to po analizie wzrostu PKB od 1990 r. należy przyznać, że były skuteczne. Co więcej, według Daniego Rodrika, który wywiódł swą wiedzę z obserwacji działań Banku Światowego i MFW, pierwotny program Williamsona został rozszerzony między innymi o pomoc społeczną, redukcję ubóstwa, ale i zasadę elastyczności rynków pracy⁶⁷.

Z drugiej strony występują równie skrajne żądania społeczno-ekonomiczne kierowane do instytucji państwa. Przykładem mogą być niektóre prowokacyjne opinie dziennikarskie na temat konieczności nacjonalizacji największych mediów społecznościowych, takich jak Facebook⁶⁸. W jaki sposób nacjonalizacje Facebooka mogłyby zwiększyć zaufanie do instytucji państwa?

Kryzys zaufania a stan demokracji

Od dekad obserwuje się silny spadek zaufania obywateli do instytucji publicznych w państwach świata⁶⁹. Andrzej Chodubski uważał, że państwa nie są w stanie w ramach swych struktur rozwiązać problemów wynikających z natury społeczeństw informacyjnych – to mogłoby przyspieszać spadek zaufania do państw, a nadto degradację tożsamości państwowej. Swoista nieprzystawalność instytucji państwa narodowego do wyzwań cywilizacyjnych przejawia się we wzroście znaczenia i liczby organizacji międzynarodowych oraz regulacji prawa międzynarodowego⁷⁰. Według D. Rodrika, państwa narodowe nie potrafią współcześnie sprostać równolegle trzem problemom: ekonomicznej globalizacji, wyzwaniom państwa narodowego i regułom demokracji. Państwa poświę-

⁶⁷ Z. J. Stańczyk, *Konsensus waszyngtoński a reformy w krajach postkomunistycznych*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2004, nr 2, s. 59–72.

⁶⁸ Zob.: <https://wiadomosci.onet.pl/swiat/znacjonalizujemy-faceboka-niech-sie-stanie-publiczna-instytucja-na-wzor-bbc/b4pf8rr> (dostęp: 28.10.2018).

⁶⁹ <https://ourworldindata.org/trust> (dostęp: 31.10.2018).

⁷⁰ A. Chodubski, op. cit., s. 177, 182–183.

cają inne wartości na rzecz realizacji wymogów globalizacji⁷¹. Skutkuje to szczególnie niskim zaufaniem do systemów politycznych. W 2017 r. jedynie jedna na trzy osoby w państwach zrzeszonych w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) odczuwała, że ma wpływ na działania swojego rządu⁷². Pomimo tego, zauważono silną korelację dodatnią pomiędzy stopniem zaufania, jakim darzą się obywatele, a deklarowanym wobec systemu politycznego. Nadto zaufanie jest wyższe u ludzi wierzących, a jeszcze wyższe u regularnie oddających się praktykom religijnym (o 20% w porównaniu z niewierzącymi). Szczególnie dotyczy to protestantów i katolików oraz żydów. Natomiast istnieje też ujemna korelacja pomiędzy religijnością hinduistów, buddystów i muzułmanów a poziomem zaufania do innych obywateli⁷³. Podobna relacja zachodzi także w ubogich państwach świata, gdzie prawie każdy obywatel jest wierzący (wyjątkiem, ale powszechnie znanym, są Stany Zjednoczone – tu obserwowany jest wysoki wskaźnik wierzących i wysokie PKB)⁷⁴. Wpływ religii na postawy wobec państwa jest zapewne zróżnicowany na świecie, bowiem np. w kręgu państw chrześcijańskich, przynajmniej według doktryny Kościoła katolickiego, wyznawcy powinni być posłuszni nakazom państwa prawa. Od tego istnieją wyjątki – wystąpić przeciw państwu mogą, kiedy jego nakazy naruszają ich sumienie, bądź wynosi się ono ponad Boga. Przy założeniu, że państwo nastaje na sumienia obywateli też w kontekście chrześcijańskiego solidaryzmu i zalecaniej przez byłego papieża Benedykta XVI wrażliwości ekonomicznej, chrześcijanin ma współcześnie szerokie pole do negocjowania instytucji państwa. Jednocześnie wierny Kościoła katolickiego jest przestrzegany przed skrajnym wykorzystywaniem wolności, która w ocenie papieża może prowadzić do wystąpień antyinstytucjonalnych, antypaństwowych⁷⁵.

⁷¹ J. Micklethwait, A. Wooldridge, op. cit., s. 262.

⁷² *OECD's How's Life? Exposes deep well-being divisions*, https://www.youtube.com/watch?time_continue=134&v=WjOMHaNp5GY (dostęp: 31.10.2018).

⁷³ <https://ourworldindata.org/trust> (dostęp: 31.10.2018).

⁷⁴ *Why some countries are poor and others rich*, <https://www.youtube.com/watch?v=9-4V3HR696k> (dostęp: 1.11.2018).

⁷⁵ E. Kozerska, T. Scheffler, *Etyczne państwo prawa w ujęciu Benedykta XVI*, „Rocznik Nauk Prawnych” 2012, nr 4, s. 43–44, 46.

Innym czynnikiem, który prawdopodobnie ma wpływ na poziom zaufania między obywatelami państw, jest PKB *per capita*. Jak wynika z danych empirycznych, istnieje dodatnia korelacja pomiędzy wysokością tej wartości a stopniem wzajemnego zaufania obywateli. Niskie, poniżej 10% zaufanie w państwach takich, jak Uganda, Tanzania, Ghana, Filipiny, Ekwador, Peru, Kolumbia, Liban, Brazylia, Armenia, wiąże się z niskim PKB *per capita*, wynoszącym mniej niż 15 tys. USD. Natomiast wysoki, jak 40 tys. USD, wiąże się z bardzo wysokim poziomem zaufania wynoszącym ponad 40%, np. w Niemczech, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, USA (ok. 38%), Australii, Nowej Zelandii (PKB *per capita* ok. 38 tys. USD), Finlandii, Szwecji, Holandii i Norwegii (w tych czterech ostatnich państwach poziom zaufania przekracza 60%). Ewenementami w skali światowej są Chiny i Wietnam, państwa o niskim PKB *per capita*, ale o wysokim poziomie zaufania (ponad 50% w Wietnamie i ponad 60% w Chinach). Z drugiej zaś strony niski poziom zaufania występuje w państwach posiadających wysoki PKB *per capita*, takich jak Singapur (ok. 38%) i Kuwejt (ok. 28%).

Kolejną zmienną warunkującą poziom wzajemnego zaufania obywateli jest stopień nierówności społecznych mierzony wskaźnikiem Giniego. Okazuje się, że istnieje ujemna korelacja pomiędzy stopniem nierówności społecznej a stopniem zaufania. Im wyższy stopień nierówności społecznych, tym niższy stopień zaufania. Poziom zaufania jest zależny od wykształcenia: im wyższe jest wykształcenie członków danej wspólnoty politycznej, tym większy jest w niej stopień zaufania, ale i też zaangażowania społecznego oraz „politycznej wydajności”. W państwach, w których ludzie sobie ufają, jest wyższy stopień ładu politycznego i stabilności politycznej; są to państwa o niższym wskaźniku przemocy⁷⁶.

Obraz stanu statofobii w państwach świata może być prezentowany za pomocą różnorodnych wskaźników. Jednak na użytek tego studium przyjęto dane z Fragile States Index (FSI)⁷⁷ i porównano je ze wskaźnikami z Freedom House Index (FHI)⁷⁸. O ile pierwszy wskaźnik oddaje stabilność instytucji publicznych przekładającą się na stabilność państw, to drugi obrazuje stan demokracji w państwach świata. Trzecim wskaź-

⁷⁶ <https://ourworldindata.org/trust> (dostęp: 31.10.2018).

⁷⁷ <http://fundforpeace.org/fsi/> (dostęp: 31.10.2018).

⁷⁸ <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018> (dostęp: 22.12.2018).

nikiem był Economic Freedom Ranking (EFR)⁷⁹, a czwartym zaś, odnoszącym się do położenia obywateli państw, jest Human Development Index (HDI)⁸⁰. Uwagę skupiono na sytuacji w siedmiu państwach: Chinach, USA, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Polsce i Nowej Zelandii oraz Rosji. Dla poglądowego jedynie pokazania możliwości występowania statofobii w tych państwach stworzono roboczy indeks tego zjawiska. Przyjęto, że można ją obliczyć w następujący sposób:

$$FSI - (FHI + EFR + HDI) = \text{indeks statofobii.}$$

Uzasadnieniem tego algorytmu, jest fakt, że zarówno FHI, EFR, jak i HDI odnoszą się do miar, które można nazwać pozytywnymi, bowiem wykazują pozytywny stan danego zjawiska. FSI natomiast jest indeksem wykazującym stan negatywny; w tym przypadku im wyższy wskaźnik FSI, tym większa niestabilność państwa. Tak właśnie można roboczo skonceptualizować statofobię. Z grupy wybranych państw za najbardziej statofobiczne należy uznać systemy Chin (indeks statofobii 51,19) i Rosji (49,55), najmniej zaś Nowej Zelandii (-86,51) i Niemiec (-76,83). Polska z wynikiem -51,65 plasuje się na piątej pozycji w tym rankingu, za nią są tylko Chiny i Rosja. W tym kontekście interesujące jest, jak kształtuje się w XXI w. liczba samospaleń z przyczyn politycznych w analizowanych państwach. Oficjalnie w Chinach, choć tę liczbę uznaje się za zaniżoną, od początku wieku samospalenia dokonało 38 osób. W Rosji były to dwie osoby, natomiast w USA cztery, w Niemczech jedna, w Nowej Zelandii żadna, w Wielkiej Brytanii dwie, a w Polsce trzy. Jednak, co istotne dla zrozumienia zjawiska, do samospaleń w państwach o niskiej statofobii, np. w USA czy Wielkiej Brytanii albo Niemczech, dochodziło w proteście przeciwko łamaniu praw człowieka w państwach takich jak Chiny, które nie są demokratyczne i mają wysoki wskaźnik statofobii⁸¹.

⁷⁹ <https://www.cato.org/economic-freedom-world> (dostęp: 22.12.2018).

⁸⁰ http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf (dostęp: 31.10.2018).

⁸¹ Zob.: M. Wałdoch, *Samospaleńcy jako nowy ruch społeczny? Próba systematyzacji zjawiska w ujęciu integralnym i systemowym*, „Świat Idei i Polityki” 2017, t. XVI, s. 123–150.

Tabela 1. Wskaźniki statofobii

Państwo	FSI – dane z 2018 r. (im niższy wynik, tym stabilniejsze państwo)	FHI – dane z 2018 r. (na 100 możliwych punktów)	EFR – dane z 2016 r. (na 10 możliwych punktów)	HDI (najwyższy wskaźnik 1,0)	Wskaźnik statofobii (niechęci lub lęku wobec państwa)*
Chiny	72,4	14	6,46	0,752	51,19
USA	37,7	86	8,03	0,924	-57,25
Niemcy	25,8	94	7,69	0,936	-76,83
Wielka Brytania	34,3	94	8,00	0,922	-68,62
Polska	41,5	85	7,27	0,865	-51,65
Nowa Zelandia	20,9	98	8,49	0,917	-86,51
Rosja	77,2	20	6,83	0,816	49,55

* Liczba odwrotnie proporcjonalna do poziomu statofobii.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych: FSI, FHI, EFR, HDI.

Państwo poprzez *outsourcing* zapewnia świadczenia w wielu obszarach, ale w dostarczaniu usług jest zastępowane przez przedsiębiorstwa z sektora prywatnego. Według Tony’ego Blaira to dobry kierunek i być może taki, który ten polityk po prostu dostrzegął, bo na świecie spada liczba pracowników sektora publicznego na rzecz przedsiębiorstw prywatnych specjalizujących się w dostarczaniu usług publicznych⁸². Natomiast według Guya Standinga to zła droga prowadząca do prekariatu⁸³. Można domniemywać, że najbardziej pożądana sytuacja jest wówczas, gdy obywatele mają po prostu więcej informacji o tym, jak dystrybuowane są środki publiczne, bez względu na to, czy całościowo są wykorzystywane przez sektor publiczny, czy przez firmy prywatne dostarczające usług publicznych⁸⁴. Państwu przypisuje się też zadanie powstrzymywania narastania nierówności społecznych, np. poprzez ingerencję w „tworzenie modeli matematycznych”, dzięki którym zahamowałyby się –

⁸² J. Micklethwait, A. Wooldridge, op. cit., s. 211–213.

⁸³ Zob. G. Standing, *Prekariat: nowa niebezpieczna klasa*, przeł. K. Czarnecki, P. Kaczmarek, M. Karolak, Warszawa 2014.

⁸⁴ J. Micklethwait, A. Wooldridge, op. cit., s. 215.

głównie poprzez racjonalne polityki szczegółowe⁸⁵ – przerzucanie przez przedsiębiorstwa ich kosztów na społeczeństwo.

Paradoksem może być fakt, że współczesne „społeczeństwo sieci” rozwija kontakty międzynarodowe nie tylko na poziomie państw, ale także miast, gmin, a nawet grup społecznych, co w zasadzie nie podważa miejsca i roli państwa, ale poprzez fakt, że jest to działalność społeczna – umacnia jego struktury. Bezspornie celem państwa we współczesności jest nie tylko wąsko pojęte zapewnienie bezpieczeństwa obywatelom, ale także możliwość osiągania dobrobytu. W bliskiej zaś przyszłości, o której rządzący muszą myśleć, lęk przed państwem będzie się prawdopodobnie nasilał, co może pogłębiać erozję państw narodowych i postawy statofobiczne.

Podsumowanie

Obywatele zniechęceni utrudnieniami w udziale w życiu publicznym oraz słabym państwem godzą się na sterowanie życiem gospodarczym i politycznym bez ich udziału. Dochodzi do swoistej anomii i braku wiary w możliwości sprawcze państwa, które w sprzężeniu zwrotnym (nie mając wsparcia w obywatelach) staje się systemem zdestabilizowanym. Słabe państwa posiadają słabą gospodarkę (Ingham), z kolei słaba gospodarka narodowa uniemożliwia demokratyzację (Przeworski). Nadto prawdopodobną barierę demokratyzacji stanowi konsumeryzm, który staje się współczesną „świecką religią” upraszczającą i totalizującą ludzkie życie. Wyzwaniem dla rządzących i obywateli w tych warunkach jest tworzenie silnego państwa przy jednoczesnym umacnianiu procesów demokratyzacji w kierunku horyzontalnym i wertykalnym. Demokracja liberalna i państwo narodowe to rzeczywistości antynomiczne, a jak zauważył Marcin Król, neoliberalna ekonomia stwarza zagrożenie dla liberalnego ładu społecznego.

W trakcie prowadzonego badania potwierdzono hipotezę stanowiącą przypuszczenie, że postawy polityczne, które nazwać można statofobią, prowadzą do cofania się fali demokratyzacji na świecie.

⁸⁵ C. O’Neil, op. cit., s. 18.

W ujęciu ogólnym należy uznać, że:

1. Naczelnym problemem statofobii jest brak zaufania obywateli do instytucji państwa.
2. Statofobia może się objawiać w skrajnej postaci poprzez samospalenia jako formy protestu obywateli odrzucających znany im system polityczny⁸⁶.
3. W statofobii bardzo istotne jest spięcie między demokracją liberalną, za której naczelną zasadę można uznać, za Fukuyamą, ideę uznania jednostkowego, grupowego, narodowego, a celami wolnego rynku w wersji neoliberalnej, w której maksymalizacja zysków zmusza do podporządkowywania idei demokracji imperatywom wolnego rynku w imię uzyskiwania maksymalnej efektywności.
4. Statofobia jest przeciwieństwem statolatrii czyli absolutnego kultu państwa.

Bibliografia

- Aksiuto K., *Szczęście i wolność. Utylitarystyczny liberalizm Johna Stuarta Milla*, Warszawa 2016.
- Anarchizm. Nowe perspektywy?*, red. K. Warmuz, K. Pfeifer, Świętochłowice 2017.
- Antoszewski A., *Konsolidacja demokracji*, [w:] *Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 2000.
- Bergman R., *Powstań i zabij pierwszy. Tajna historia skrytobójczych akcji izraelskich służb specjalnych*, przeł. P. Grzegorzewski, J. Wołk-Łaniewski, Katowice 2019.
- Bernacki W., *Myśl polityczna I Rzeczypospolitej*, Kraków 2011.
- Brykczyński P., *Gotowi na przemoc. Mord, antysemityzm i demokracja w międzywojennej Polsce*, Warszawa 2017.
- Burszta W., *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*, Warszawa 2013.
- Chodubski A., *Państwo w kształtującym się łądzie informacyjnym*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2008, t. V.

⁸⁶ Zob. M. Wałdoch, op. cit., s. 122–149.

- Danel Ł., *Nurt liberalno-konserwatywny*, [w:] *Wybrane współczesne nurty polskiej myśli politycznej*, red. J. Kornaś, R. Lisiakiewicz, Toruń 2016.
- Dudzińska A., *System zamknięty. Socjologiczna analiza procesu legislacyjnego*, Warszawa 2015.
- Dziubka K., *Ordoliberalizm*, [w:] *Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 2000.
- Friedman M., *Związki między wolnością ekonomiczną a wolnością polityczną*, przeł. B. Sałbut, [w:] *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, oprac. L. Balcerowicz, Poznań 2012.
- Fukuyama F., *Historia ładu politycznego. Od czasów przedludzkich do rewolucji francuskiej*, przeł. N. Radomski, Poznań 2012.
- Hayek F. A. von, *Droga do zniewolenia*, przeł. K. Gurba, L. Klyszcz, J. Margański, D. Rodziewicz, Kraków 2009.
- Harari Y. N., *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.
- Huntington S., *Trzecia fala demokratyzacji*, przeł. A. Dziurdzik, Warszawa 2009.
- Klementewicz T., *Stawka większa niż rynek*, Warszawa 2015.
- Kłosowicz R., Mormul J., *Pojęcie dysfunkcyjności państw – geneza i definicje*, [w:] *Państwa dysfunkcyjne i ich destabilizujący wpływ na stosunki międzynarodowe*, red. R. Kłosowicz, Kraków 2013.
- Korab-Karpowicz W. J., *Historia filozofii klasycznej. Od Tukidydesa do Locke’a*, Kęty 2010.
- Kornaś J., *Główny nurt lewicy instytucjonalnej*, [w:] *Wybrane współczesne nurty polskiej myśli politycznej*, red. J. Kornaś, R. Lisiakiewicz, Toruń 2016.
- Kotulewicz K., *Nurt ludowy*, [w:] *Wybrane współczesne nurty polskiej myśli politycznej* red. J. Kornaś, R. Lisiakiewicz, Toruń 2016.
- Kozerska E., Scheffler T., *Etyczne państwo prawa w ujęciu Benedykta XVI*, „Rocznik Nauk Prawnych” 2012, nr 4.
- Langer T., *Amerykańska wersja analizy systemowej w nauce o państwie*, Warszawa 1977.
- Latosińska A., *Nurt konserwatywny i narodowo-katolicki*, [w:] *Wybrane współczesne nurty polskiej myśli politycznej*, red. J. Kornaś, R. Lisiakiewicz, Toruń 2016.

- Leszczyński A., *Skok w nowoczesność. Polityka wzrostu w krajach peryferyjnych 1943–1980*, Warszawa 2013.
- Lindenberg G., *Ludzkość poprawiona*, Kraków 2018.
- Lisiakiewicz R., *Nurt ludowo-populistyczny*, [w:] *Wybrane współczesne nurty polskiej myśli politycznej*, red. J. Kornaś, R. Lisiakiewicz, Toruń 2016.
- Malendowicz P., *Ruch anarchistyczny w Europie Środkowo-Wschodniej – wybrane dylematy okresu przemian*, „Doctrina. Studia społeczno-polityczne” 2010, nr 7.
- Micklethwait J., Wooldridge A., *The fourth revolution. The global race to reinvent the state*, London 2014.
- Mill J. S., *O wolności*, przeł. A. Kurlandzka, Warszawa 2005.
- Müller J. W., *Przeciw demokracji. Idee polityczne XX wieku w Europie*, przeł. J. Majmurek, Warszawa 2016.
- Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, oprac. L. Balcerowicz, Poznań 2012.
- O’Neil C., *Broń matematycznej zagłady. Jak algorytmy zwiększają nierówności i zagrażają demokracji*, przeł. M. Zieliński, Warszawa 2017.
- Pabich M., *Państwo w pismach wybranych przedstawicieli polskiej myśli konserwatywnej*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2018, nr 4.
- Piketty T., *Kapitał w XXI wieku*, przeł. A. Bilik, Warszawa 2015.
- Prins N., *Collusion. How central bankers rigged the world*, New York 2018.
- Rand A., *Kapitalizm. Nieznany ideał*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2013.
- Scovil J., *Pojęcie „socjalizmu” w myśli politycznej Alexisa de Tocqueville’a*, „Świat Idei i Polityki” 2017, t. 16.
- Standing G., *Prekariat: nowa niebezpieczna klasa*, przeł. K. Czarnecki, P. Kaczmarski, M. Karolak, Warszawa 2014.
- Stańczyk Z. J., *Konsensus waszyngtoński a reformy w krajach postkomunistycznych*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2004, nr 2.
- Szczepański D., *Wizja państwa w myśli politycznej Unii Wolności*, „Polityka i Społeczeństwo” 2012, nr 10.
- Tanzi V., *Gospodarcza rola państwa w XXI wieku*, [w:] *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, oprac. L. Balcerowicz, Poznań 2012.
- Villadsen K., Dean M., *State-phobia, civil society, and a certain vitalism*, „Constellations” 2012, No. 3, Vol. 19.
- Wajda A., *Globalizacja. Społeczeństwo i jego rozwój*, Warszawa 2011.

- Wałdoch M., *Samospaleńcy jako nowy ruch społeczny? Próba systematyzacji zjawiska w ujęciu integralnym i systemowym*, „Świat Idei i Polityki” 2017, t. XVI.
- Wapiński R., *Problem państwa w koncepcjach politycznych obozu narodowego*, [w:] *Polska myśl polityczna XIX i XX wieku*, t. VII, *Państwo w polskiej myśli politycznej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988.
- Waskan J., *Idea państwa narodowego w myśli politycznej Romana Rybarskiego do 1939 roku*, Bydgoszcz 2018.
- Welzel C., *Nowoczesność jednostki*, [w:] *Zachowania polityczne*, t. 1, red. R. J. Dalton, H.-D. Klengemann, przeł. T. Płudowski, Warszawa 2010.
- Włoch W., *Relacja jednostka-państwo w wybranych nowożytnych teoriach własności*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 2013, Vol. 58.

Netografia

- Constant B. *O wolności starożytnych i nowożytnych*, http://www.law.uj.edu.pl/~khdpiip/site/images/adm/File/Teksty/Constant_2.pdf (dostęp: 17.12.2018).
- Fragile States Index 2018 – Annual Report*, <http://fundforpeace.org/fsi/2018/04/24/fragile-states-index-2018-annual-report/> (dostęp: 12.11.2018).
- <https://www.cato.org/economic-freedom-world> (dostęp: 22.12.2018).
- <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018> (dostęp: 22.12.2018).
- <http://fundforpeace.org/fsi/> (dostęp: 12.11.2018).
- http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf (dostęp: 31.10.2018).
- <https://ourworldindata.org/trust> (dostęp: 31.10.2018).
- Kojder A., *Idee społeczno-prawne Leona Petrażyckiego i ich współczesne kontynuacje*, http://www2.wpia.uw.edu.pl/files/Idee_spoeczno-prawne_LP.pdf?short= (dostęp: 21.12.2018).
- Levine M., *Behind the minimum wage fight, a sweeping failure to enforce the law*, <https://www.politico.com/story/2018/02/18/minimum-wage-not-enforced-investigation-409644> (dostęp: 13.12.2018).
- Marks K., Engels F., *Manifest Partii Komunistycznej*, <https://www.piens.pl/wp-content/uploads/2018/04/manifest-komunistyczny.pdf> (dostęp: 17.12.2018).

- Mazzucato M., *Government – investor, risk – taker, innovator*,
https://www.ted.com/talks/mariana_mazzucato_government_investor_risk_taker_innovator (dostęp: 21.12.2018).
- OECD's *How's Life? Exposes deep well-being divisions*,
https://www.youtube.com/watch?time_continue=134&v=WjOMHaNp5GY (dostęp: 31.10.2018).
- Sommer M., *Państwo tylko teoretyczne?*, <http://nowyobywatel.pl/2015/02/02/panstwo-tylko-teoretyczne/> (dostęp: 11.12.2018).
- Why some countries are poor and others rich*, <https://www.youtube.com/watch?v=9-4V3HR696k> (dostęp: 1.11.2018).

Summary

State-phobia as a cause of withdrawal of democratization wave

In this article an assumption is made that several factors are responsible for current democracy state. First of all the state-phobia phenomenon is scrutinized while looking for factors which are responsible for citizens reluctance and fear of state. Hypothesis is raised that state-phobia cause withdrawal of democratization wave in today's nation-states. Trying to solve this problem out author highlighted the importance of the idea of state in political thought and an impact of socio-economic pattern of the world we observe (impact of neoliberalism). Political attitudes summarized as state-phobia rise from a number of factors and cause a number of spaces connected with political life such as electoral behavior. It seems that the lack of trust toward nation-state works like a *perpetuum mobile* causing the weak state and inefficient institution.

keywords: state, democracy, political thought, state-phobia, globalization

słowa kluczowe: państwo, demokracja, myśl polityczna, statofobia, globalizacja

Maciej Rogulski*

Rytuály w przestrzeni politycznej na przykłądzie Ustki

Ludziom zawsze towarzyszą rytuały, stanowiąc istotny element dziedzictwa kulturowego, które oni tworzą i przekazują z pokolenia na pokolenie. Nie ma znaczenia, czy mowa tu o dużej zbiorowości ludzkiej stanowiącej naród, czy też mniejszej społeczności regionalnej. Mimo to trudno o przytoczenie jednoznacznie przyjętej i obowiązującej definicji pojęcia rytuału, która byłaby przywoływana automatycznie przez wszystkich zainteresowanych tym zagadnieniem. Powodem jest fakt, iż zjawisko to znajduje się w kręgu zainteresowań wielu dyscyplin badawczych¹, przez co spojrzenie na jego problematykę jest różnorodne. Kolejny aspekt, który zwiększa wspomniane trudności, stanowi możliwość ustosunkowania się do pojęcia rytuału w węższym lub szerszym ujęciu. Pierwsze z nich utożsamia rytuał jedynie ze sferą religijną, a więc *sacrum*. Stanowi ją płaszczyzna uświęcona, boska i tajemna² – świat, który od zawsze wymyka się ludzkiemu poznaniu, a przez to niemożliwe jest pełne zlustrowanie go przez człowieka.

Wydaje się jednak, że trafniejsze jest ujęcie szersze, w którym rytuał wykracza poza sferę *sacrum*, dotykając sfery świeckiej, a więc *profanum*. To przestrzeń, która w stopniu nieporównywalnie większym kontrolo-

* Mgr Maciej Rogulski, ORCID: 0000-0002-2259-6891
Uniwersytet Gdański, Gdańsk
e-mail: rogulskimaciej@wp.pl

¹ J. Maisonneuve, *Rytuály dawne i spólczesne*, Gdańsk 1995, s. 9.

² R. A. Rappaport, *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Kraków 2007, s. 51.

wana jest przez człowieka. Kreuje ją codzienne funkcjonowanie społeczeństw. Jak zauważył Jack David Eller, „ludzie mogą przejawiać zrytualizowane podejście do wszystkiego”³. Wszelkie działania, które społeczeństwo wykonuje powtarzalnie i w ten sam sposób, są rytuałami. Ogromna część kultury ma charakter zrytualizowany, ponieważ w jej obrębie członkowie społeczeństwa realizują odpowiedni rytm zachowań w danych sytuacjach społecznych⁴. Rozróżnienie na sferę *sacrum* i *profanum*, czyli rytuały religijne i świeckie nie może stanowić z pewnością podziału precyzyjnego i wyrazistego. Obie przedstawione sfery przenikają się bowiem wzajemnie⁵. Trudne jest zatem funkcjonowanie rytuału jedynie w jednej z tych form. Co więcej, jak stwierdził David I. Kertzer, takie rozróżnienie mogłoby stanowić przeszkodę w zrozumieniu doniosłości rytuału⁶. Nie jest on bowiem prostym bytem, który można odkryć w sposób ostateczny⁷.

Mimo powyższych trudności należy przywołać kilka podjętych prób zdefiniowania przedmiotowego pojęcia. Według definicji encyklopedycznej rytuał stanowią m.in. „czynności o charakterze symbolicznym realizowane według ściśle określonych, sformalizowanych reguł, stanowiące zewnętrzną formę społecznie doniosłego aktu”⁸. W literaturze przedmiotu rytuał jest postrzegany jako indywidualne i zbiorowe działanie o cechach względnej trwałości, które podejmowane jest publicznie i uroczysto oraz ma często związek z momentami doniosłymi dla danej społeczności⁹. W sposób bardzo zwięzły rytuał można określić jako symboliczne zachowanie społecznie sformalizowane i powtarzalne¹⁰. Oprócz najczęściej pojawiających się cech charakterystycznych warto przywołać jeszcze jedną, którą spostrzegł Roy A. Rappaport. Postawił on tezę, iż wykonawcy rytuału nie są najczęściej jego twórcami – nie jest on przez

³ J. D. Eller, *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, Kraków 2012, s. 353.

⁴ Ibidem, s. 353.

⁵ M. Segalen, *Obrzędy i rytuały współczesne*, Warszawa 2009, s. 92.

⁶ D. Kertzer, *Rytuał, polityka, władza*, Warszawa 2010, s. 21.

⁷ Ibidem, s. 20.

⁸ *Wielka encyklopedia PWN*, t. 24, red. J. Wojnowski, Warszawa 2004, s. 145.

⁹ M. Szczurowski, *Mity, rytuały, symbole a żołnierz polski w przestrzeni politycznej II wojny światowej*, Toruń 2013, s. 27.

¹⁰ D. Kertzer, op. cit., s. 21.

nich zakodowany¹¹. Wydaje się, iż można zgodzić się z tym spostrzeżeniem, bowiem siła rytuału polega w dużej mierze na jego ciągłości i powtarzalności. Nie może on być więc obiektem częstych modyfikacji i ingerencji w treść, a powinien być utrwalany i umacniany poprzez zgodne powtarzanie przez następnych wykonawców.

Poza przybliżeniem samego pojęcia warto również ukazać niektóre z podjętych w literaturze przedmiotu prób rozróżnienia rytuałów ze względu na ich rodzaj. Podstawowym wydaje się wspomniany już podział na rytuały religijne sfery *sacrum* oraz rytuały świeckie *profanum*, wśród których Jean Maisonneuve wyróżnił:

- oczyszczające, ofiarne, przejścia i świąteczne (w religijnych);
- masowe, codziennych kontaktów międzyludzkich oraz cielesne (w świeckich)¹².

Leonard Pełka zauważył jeszcze trzeci zbiór, a mianowicie rytuały – relikty dawnych wierzeń. Zaproponował również inną koncepcję teoretycznego podziału, w której wskazał na istnienie rytuałów:

- inicjacyjnych;
- afirmacyjnych;
- współzycia;
- izolacyjnych¹³.

Istnieje możliwość konstruowania wielu klasyfikacji rytuałów, należy jednak pamiętać, iż w przypadku tego pojęcia nie można dokonać podziałów ostatecznych, a granice, jakie dzielą poszczególne kategorie w tym obszarze, z pewnością nie są nieprzekraczalne. Dla przykładu warto odwołać się do rytuałów z przestrzeni politycznej Ustki. Podłożem poniższej analizy jest rytuał w ujęciu *stricte* politycznym – jego obecność w przestrzeni politycznej tego miasta stanowi właściwy przedmiot niniejszego artykułu.

Jak powyżej zauważono, rytuał świecki, w tym polityczny, nie stanowi zamkniętej jedynie w sferze *profanum*, wyalienowanej kategorii rytuału. Korzysta on bowiem również z elementów charakteryzujących sferę świętości. Można się również domyślać, iż jak przy próbie ogólnego zde-

¹¹ R. A. Rappaport, op. cit., s. 62.

¹² J. Maisonneuve, op. cit., s. 26.

¹³ L. Pełka, *Rytuały, obrzędy, święta*, Warszawa 1989, s. 32–36.

finiowania rytuału, tak w przypadku rytuału politycznego istnieje problem ze znalezieniem obowiązującej wszystkich, jedynej legalnej definicji tego pojęcia.

Nie powinno stanowić nadużycia przyjęcie za Stanisławem Filipowiczem, że rytuał polityczny stanowi zawsze jedno z kluczowych ogniw porządku politycznego – jest nieodzownym potwierdzeniem politycznej mocy¹⁴. Interesująca jest również ocena Andrzeja Chodubskiego, który postrzegał tego rodzaju rytuał jako zachowanie polityczne, zespół czynności stanowiących ustaloną formę społecznie doniosłego aktu, uroczystości czy ceremonii mający na celu zmitologizować państwo i władzę w taki sposób, aby ich autorytet przekroczył racjonalne ramy i oparł się na emocjach zbiorowości¹⁵.

Nie mniej ważne od zdefiniowania samego rytuału, również politycznego, jest ukazanie – nawet w najbardziej powierzchownej formie – funkcji, jakie pełni to zjawisko w przestrzeni politycznej. W każdym społeczeństwie rytuały zarówno w sferze religijnej, jak i świeckiej mają za zadanie przede wszystkim opanować chaos i przypadek, a przy tym ochronić grupę przed samowolą¹⁶, a polityczne uruchamiają symbolikę relacji, jaka łączy władzę ze społeczeństwem¹⁷. Pełnienie władzy wymaga wsparcia w postaci rytuałów i od tego właściwie nie istnieje odstępstwo. Zapewniają one możliwość odwoływania się rządzących do wartości absolutnych, pochodzących ze sfery *sacrum*¹⁸. Oczywiście następuje to przy zachowaniu odpowiednich proporcji i uwzględnieniu aktualnych realiów. Trudno obecnie zakładać, że przedstawiciele świata polityki w systemach uznanych za demokratyczne będą postrzegani przez społeczeństwo jako sprawujący władzę wskutek namaszczenia przez siły boskie. Mowa tu raczej o pewnym rodzaju świętości, nienaruszalności i trwałości rozwiązań prawnych, mechanizmów, jakie wyniosły w hierarchii społecznej dane osoby czy instytucje i legitymizują ich prawo do władzy nad danym terytorium, społeczeństwem. Jak zauważył

¹⁴ S. Filipowicz, *Mit i spektakl władzy*, Warszawa 1988, s. 202.

¹⁵ A. Chodubski, *Rytualizm polityczny*, [w:] *Encyklopedia politologii*, red. W. Sokół, M. Żmigrodzki, t. 1, Zakamycze 1999, s. 262.

¹⁶ P. Antoniak, *Konwergencje w przestrzeni zbiorowych rytuałów politycznych*, [w:] *Rytuały codzienności*, red. A. Węgrzyniak, T. Stępień, Katowice 2008, s. 154.

¹⁷ M. Segalen, op. cit., s. 101.

¹⁸ S. Filipowicz, op. cit., s. 210.

A. Chodubski, zadaniem rytuałów politycznych może również być ukazanie nieprzekraczalnej dla niektórych osób i podmiotów granicy między sferą *sacrum* a *profanum*¹⁹. Jeśli politycy, instytucje czy też sam system sprawowania władzy ustawiają się w sferze świętości, to za pomocą rytuałów budują barierę, która ma pokazać społeczeństwu nieprzekraczalną dla niego granicę. Rytuał, który charakteryzuje się nieuchronnością, uwidacznia przewagę, jaką mają przedstawiciele władzy. Prowadzi do bezdyskusyjnej zgody społeczeństwa na przestrzeganie określonych zasad²⁰.

Rytuały mają moc łączenia ludzi. Wskazują ich na ciągłą potrzebę przeżywania aktów wspólnotowych²¹. Członkowie społeczeństwa chętniej gromadzą się wokół określonych osób czy idei, gdy mogą się z nimi utożsamiać. Nawet jeśli poszczególne jednostki przeżywają dany rytuał w sposób bardzo zindywidualizowany, to obserwując sformalizowane i powtarzalne, uzewnętrznione zachowania ogółu, dążą do łączności z grupą. Tak wyraźna doniosłość rytuałów, a przez to ich silne oddziaływanie na psychikę uczestników, pozwala nieraz świadomym ich potęgę przedstawicielom władzy na nadmierne manipulowanie społeczeństwem. Można jednak z pewnością stwierdzić, że mimo wspomnianego zagrożenia, jakie niesie ze sobą moc rytuałów politycznych, są one niezbędne dla pogłębiania przez dane społeczności własnej kultury, tożsamości, a przez to zwiększania swoich szans na przetrwanie. Otwarta pozostaje jednak kwestia, czy uczestnicy tych rytuałów zawsze odtwarzają je w pełni świadomie, to znaczy wiedzą, że w ten sposób nie tyle stają się uczestnikami danej uroczystości, ale podtrzymują, a nawet umacniają kulturę polityczną czy – szerzej – dziedzictwo kulturowe, w które z pewnością wpisują się rytuały zarówno w skali mikro danego regionu, jak i wykraczające znacznie poza tę lokalną społeczność. Uczestnikami owych rytuałów są nie tylko członkowie społeczeństwa, ale również politycy, przedstawiciele władzy, którzy wykonują różne powtarzające się czynności, interpretując je często jedynie w kategoriach rutyny.

Rytuały dokonujące się w przestrzeni politycznej Ustki podzielono na potrzeby artykułu na dwa rodzaje. Pierwszy z nich stanowi grupa rytu-

¹⁹ A. Chodubski, op. cit., s. 262.

²⁰ Ibidem, s. 262.

²¹ P. Antoniak, op. cit., s. 166.

atów politycznych o wymiarze ogólnopaństwowym i narodowym, natomiast drugi – o wymiarze lokalnym.

Grupę pierwszą stanowią rytuały, które występują zarówno w przestrzeni politycznej miasta, jak i całego państwa. Za podstawowy z pewnością należy uznać istotny w systemie demokratycznym rytuał wyborów politycznych. Mowa tu o wyborach ogólnokrajowych: na urząd Prezydenta RP, do Sejmu, Senatu, Parlamentu Europejskiego, a także o referendum państwowych i wyborach samorządowych. Należy podkreślić, iż rytuał ten nie obejmuje jedynie samego aktu głosowania, a cały harmonogram pracy komisji wyborczych, łącznie z wcześniejszym ustaleniem ich liczby, wykazu siedzib oraz składu osobowego. Ponadto do rytuału wyborów politycznych zaliczyć należy m.in.: ogłoszenie daty wyborów, procedurę zgłaszania i rejestracji kandydatów, cały przebieg prowadzonej kampanii wyborczej (bardzo istotny), ogłaszanie wyników wyborów, ślubowanie wybranych osób czy też późniejsze składanie przez nie oświadczeń majątkowych.

Tylko część wymienionych elementów rytuału ogólnokrajowych wyborów politycznych jest realnie obecna w przestrzeni lokalnej Ustki. Jej mieszkańców dotyczą bowiem w praktyce zazwyczaj tylko te, które związane są bezpośrednio z procedurą głosowania. Rzadko zdarza się, aby nieduże, lokalne społeczności, nie wyłączając Ustki, przyciągały uwagę elity politycznej już w trakcie prowadzonej kampanii wyborczej. Epizodycznie takie sytuacje mogą się pojawiać. „Różnice lokalnej kultury politycznej i społecznej wpływają na odrębności lokalnego procesu politycznego”²² i potrafią przez to obudzić zainteresowanie największych sztabów wyborczych. Fakt, że dany kandydat zwraca się w trakcie ogólnokrajowej kampanii do lokalnych wyborców – mieszkańców konkretnego miasta lub regionu może wywrzeć na nich bardzo istotny wpływ. Poprzez odniesienie się do problemów i potrzeb *stricto* związanych z otoczeniem wyborców wzmacnia on siłę omawianego rytuału. Dowartościowana w ten sposób społeczność uważa, że ma faktyczny wpływ na kształt systemu władzy, formę jego funkcjonowania, jak również zarzą-

²² J. Bartkowski, *Tradycja i polityka – wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*, Warszawa 2003, s. 258.

dzające nim podmioty²³. Taka świadomość jest szczególnie ważna, zwłaszcza gdy rytuał wyborów wykonywany jest przez społeczność zamieszkującą niejako na peryferiach, w dużym oddaleniu od podmiotów, których wspomniany rytuał bezpośrednio dotyczy.

Wydaje się, iż w hierarchii wagi wyborów politycznych utworzonej przez obywateli, rozstrzygnięcia na szczeblu ogólnokrajowym zajmują najważniejsze miejsce. Można jednak zaryzykować stwierdzenie, że ich wynik ma realnie mniejszy, niebezpośredni wpływ na życie mieszkańców niż wybory do lokalnych władz samorządowych. Elementy składające się na szeroko rozumiany rytuał wyborów politycznych, które wymienione zostały przy okazji omawianych powyżej wyborów do władz na szczeblu centralnym, w rytuale wyborów władzy samorządowej objawiają się już w pełni i bezpośrednio. Rytuał wyborów w skali ogólnokrajowej ukazywany miejscowym mieszkańcom zwykle jedynie za pomocą przekazów medialnych, teraz realizowany jest przy ich realnym udziale. Kampania wyborcza czynnie angażuje mieszkańców oraz lokalnych inwestorów, a poszczególni kandydaci zmuszeni są odwołać się do problemów czy też szans rozwojowych *stricto* dotyczących interesów lokalnej społeczności. Znakomitym tego przykładem jest przedsiębiorca Jerzy Małek, który w 2014 r. przedstawił propozycję przekazania pięciu milionów złotych darowizny na rzecz Ustki w zamian za wycofanie się ze startu w kolejnych wyborach samorządowych ówczesnego burmistrza miasta Jana Olecha²⁴.

Również późniejsze publikowanie oświadczeń majątkowych przez nowych przedstawicieli lokalnych władz samorządowych czy też ich publiczny akt ślubowania budzą zainteresowanie lokalnej społeczności. Rytuał wyborów politycznych w całej mocy zatem dotyczy mieszkańców małego miasta, jakim jest Ustka, dopiero podczas wyborów szczebla lokalnego. Mają oni szansę stać się wtedy jego prawdziwymi i pełnoprawnymi wykonawcami.

Przybliżone powyżej rytuały wyborów politycznych zaliczyć można do masowych, inicjacyjnych, ale także do pewnego stopnia – izolacyjnych. Pierwsze dwie cechy są dość oczywiste, natomiast izolacjonizm

²³ K. Churska, *Rytuały w warunkach demokracji masowej*, [w:] *Mity, symbole i rytuały we współczesnej polityce*, red. B. Szklarski, Warszawa 2008, s. 197.

²⁴ <https://www.forbes.pl/sylwetka/jerzy-malek> (dostęp: 15.12.2018).

przejawia się niewątpliwie w powyborczym oddzieleniu się wybranych przedstawicieli władzy od reszty społeczeństwa. Zakończony rytuał wyborów po wprowadzeniu danych kandydatów do kręgu władzy (inicjacja) przy masowym poparciu udzielonym przez społeczeństwo, prowadzi jednocześnie do ich izolacji. Pojawia się bariera, która dzieli strefę rządzących od rządzonych.

Następny rytuał polityczny o wymiarze ogólnokrajowym, który funkcjonuje na obszarze Ustki, stanowi kultywowanie i obchodzenie wszelkich rocznic, świąt państwowych oraz narodowych. Takie wydarzenia doskonale ukazują obecność i zjawisko wzajemnego przeplatania się różnych rodzajów rytuałów w ramach tych samych uroczystości. Rytuały związane z obchodami świąt czy rocznic państwowych zaliczyć należy do grupy świeckich, masowych i politycznych, jak również zawodowych oraz religijnych, afirmacyjnych i współzycia. Dopiero ich suma decyduje o ostatecznym kształcie danego święta lub rocznicy. Za przykład mogą tu posłużyć uroczystości Narodowego Święta Niepodległości. 11 listopada obchody rozpoczynają się w Ustce zazwyczaj od odprawienia w kościele pw. NMP Gwiazdy Morza uroczystej mszy świętej w intencji ojczyzny. Następnie ulicami miasta przemierza się marsz niepodległości, po czym władze samorządowe składają wieńce przy pomniku Polskiego Państwa Podziemnego i Armii Krajowej; jest grany hymn Rzeczypospolitej Polskiej, a także wygłaszany apel poległych. Oficjalna część uroczystości realizowana jest przy uroczystej asyście żołnierzy Wojska Polskiego (jej przebieg reguluje *Ceremoniał wojskowy Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*)²⁵.

Poszczególne elementy harmonogramu obchodów świąt w tym dniu idealnie ukazują wzajemne przenikanie się rytualnych sfer *sacrum* i *profanum*. Mistyczna sfera świętości w swojej pełnej mocy przejawiała się zarówno w trakcie wspomnianej mszy świętej, jak i apelu poległych, podczas którego oddawana jest cześć osobom uchodzącym w zbiorowej świadomości społeczeństwa za bohaterów obchodzonego święta. Po za-

²⁵ Decyzja nr 392/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 30 września 2014 r. w sprawie wprowadzenia do użytku służbowego „Ceremoniału Wojskowego Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej” (Dz. Urz. MON 2014, poz. 317; 2017, poz. 99 z późn. zm.). Ceremoniał stanowi zbiór zasad postępowania dla żołnierzy uczestniczących w uroczystościach państwowych i wojskowych. M. Szczurowski, op. cit., s. 35.

kończeniu oficjalnej części obchodów odbywają się uroczystości nieoficjalne – wspólny piknik mieszkańców, zawody sportowe, koncerty muzyczne czy też różne formy zabaw o tematyce patriotycznej dla dzieci.

Przybliżając rytuały opisywanych obchodów Narodowego Święta Niepodległości, należy wspomnieć o nieodłącznym ich elemencie, a więc przestrzeni symbolicznej, w którą wpisane są wszechobecne symbole narodowe w postaci biało-czerwonych kotylionów i chorągiewek noszonych przez osoby biorące udział w uroczystościach, albo flag państwowych umieszczanych na domach oraz balkonach mieszkań, niezwykle chętnie prezentowanych przez mieszkańców miasta.

Uczestnictwo w obchodach ważnych świąt ogólnonarodowych rozbudza w mieszkańcach patriotyzm, kształtuje tożsamość narodową oraz wzmacnia więzi z całym narodem.

Edmund Leach postrzegał obrzęd jako zachowanie, które charakteryzuje członków tej samej kultury²⁶. Pojęcie kultury można ograniczyć do danego kręgu kulturowego, a jeszcze bardziej do określonej lokalnej społeczności wrastającej w tożsamość danego regionu i jego miejscowy dorobek kulturowy. W tym zakresie kształtowane i wykonywane są rytuały o znaczeniu lokalnym. Rytuały polityczne w wymiarze lokalnym to takie, które są ściśle związane z miejscową, lokalną społecznością.

W przypadku Ustki uwidacznia się pod tym względem pewien problem. Zamieszkujące ją polskie społeczeństwo, ze względu na fakt, że większą jego część stanowiła ludność napływowa, nie było w stanie wykształcić, a następnie utrwalić rytuałów, które wrosłyby w to miejsce. Współczesnym mieszkańcom Ustki trudno utożsamiać się z wielowiekową historią miasta sprzed roku 1945. Nawet gdyby podejmowano próby przywłaszczenia sobie ukształtowanego przez wieki dorobku kulturowego miasta, nie mogłyby one zostać uznane za wiarygodne. W związku z tym nowi mieszkańcy miasta oraz ich przedstawiciele w lokalnych władzach musieli na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat wykształcić, a następnie umocnić (dla przyszłych pokoleń) miejscowe formy rytuałów. Dość dużo udało się już w tej kwestii dokonać. Nie bez znaczenia pozostają bowiem 44 lata budowania lokalnej tożsamości w okresie PRL

²⁶ M. Segalen, op. cit., s. 113.

i później prawie 30 lat funkcjonowania miasta w wolnej, demokratycznej Polsce.

Pierwszym, a jednocześnie niezwykle istotnym rytuałem o wymiarze lokalnym obecnym w przestrzeni politycznej Ustki, jest sprawowanie władzy politycznej przez samorząd. Wydaje się, iż ma on charakter pospolity i ogólny pod względem zasięgu występowania, przez co powinien zostać zaklasyfikowany do grupy rytuałów o wymiarze państwowym. Należy jednak zauważyć, że szczegółowy sposób jego realizacji oraz forma w wielu aspektach różnią się w poszczególnych jednostkach samorządu terytorialnego, również na równorzędnym szczeblu. Każdy samorząd cechuje inna wrażliwość, wypracowany poziom kultury politycznej czy wreszcie konkretne problemy oraz szanse rozwojowe wynikające *stricte* z charakterystyki regionu i lokalnej społeczności. Zakres praw, kompetencji i obowiązków lokalnych władz regulują oczywiście akty prawne ustanawiane przez prawodawców na szczeblu centralnym. Żadna władza lokalna nie może funkcjonować bez podstaw prawnych i poza granicami zawartych w nich regulacji. Do pewnego stopnia jednak ustanowienie formy i sposobu wykonywania nadanych jej obowiązków spoczywa w jej wyłącznej gestii. Mowa tu na przykład o uchwalanym przez radę gminy statucie, który reguluje m.in. organizację i tryb pracy organów lokalnej władzy, czy o dość dużych kompetencjach władz gminy w niezwykle istotnej sferze danin publicznych, czyli podatków i opłat lokalnych. Przykładem jest tu opłata miejscowa, którą mogą, ale nie muszą, wprowadzać na swoim obszarze gminy upoważnione do jej pobierania z uwagi na korzystne warunki klimatyczne. Rada Miasta Ustki zdecydowała się na wprowadzenie wspomnianej daniny, która w sposób istotny zwiększa wpływy do miejskiego budżetu²⁷.

Rada gminy obraduje na sesjach. Każda z nich charakteryzuje się zrytualizowanym przebiegiem ze z góry ustalonym harmonogramem powitań, przemówień, poruszanych kwestii, z określoną konwencją gestów czy sposobem ustalania miejsc zajmowanych przez poszczególne osoby. Obowiązują odpowiedni tryb i forma głosowania oraz przyjmowania uchwał, deklaracji, oświadczeń, apeli, opinii czy postanowień procedu-

²⁷ <http://slupsk.naszemiasto.pl/artykul/ustka-zarabia-na-oplacie-klimatycznej-wplywy-sa-coraz,1090789,art,t,id,tm.html> (dostęp: 30.11.2018).

ralnych. Siłą tego rytuału wspomaga jego pełna jawność, możliwość obserwowania przez zwykłych obywateli. Rytuał sprawowania władzy przez radę gminy nie ogranicza się do samego spotkania radnych w przewidzianej do tego sali. Należą do niego także wcześniejsze przygotowania do każdej z sesji, sporządzanie i publikowanie protokołów, nagrań z obrad czy forma ogłoszenia przyjętych aktów prawnych. Rytualny przebieg mają również chociażby prace radnych w specjalnych komisjach. Mowa tu o komisjach stałych oraz doraźnych powoływanych jedynie na czas realizacji określonych zadań lub rozstrzygnięcia spraw niebędących przedmiotem działania organów miasta w trybie zwykłym. W przestrzeni politycznej Ustki funkcjonują obecnie cztery komisje stałe. Są to Komisja Rewizyjna, Komisja Polityki Społecznej, Komisja Budżetowo-Gospodarcza, Komisja Skarg, Wniosków i Petycji oraz charakterystyczna dla miasta, które ma status uzdrowiska – Komisja Uzdrowska²⁸. Radni miejscy mogą również organizować się w klubach radnych oraz ustanawiać ich wewnętrzne regulaminy, które muszą być zgodne ze statutem miasta.

W *Ustawie z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym*²⁹ prawodawca przewidział również możliwość tworzenia przez rady gmin tzw. jednostek pomocniczych gminy. W Gminie Mieście Ustka z racji jej nie-dużych rozmiarów nie zdecydowano się jednak na ten krok. Wspomniane rozwiązanie funkcjonuje za to z powodzeniem w sąsiedzkiej gminie wiejskiej Ustka, w której utworzono 19 sołectw³⁰.

Nie mniej istotnym elementem rytuału sprawowania władzy samorządowej jest stanowisko i zakres działań burmistrza miasta. Pełni on swoje obowiązki przy pomocy Urzędu Miasta Ustka. Szczegółowy tryb i zasady funkcjonowania Urzędu regulowane są na mocy *Regulaminu organizacyjnego Urzędu Miasta*³¹ stanowiącego zarządzenie burmistrza. Do podstawowych obowiązków burmistrza, które m.in. tworzą rytuał sprawowania przez niego wykonawczej władzy samorządowej, należą:

²⁸ Stan na 31.12.2018 r. Zob. <https://bip.um.ustka.pl/m,120,komisje-rady-miasta.html> (dostęp: 15.12.2018).

²⁹ *Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym*, DzU 1990, nr 16, poz. 95 z późn. zm.

³⁰ Stan na 31.12.2018 r. Zob. <http://bip.ustka.ug.gov.pl/m,4076,lista-solectw-soltysow-i-rad-soleckich.html> (dostęp: 15.12.2018.).

³¹ <https://bip.um.ustka.pl/Article/id,459.html> (dostęp: 30.11.2018).

kierowanie bieżącymi sprawami miasta oraz reprezentowanie go na zewnątrz, uczestnictwo w sesjach rady miasta, przygotowanie projektu oraz późniejsze wykonywanie budżetu miasta, wykonywanie uchwał rady, wydawanie aktów prawa miejscowego w postaci zarządzeń czy zatrudnianie i zwalnianie kierowników miejskich jednostek organizacyjnych. Warto wspomnieć również o sprawozdaniach z jego pracy, jakie publikowane są na oficjalnej stronie internetowej miasta oraz w mediach społecznościowych.

Powtarzalne i sformalizowane rytuały sprawowania władzy samorządowej stanowią doskonałe narzędzie jej legitymizacji poprzez budowanie jej autorytetu w oczach mieszkańców.

Wart podkreślenia jest także proces kształtowania zrytualizowanych mechanizmów sprawowania władzy wśród młodzieży. Za jego przejaw można uznać działalność coraz bardziej popularnych na szczeblu samorządu młodzieżowych rad gmin. Wspomniany organ funkcjonuje z powodzeniem także w Ustce. Po raz pierwszy Młodzieżowa Rada Gminy Ustka została wybrana w 2009 r. i w pierwszej kadencji liczyła sześciu członków. Obecna składa się z dwunastu młodzieżowych radnych.

Przykładem rytuałów politycznych o wymiarze lokalnym, jakie zaobserwować można w przestrzeni politycznej Ustki, jest ustanowione w *Statucie miasta Ustki*³², przypadające na 15 sierpnia, Święto Miasta i jego obchody. Z racji charakterystycznego nadmorskiego położenia miejscowości, a co za tym idzie – silnie związanej z morzem miejscowej gospodarki, uroczystości organizowane z tej okazji wykorzystywane są do budowania wizerunku miasta w takim właśnie ujęciu. Ważnymi ich elementami są uroczysta msza święta oraz oddanie hołdu wszystkim, którzy stracili życie na morzu. W tym celu organizowany jest apel pamięci oraz składane są wieńce pod miejscowym pomnikiem Ludziom Morza. Wspomniane działania pomagają w budowaniu i umacnianiu lokalnej tożsamości kulturowej, utrwalają wśród mieszkańców znajomość symboliki i historycznych związków miasta z morzem, a także przybliżają te aspekty licznie tu zgromadzonym w okresie letnim turystom i kuracjom. Rytuał obchodów Święta Miasta stanowi również

³² Uchwała nr XLVII/382/2006 Rady Miasta Ustka z dnia 31 sierpnia 2006 r. w sprawie Statutu Miasta Ustka, Dz. Urz. Woj. Pom., 14.11.2006, nr 114, poz. 2401 z późn. zm.

okazję do umacniania kontaktów politycznych z chętnie uczestniczącymi w uroczystościach przedstawicielami zaprzyjaźnionych jednostek samorządów terytorialnych zarówno z Polski, jak i z zagranicy.

Podobną naturę, choć charakter nieco mniej oficjalny, mają organizowane co roku Dni Morza czy Dożynki Rybne. Charakter zrytualizowanych obchodów tych dwóch ostatnich uroczystości pozwala zaliczyć je, oprócz zbioru rytuałów politycznych, do grupy rytuałów – reliktyw dawnych wierzeń, o których pisał Pełka. Duże znaczenie w kreowaniu rozpoznawalności marki Ustki pełnią także różnego rodzaju imprezy ogólnopolskie powtarzane w każdym sezonie letnim w podobnej formule. Przykładem może być coroczny Ogólnopolski Festiwal Sztucznych Ognia, a obecnie Ogólnopolski Festiwal Wiatru.

W kręgu rytuałów lokalnych można również uplasować uroczyste przysięgi wojskowe elewów miejscowego Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej im. Admirala Floty Józefa Unruga. Szczegółowy scenariusz przebiegu uroczystości regulują, jak w przypadku apelu poległych, przepisy *Ceremoniału wojskowego Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*. Rytuał przysięgi wojskowej nie stanowiłby tak doniosłego – i przede wszystkim lokalnego – wydarzenia w życiu miasta, gdyby nie porozumienie przedstawicieli Sił Zbrojnych RP z miejscowymi władzami samorządowymi w sprawie organizowania tej ceremonii w reprezentatywnym punkcie Ustki, np. w ważnym dla miasta miejscu, jakie stanowi promenada nadmorska. Rytuał ten nie tylko utrwała miejscowe tradycje wojskowe, ale pozwala wszystkim jego uczestnikom, zarówno wykonawcom, jak i obserwatorom, jeszcze silniej poczuć ducha patriotyzmu i utrwalić etos polskiego żołnierza.

W odniesieniu do najmłodszych mieszkańców Ustki zadania powyższe spełniają m.in. zrytualizowane formy uroczystości w kontekście ważnych dat w życiu placówek oświatowych, ale na uwagę zasługuje również klucz wyboru patronów dla usteckich szkół. Szkoła Podstawowa nr 1 w Ustce nosi imię kapitana Leonida Teligi, Szkoła Podstawowa nr 2 komandora Bolesława Romanowskiego, natomiast patronem Szkoły Podstawowej nr 3, wraz z dotychczasowym gimnazjum, jest generał Mariusz Zaruski. Wszystkie te wybitne postaci są silnie związane z morzem, a ich wybór ma za zadanie rozwijać i umacniać w młodych mieszkańcach miasta świadomość lokalnej tożsamości oraz kultury, w której dorastają.

Kolejnym interesującym przykładem lokalnego rytuału politycznego jest hejnał miasta. Stanowi on samoistny symbol, ale jego codzienne granie na wieży ratusza miejskiego kwalifikuje go jako rytuał polityczny. Podobnie ma się rzecz z regulacjami dotyczącymi używania innych miejskich symboli politycznych³³, np. flagi miasta i flagi urzędowej miasta. Zrytualizowana forma postępowania z lokalnymi symbolami silnie wpływa na kształtowanie percepcji doniosłości znaczenia symboli wśród członków samorządu, co może z czasem wpłynąć na postrzeganie go jako małej ojczyzny.

W przestrzeni politycznej Gminy Miasta Ustki obecne są właściwie wszystkie rodzaje rytuałów, jakie rozróżniono w literaturze. Rytualne sfery *sacrum* i *profanum* koegzystują tu i przenikają się wzajemnie w tych samych wydarzeniach politycznych. Dopiero wszystkie łącznie składają się na pełny i ostateczny obraz rytuału, który społeczeństwo dostrzega jako całość.

Z pewnością przedstawione powyżej przykłady rytuałów nie wyczerpują całkowicie omawianego zagadnienia. Mowa tu zarówno o rytuałach o wymiarze ogólnopaństwowym, jak i lokalnym. Wszystkie stanowią jedynie część ogromnego świata zrytualizowanych form obrzędowości publicznej. Omawiany świat rytuałów jest na tyle rozbudowany, a także wciąż otwarty i żywy, iż nie sposób przedstawić wszystkich możliwych form ich obecności w danej społeczności. Nawet w przypadku niewielkiej grupy mieszkańców małego ośrodka miejskiego, jakim niewątpliwie jest Ustka.

Bibliografia

- Antoniak P., *Konwergencje w przestrzeni zbiorowych rytuałów politycznych*, [w:] *Rytuały codzienności*, red. A. Węgrzyniak, T. Stępień, Katowice 2008.
- Bartkowski J., *Tradycja i polityka – wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*, Warszawa 2003.

³³ Uchwała nr V/39/2007 Rady Miasta Ustka z 1 marca 2007 r. w sprawie zasad używania symboli Miasta Ustka, 1.03.2007 r., z późn. zm.

- Chodubski A., *Rytualizm polityczny*, [w:] *Encyklopedia politologii*, t. 1, red. W. Sokół, M. Żmigrodzki, Zakamycze 1999.
- Churska K., *Rytuały w warunkach demokracji masowej*, [w:] *Mity, symbole i rytuały we współczesnej polityce*, red. B. Szklarski, Warszawa 2008.
- Decyzja nr 392/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 30 września 2014 r. w sprawie wprowadzenia do użytku służbowego „Ceremoniału Wojskowego Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej”* (Dz. Urz. MON 2014, poz. 317; 2017, poz. 99 z późn. zm.).
- Eller J. D., *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, Kraków 2012.
- Filipowicz S., *Mit i spektakl władzy*, Warszawa 1988.
- Kertzner D., *Rytuał, polityka, władza*, Warszawa 2010.
- Maisonneuve J., *Rytuały dawne i współczesne*, Gdańsk 1995.
- Pełka L., *Rytuały, obrzędy, święta*, Warszawa 1989.
- Rappaport R. A., *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Kraków 2007.
- Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, Warszawa 2009.
- Szczurowski M., *Mity, rytuały, symbole a żołnierz polski w przestrzeni politycznej II wojny światowej*, Toruń 2013.
- Uchwała nr V/39/2007 Rady Miasta Ustka z dnia 1 marca 2007 r. w sprawie zasad używania symboli Miasta Ustka*, 1.03.2007 r., z późn. zm.
- Uchwała nr XLVII/382/2006 Rady Miasta Ustka z dnia 31 sierpnia 2006 r. w sprawie Statutu Miasta Ustka*, Dz. Urz. Woj. Pom., 14.11.2006, nr 114, poz. 2401 z późn. zm.
- Wielka encyklopedia PWN*, t. 24, red. J. Wojnowski, Warszawa 2004.

Netografia

- <https://bip.um.ustka.pl> (dostęp: 15.12.2018).
- <http://bip.ustka.ug.gov> (dostęp: 15.12.2018.).
- <http://slupsk.naszemiasto.pl> (dostęp: 30.11.2018).
- <https://www.forbes.pl> (dostęp: 15.12.2018).

Summary

Rituals in the political space of the city of Ustka

Rituals are of great importance in politics at every level. Rituals bind society and strengthen their identity. Besides rituals strengthen attachment to culture, land and state power. On the other hand state power increases legitimacy by performing respected rituals. There are many interesting ways to classify rituals in the literature on the subject. For the purpose of showing rituals in the political space of the city of Ustka, it seems appropriate to distinguish above all the rituals of a national character and those of a local dimension. In the case concept of the ritual, however, there are no final divisions, and the boundaries that divide them are certainly not impassable.

keywords: ritual, political ritual, state celebrations, local community, Ustka

słowa kluczowe: rytuał, rytuał polityczny, uroczystości państwowe, społeczność lokalna, Ustka

Leszek Kędzierski*

Zarządzanie finansami firm a inwestycje w kapitał ludzki i ich finansowanie

Wstęp

Zarządzanie finansami firm to ich zarządzanie dziedzinowe (dziedziną działalności firm). W jego obrębie są podejmowane decyzje dotyczące kapitału finansowego. Jest ono instrumentem służącym realizacji podstawowego celu firm, a w jego ramach stosowane są różne narzędzia, np. inwestycje w kapitał ludzki, ich finansowanie. Między nimi mogą występować określone zależności.

Celem niniejszego artykułu jest ich rozpoznanie i prezentacja. Ustalony został problem badawczy: Czy między zarządzaniem finansami firm a inwestycjami w kapitał ludzki i ich finansowaniem jako instrumentami służącymi realizacji głównego celu tych podmiotów zachodzi wzajemny związek? Postawiono też hipotezę: Między zarządzaniem finansami firm a inwestycjami w kapitał ludzki i ich finansowaniem jako instrumentami wykorzystywanymi w procesie realizacji głównego celu firm zachodzi wzajemny związek. W artykule zastosowano dwie metody: dedukcji i analizę funkcyjną.

* Dr Leszek Kędzierski, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, Legnica
e-mail: leszekkedzierski1@gmail.com

Istota zarządzania finansami firm

Proces zarządzania, w tym zarządzania finansami, przebiega w firmach i w ich otoczeniu. Ma on charakter złożony. Menedżerowie powinni kształtować optymalne proporcje między zasobami w tym procesie. Przedmiotem zarządzania są zróżnicowane rodzajowo zasoby. **Zarządzanie** firmą oznacza **rozporządzenie (dysponowanie)** tego typu zasobami – ludzkimi, finansowymi, rzeczowymi i informacyjnymi – zmierzające do realizacji celów tych podmiotów. Jest kategorią aktywną, w której zakres wchodzi różne działania dotyczące wymienionych zasobów ukierunkowane na wykonywanie wytyczonych celów.

Termin „zarządzanie” może być stosowany w dwóch aspektach:

- całościowym (ogólnym), odnoszącym go do całego podmiotu, np. firmy, której zarządzanie dotyczy;
- cząstkowym, odnoszącym go do poszczególnych zasobów, np. zarządzanie zasobami finansowymi (zarządzanie finansami), i pozostałych sfer działalności podmiotu, np. zarządzanie sprzedażą wyrobów gotowych i usług.

Zarządzanie finansami firm można zdefiniować jako dysponowanie zasobami finansowymi przez wspomniane podmioty zmierzające do realizacji podstawowego ich celu. Można też je określić jako podejmowanie przez firmy decyzji inwestycyjnych i finansowych ukierunkowanych na realizację **głównego** ich **celu**, czyli uzyskania wielkości ustalonej przez wymienione podmioty, przewidzianej do osiągnięcia w danym przedziale czasu, np. roku. Może nim być przykładowo maksymalizacja zysku lub wartości rynkowej, optymalizacja zysku – osiągnięcie pewnego optimum zysku niekoniecznie będącego maksimum zysku, czy też uzyskiwanie pewnego optimum wartości firmy niekoniecznie będącego maksimum tej wartości. W obu przypadkach chodzi o optimum satysfakcjonujące właścicieli i współwłaścicieli firmy oraz menedżerów. Przykładowo, jako podstawowy cel spółek akcyjnych można przyjąć maksymalizację wartości rynkowej akcji zwykłych (lub osiągnięcie satysfakcjonującej ich wartości) notowanych na giełdzie papierów wartościowych nie w krótkim, lecz długim przedziale czasu.

Przez pojęcie decyzji inwestycyjnych i finansowych rozumie się odpowiednio inwestycje i finansowanie. Inwestycje firm to wydatki na aktywa trwałe (rzeczowe, finansowe, wartości niematerialne i prawne), które mają powodować wzrost ich zysku w długim przedziale czasu (przekraczającym rok). Wyróżnia się trzy ich rodzaje:

- rzeczowe (np. budowa i wyposażenie hali produkcyjnej, zakup działającego przedsiębiorstwa, zakup budynku i jego wyposażenia na potrzeby zarządu firmy, zakup komputerów);
- finansowe (np. udzielanie długoterminowych pożyczek pieniężnych, zakup akcji spółek publicznych lub niepublicznych, zakup certyfikatów inwestycyjnych czy jednostek uczestnictwa w funduszach inwestycyjnych);
- w wartości niematerialne i prawne (np. zakup licencji, programów komputerowych).

Finansowanie firm polega natomiast na pozyskiwaniu kapitału pieniężnego z różnych źródeł na realizację celów tych podmiotów. Wyróżnia się finansowanie własne i obce. Finansowanie własne ma charakter długoterminowy, zaś obce może być długoterminowe i krótkoterminowe. Do form finansowania własnego zalicza się między innymi: zysk z bieżącego roku obrotowego i zysk niepodzielony z lat ubiegłych, kapitał zakładowy (np. akcyjny), kapitał zapasowy i kapitał rezerwowy. Z kolei formy finansowania obcego obejmują między innymi: kredyt bankowy, pieniężną pożyczkę pozabankową (np. od innych firm), leasing kapitałowy, zobowiązania bieżące. Warto nadmienić, że istnieje też podział form finansowania firm na bankowe i pozabankowe, wewnętrzne i zewnętrzne, długo- i krótkoterminowe.

Cechy charakterystyczne zarządzania finansami firm

Każda dziedzina zarządzania w firmach ma określone właściwości. Dotyczy to np. zarządzania technicznym przygotowaniem produkcji, logistyką, zarządzania finansami. **Cechy** poszczególnych dziedzin są więc dla nich **charakterystyczne**. Pozwalają zatem spojrzeć w głąb dziedzin i odróżnić je od innych.

Zarządzanie finansami firm ma szereg cech charakterystycznych. Można tu wymienić:

- niezbędność jego realizacji przez firmy bez względu na formę organizacyjno-prawną;
- atrybuty etyczności lub nieetyczności, ewentualnie obojętność względem kategorii etyki;
- dwuskładnikowość w obszarze decyzyjnym – obejmuje dwojakiemu rodzaju decyzje (inwestycyjnych, finansowych);
- charakter procesowy – czynnościowy; ukierunkowanie na zasoby finansowe (kapitał finansowy);
- dynamizm związany z przepływającymi strumieniami pieniężnymi;
- przyczynianie się realizacji głównego celu firm;
- dualizm finansowania – może być długoterminowe i krótkoterminowe;
- swoboda w zakresie doboru źródeł finansowania przez firmy;
- alternatywne formy realizacji inwestycji i finansowania;
- brak podmiotowej jednolitości form pozyskiwania środków pieniężnych;
- brak podmiotowej jednolitości (miejsc) inwestycji (finansowych);
- wolność wyboru firm odnośnie do rodzajów inwestycji i kształtowania ich portfela;
- opłacalność jako kryterium decyzyjne podejmowania inwestycji według rodzajów i pozyskiwania kapitału finansowego;
- konieczność wykorzystywania różnych metod służących badaniu opłacalności inwestycji według rodzajów i form finansowania;
- bezpośrednio powiązanie jego skuteczności z wieloma czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

W proces zarządzania finansami firm jest wkomponowany między innymi kapitał ludzki, bez którego żadna firma nie może prowadzić działalności. Jest to zatem kapitał podstawowy dla firm, źródło ich sukcesów, ale też – niestety – możliwych porażek na rynku. Rola kapitału ludzkiego w firmach determinuje zatem rozmaite dotyczące go działania. Powinno się więc podchodzić do tych działań w sposób odpowiedni, z należytą

uwagą i zaangażowaniem, co może prowadzić, przy odpowiednim współdziałaniu innych czynników, do prosperity firmy.

Kapitał ludzki

W literaturze występują różne definicje kapitału. Jest to bowiem kategoria wieloznaczna. Odnosi się do strony aktywów lub pasywów bilansu firmy, a także do człowieka. Pierwsza wersja definicji ujmuje kapitał jako środki pieniężne, jakie mogą być wydatkowane przez firmę w rozmaitych celach, w tym inwestycyjnych. Jest to funduszowa wersja definicji kapitału. Z kolei w drugim ujęciu mowa jest o aktywach firmy (według rodzajów). Są one efektem rozdysponowania kapitału finansowego. Zmiany wielkości i struktury aktywów rzeczowych, finansowych oraz wartości niematerialnych i prawnych następują m.in. wskutek inwestycji. Natomiast w trzecim wariancie definicji chodzi o kapitał ludzki. Jest on konieczny do prowadzenia działalności operacyjnej, inwestycyjnej i finansowej firmy. Ma on charakter rozwojowy. W miarę upływu czasu jego zasób może ulegać zwiększeniu.

Kazimierz Denek twierdzi: „Próba precyzyjniejszego określenia sfer zaliczanych do ludzkiego kapitału jest jego podział na subiektywny i obiektywny. Za pierwszy uważa się to, co wiąże się z cechami osobowościowymi człowieka (talent, predyspozycje do wykonywania określonego zawodu, stan zdrowotny). Obiektywny obejmuje takie elementy, jak wykształcenie i doświadczenie”¹¹. Natomiast Elżbieta Kryńska i Eugeniusz Kwiatkowski prezentują następujące stanowisko: „Kapitał ludzki w działalności gospodarczej obejmuje ogół predyspozycji, wiedzy, zdolności i umiejętności pracowników oraz możliwości ich spożytkowania w postaci kompetencji w trakcie realizowania określonych zadań”²². Autorzy akcentują przydatność kapitału ludzkiego do wykonywania różnych zadań w zakresie działalności gospodarczej. W innym ujęciu podkreślają, że „kapitał to zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej zawarty w każdym człowieku i w społeczeństwie jako całości, określający

¹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005, s. 97.

² E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 146.

zdolności do pracy, do adaptacji, do zmian w otoczeniu oraz możliwości kreacji nowych rozwiązań”³. Wyszczególniają różne ważne jego elementy. Kapitał ludzki stanowią takie wartości niematerialne, jak: wiedza, kompetencje, doświadczenie, talent, zdrowie, energia życiowa⁴.

Uwzględniając powyższe, można stwierdzić, że **kapitał ludzki** to immanentna cecha charakterystyczna człowieka.

Inwestycje firm w kapitał ludzki i ich rodzaje

Strategia rozwoju wytyczona przez firmę, a w tym określony podstawowy jej cel, determinuje podejmowanie inwestycji (według rodzajów i w portfel instrumentów). Inwestycje firm – rzeczowe, finansowe, niematerialne, w tym inwestycje w kapitał ludzki – są zaangażowane w proces realizacji strategicznego (głównego) celu tych podmiotów, stanowią jeden z wykorzystywanych instrumentów. Ten proces jest wkomponowany w zarządzanie finansami firm i stanowi jego integralny element.

Inwestycje powinny powodować pomnażanie korzyści inwestora w długim horyzoncie czasu. Rolę inwestycji w procesie realizacji podstawowego celu firm należy rozpatrywać przez pryzmat generowanych przez nie efektów. W literaturze przedmiotu i praktyce inwestycje są różnie określane. Występuje co najmniej kilka ich definicji.

Ogólną definicję akcentującą cechy inwestycji i inwestowania formuluje Jack Hirschleifer. Jego zdaniem: „Inwestycja jest w istocie bieżącym wyrzeczeniem dla przyszłej korzyści. Jednak terażniejszość jest względnie dobrze znana, natomiast przyszłość jest tajemnicą. Inwestycja jest zatem wyrzeczeniem się pewnego dla niepewnej korzyści”⁵. Definicja ta podkreśla element psychologiczny inwestowania będącego wyrzeczeniem, podmiot inwestujący musi bowiem zrezygnować z bieżącej konsumpcji. Ponadto wskazuje ona na czas jako nieodłączny czynnik inwestowania.

³ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016, s. 40.

⁴ M. Makuch, *Kapitał ludzki – fundament gospodarki XXI wieku. Tworzenie, wykorzystanie, perspektywy*, [w:] *Kapitał ludzki i społeczny. Kreowanie i zarządzanie*, red. D. Moroń, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012, s. 34.

⁵ K. Jajuga, T. Jajuga, *Przedmowa*, [w:] *Inwestycje. Instrumenty finansowe. Aktywa niefinansowe. Ryzyko finansowe. Inżynieria finansowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 9.

Inwestor wyrzeka się korzyści bieżących na rzecz przyszłych. Aby inwestycja przyniosła korzyści w przyszłości, konieczny jest upływ czasu sam w sobie niepowodujący ich powstawania. Definicja Hirschleifera zwraca też uwagę na fakt, że nieodłączną cechą inwestowania stanowi ryzyko. Przyszłość jest bowiem niepewna, a korzyści mogą w okresie przyszłym występować, ale tak być nie musi. Podmiot inwestujący może nawet ponieść straty w związku z inwestowaniem⁶.

Kolejna definicja inwestycji podkreśla występowanie przepływów pieniężnych i skutku inwestycji. Środki pieniężne – nakłady (wydatki) występują w formie strumieni. W ich rezultacie tworzone są różne aktywa: rzeczowe, finansowe, wartości niematerialne i prawne. Ten rodzaj definicji inwestycji ma charakter funduszowy – dynamiczny. Stanowisko takie reprezentują, np. Henryk Walica⁷ oraz Louis Perridon i Manfred Steiner⁸.

Inne podejście charakteryzuje się rozpatrywaniem inwestycji w aspekcie rzeczowym. Ten punkt widzenia eksponują np. David Begg, Stanley Fischer, Rudi Dornbusch, a także Paul A. Samuelson i Wiliam D. Nordhaus. Pierwsi trzej autorzy mianem inwestycji określają zakupy nowych dóbr kapitałowych dokonywane przez firmy⁹. Natomiast dwóch kolejnych jest zdania, że inwestycje obejmują budowę zakładów przemysłowych (nowych) i ich wyposażenie oraz domów mieszkalnych (nowych), a także powiększanie zapasów¹⁰.

Rekapitulując, można powiedzieć, że istnieje stosunkowo duża różnorodność opinii na temat pojęcia inwestycji. Mianem **inwestycji firm** określa się środki wydatkowane przez te podmioty na aktywa trwałe

⁶ Idem, *Jak inwestować w papiery wartościowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 14; T. Jaworski, *Wartość wewnętrzna akcji a jej cena na rynku kapitałowym. Teoria impulsu*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 1999, s. 12.

⁷ H. Walica, *Zarządzanie strategiczne i polityka inwestycyjna przedsiębiorstwa. Metodyka opracowywania projektów inwestycyjnych oraz ich realizacja*, Kolegium Zarządzania, Akademia im. K. Adamieckiego, Katowice 1999, s. 18.

⁸ J. Różański, *Pojęcie i klasyfikacja inwestycji przedsiębiorstw*, [w:] *Inwestycje rzeczowe i kapitałowe*, red. idem, Difin, Warszawa 2006, s. 13.

⁹ D. Begg, S. Fischer, R. Dornbusch, *Ekonomia. Makroekonomia*, PWE, Warszawa 2000, s. 29.

¹⁰ P. A. Samuelson, W. D. Nordhaus, *Ekonomia 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 513.

(rzeczowe, finansowe, wartości niematerialne i prawne), które mają zwiększać ich zysk w długim przedziale czasu (ponad rok).

Inwestycje w kapitał ludzki w porównaniu z innymi rodzajami inwestycji podejmowanymi przez firmy charakteryzuje określona specyfika. Anna Lipka reprezentuje pogląd, że można je zdefiniować jako „rodzaj inwestycji niematerialnych [...] polegających na celowym, obciążonym ryzykiem ponoszeniu przez pewien czas (przy rezygnacji lub zmniejszeniu składników wydatków na inne cele) nakładów finansowych lub pozafinansowych, ukierunkowanych na zachowanie lub podwyższenie, obecnie bądź w przyszłości, jakości i wartości kapitału ludzkiego w organizacji, umożliwiającego jej przetrwanie, rozwój oraz zwiększenie atrakcyjności jako pracodawcy”¹¹. Z kolei Paweł Bochniarz i Krzysztof Gugala piszą, że inwestycje w kapitał ludzki to „wydatki organizacji, które prowadzą do akumulacji kapitału ludzkiego lub wzrostu jego produktywności. Inwestycje w kapitał ludzki różnią się pod wieloma względami od innych inwestycji, np. finansowych. Ich specyfiką jest między innymi to, że są obciążone dużym ryzykiem, a stopa zwrotu z nich jest niezwykle trudna do skalkulowania”¹².

Inwestycje w kapitał ludzki określane są mianem inwestycji w człowieka. Tego terminu używają różni autorzy, np. Stanisław R. Domański. Autor ten twierdzi, że inwestycje w człowieka to ogół działań oddziałujących na dochód pieniężny i fizyczny w przyszłości, w ramach zwiększania zasobów ludzkich¹³.

W niniejszym artykule mianem **inwestycji firm w kapitał ludzki** określa się jeden z rodzajów inwestycji w wartości niematerialne i prawne (inwestycji niematerialnych). Są to wydatki kapitału finansowego na kapitał ludzki lub na rzeczowe aktywa trwałe, a także wydatki kapitału niefinansowego (energii mózgu i mięśni) na kapitał ludzki, które powinny zwiększać zysk firm w długim przedziale czasu (ponad rok).

¹¹ A. Lipka, *Inwestycje w kapitał ludzki organizacji w okresie koniunktury i dekonunktury*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010, s. 32.

¹² Ibidem, s. 32.

¹³ S. R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 19.

Przez pojęcie **rodzaju inwestycji firm w kapitał ludzki** określa się kategorię tych inwestycji wyodrębnioną za pomocą określonego kryterium podziału wybranego przez podmiot dokonujący klasyfikacji.

W literaturze spotyka się stosunkowo szerokie **ujęcie rodzajowe inwestycji w kapitał ludzki**. Według kryterium składowych kapitału ludzkiego można wydzielić różnego rodzaju inwestycje:

- w szkolenia, wdrażanie koncepcji organizacji uczącej się, zarządzanie wiedzą, marketing personalny (składowa kapitału ludzkiego – kryterium: wiedza);
- w szkolenia, marketing personalny, wdrażanie koncepcji organizacji uczącej się, *coaching* (składowa kapitału ludzkiego – kryterium: umiejętności);
- w łowienie i rozwój talentów, marketing personalny, przywództwo i rozwój kreatywnych zespołów (składowa kapitału ludzkiego – kryterium: zdolności);
- w warunki pracy, dodatkową opiekę medyczną, program praca – życie (składowa kapitału ludzkiego – kryterium: zdrowie);
- w szkolenia, wdrażanie koncepcji organizacji uczącej się, zarządzanie wiedzą, marketing personalny, badanie opinii pracobiorców, przekształcenia kultury organizacyjnej (składowa kapitału ludzkiego – kryterium: postawy);
- w szkolenia, zarządzanie wiedzą, przywództwo i rozwój kreatywnych zespołów, przekształcenia kultury organizacyjnej, łowienie i rozwój talentów, warunki pracy, dodatkową opiekę medyczną, programy praca – życie, zarządzanie partycypacyjne, badanie opinii pracobiorców, opanowanie eskalacji konfliktów, wdrażanie koncepcji organizacji uczącej się (składowa kapitału ludzkiego – kryterium: wartości);
- w szkolenia, zarządzanie wiedzą, marketing personalny, przywództwo i rozwój kreatywnych zespołów, przekształcenia kultury organizacyjnej, łowienie i rozwój talentów, *coaching*, warunki pracy, dodatkową opiekę medyczną, programy praca – życie, zarządzanie partycypacyjne, badanie opinii pracobiorców, wdrażanie koncepcji

organizacji uczącej się (składowa kapitału ludzkiego – kryterium: motywacja)¹⁴.

Inna dość szeroka klasyfikacja inwestycji firm w kapitał ludzki może być przeprowadzona z punktu widzenia kryterium ich funkcji. Obejmuje ona następujące rodzaje:

- obniżające ryzyko biomedyczne;
- optymalizujące koszty pracy;
- zachowujące potencjał pracy;
- wzrostowe;
- rozwojowe;
- odtworzeniowe;
- odnawiające¹⁵.

Spotyka się też wydzielanie szkolenia kadr jako elementu inwestycji niematerialnych firm¹⁶.

Dla firm mających długofalową politykę dotyczącą pracowników (stabilność załogi, jakość i wartość kapitału ludzkiego w długim okresie) ważne są **inwestycje związane z ich zdrowiem**. Dotyczą one nie tylko dodatkowej opieki medycznej i polepszenia warunków pracy, lecz także budowy nowych, zlokalizowanych na wsi ośrodków szkoleniowych lub zakupu nieruchomości, także na terenach wiejskich, przeznaczonych na cele szkoleniowe. Wskutek inwestowania w polepszenie warunków pracy oraz w obiekty szkoleniowe zwiększają się rzeczowe aktywa trwałe firm.

Poprawa warunków pracy przekłada się na zdrowie pracowników i wydajność pracy. Z kolei uczestnictwo w szkoleniach przeprowadzanych w obiektach zlokalizowanych na terenach ekologicznych, na wsi, przynosi dwojakiego rodzaju efekty:

- zmiany jakościowe i w zakresie wartości kapitału ludzkiego – rezultaty związane z inwestycjami w kapitał ludzki, np. poszerzenie wiedzy i wykształcenie umiejętności pracowników;
- możliwości uprawiania przez pracowników turystyki zdrowotnej

¹⁴ A. Lipka, op. cit., s. 58–59.

¹⁵ Ibidem, s. 41.

¹⁶ D. Szramowski, *Kapitał ludzki w mikro i małych przedsiębiorstwach*, CeDeWu, Warszawa 2015, s. 56.

na wsi i w lesie w czasie wolnym od zajęć.

Inwestycje firm w kapitał ludzki zasadniczo nie powodują powiększenia aktywów trwałych firm. Występuje ono jednak w przypadku **pośrednich inwestycji w kapitał ludzki**, to znaczy w polepszenie warunków pracy i obiekty szkoleniowe. Natomiast **bezpośrednie inwestycje w ten kapitał** nie skutkują przyrostem aktywów trwałych. Chodzi tu o wszystkie pozostałe inwestycje w kapitał ludzki, na przykład w szkolenia pracowników. Zalicza się do nich między innymi szkolenia z rachunkowości dla pracowników działu księgowości czy finansowanie pracownikom tego działu czesnego za studia podyplomowe z tej dziedziny. Takie podejście firmy niewątpliwie zwiększa stopień identyfikacji pracowników z jej celami.

Warto wspomnieć, że bezpośrednie inwestycje firm w kapitał ludzki zwiększają ich koszt uzyskania przychodu. Niezbędne jest tu spełnienie określonych wymogów zaliczenia takich wydatków do tego kosztu.

Formy finansowania własnego i obcego inwestycji firm w kapitał ludzki

Realizacja inwestycji w kapitał ludzki wymaga, zależnie od ich rodzaju, określonej wielkości kapitału pieniężnego. Przez pojęcie finansowania inwestycji firm w kapitał ludzki określa się pozyskiwanie z rozmaitych źródeł tego kapitału na ich realizację.

W przypadku inwestycji firm w kapitał ludzki najbardziej klarowny jest podział form finansowania na własne i obce. Ponadto istotna jest klasyfikacja wymienionych form na bankowe i pozabankowe oraz długoterminowe i krótkoterminowe.

Firmy mogą w całości finansować inwestycje w kapitał ludzki za pomocą form własnych lub obcych bądź korzystać z finansowania mieszanego – własnego i obcego.

Finansowaniu pośrednich inwestycji firm w kapitał ludzki służyć mogą następujące **własne źródła (formy)**:

- nadwyżka finansowa netto (Net Cash Flow – NCF);
- emisja akcji;
- emisja udziałów (w spółkach z ograniczoną odpowiedzialnością);

– kapitał wspólników.

Natomiast **bezpośrednie inwestycje firm w kapitał ludzki** mogą być **finansowane** z zysku netto. Oczywiście, właściciele lub zarządy firm mogą podjąć decyzję dotyczącą finansowania inwestycji bezpośrednich za pomocą innych form własnych.

Zysk netto firmy to jej wynik finansowy netto. Razem z amortyzacją stanowi wspomnianą wyżej nadwyżkę finansową netto (NCF). Zysk firmy w danym roku obejmuje zysk z bieżącego roku obrotowego i zysk niepodzielony z lat ubiegłych. W spółkach akcyjnych i z ograniczoną odpowiedzialnością zysk netto jest dzielony na dwie części: zysk zatrzymany i dywidendę. Wymienione podmioty powinny realizować właściwą politykę dywidendy. Jej przejawem jest zachowanie odpowiednich proporcji w zakresie podziału zysku netto na zysk zatrzymany i dywidendę. Polityka dywidendy powinna w określonym stopniu godzić politykę inwestycyjną firmy z aspiracjami akcjonariuszy (udziałowców) w sferze dochodów z długoterminowych lokat finansowych. W sytuacji gdy menedżerowie zmierzają do uruchamiania różnych inwestycji, np. pośrednich w kapitał ludzki w postaci inwestycji rzeczowych w polepszenie warunków pracy, obserwuje się wypłaty stosunkowo niskiej dywidendy lub nawet jej brak. Akcjonariusze (udziałowcy) natomiast oczekują określonych wypłat dywidendy zaspokajających ich aspiracje dochodowe.

Finansowanie własne firm oznacza pozyskiwanie kapitału dające podmiotom gospodarczym niezależność od instytucji finansowych i firm funkcjonujących w ich otoczeniu. Fakt niezależności nie oznacza jednak, że jest ono tańsze od finansowania obcego umożliwiającego, np. w przypadku kredytu bankowego i pożyczki pieniężnej pozabankowej, korzystanie z mechanizmu dźwigni finansowej.

Amortyzacja odzwierciedla zużycie składników aktywów trwałych – środków trwałych, a także wartości niematerialnych i prawnych. Jest jednym z kosztów zaliczanych do kosztu uzyskania przychodu. Bez względu na metodę amortyzowania (np. liniowa, degresywna) wliczanie sum amortyzacji do kosztu uzyskania przychodu ma charakter umowny. Trudno jest bowiem dokładnie ustalić część wartości początkowej składnika majątku trwałego, która powinna być faktycznie zaliczona do tego kosztu. Amortyzacja stanowi pozycję kosztową „bezwýdatkową”. Znaczy

to, że odpisy amortyzacyjne są zaliczane do kosztu uzyskania przychodu bez faktycznego wydatkowania środków pieniężnych. Suma dokonanych odpisów amortyzacyjnych „wraca” do firm w przychodzie ze sprzedaży. Sprzedaż wyrobów przez firmy jest zatem procesem „odzyskiwania” amortyzacji (a także generowania wyniku finansowego). Następuje transformacja kwot amortyzacji (wliczonej w koszty) w środki pieniężne.

Pośrednie inwestycje firm w kapitał ludzki mogą być finansowane za pomocą następujących **form finansowania obcego**:

- kredyt bankowy (długoterminowy);
- pożyczka obligacyjna;
- pieniężna pożyczka pozabankowa (np. od innych firm) długoterminowa;
- leasing finansowy (kapitałowy).

Metoda samospłaty zakłada inny tok postępowania w porównaniu z samofinansowaniem. Mianowicie dobro rzeczowe, np. odpowiednio wyposażony budynek przeznaczony na szkolenia pracowników, jest użytkowany na podstawie umowy leasingu finansowego (kapitałowego), a firma uiszcza odpowiednie opłaty leasingowe.

Natomiast **bezpośrednie inwestycje firm w kapitał ludzki** mogą być finansowane za pomocą różnych **form finansowania obcego**, do których należą:

- środki unijne;
- krótkoterminowe kredyty bankowe;
- krótkoterminowe pieniężne pożyczki pozabankowe;
- *factoring*.

Istotnym wsparciem inwestycji bezpośrednich firm w kapitał ludzki są środki pochodzące z Unii Europejskiej. Lata 2014–2020 to okres wdrażania sześciu krajowych programów operacyjnych, w tym Wiedza Edukacja Rozwój, na który przeznaczono 4,7 mld euro, a także 16 programów regionalnych¹⁷. Wiedza Edukacja Rozwój jest finansowany z kapitału pieniężnego Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS)¹⁸.

¹⁷ <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/fundusze-europejskie-w-polsce/#Dlaczego%20Polska%20otrzyma%C5%82a%20fundusze?> (dostęp: 25.10.2018).

¹⁸ http://power.wup.kielce.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=795 (dostęp: 25.10.2018).

Począwszy od 2017 r. mali, średni i mikroprzedsiębiorcy mogą uzyskiwać z EFS dofinansowanie do szkoleń i innych usług rozwojowych. Odbywa się to w ramach Podmiotowego Systemu Finansowania. Wysokość tej kwoty może osiągnąć do 80% kosztów usług rozwojowych. W Bazie Usług Rozwojowych są wyszczególnione m.in.:

- szkolenia;
- kursy zawodowe;
- studia podyplomowe;
- *coaching*;
- *mentoring*¹⁹.

Korzystanie z kredytu bankowego lub z pieniężnej pożyczki pozabankowej jako form finansowania pośrednich inwestycji firm w kapitał ludzki przynosi określone korzyści inwestorowi. Dla kredytobiorcy lub pożyczkobiorcy korzystne jest sukcesywne, co pewien okres, np. co kwartał lub rok, uiszczanie odsetek od długoterminowego zadłużenia. Stanowią one bowiem składnik kosztów finansowych, a co za tym idzie także kosztu uzyskania przychodu. Dzięki temu przy niezmiennych warunkach pozostałych, np. przy niezmiennym poziomie stawek podatkowych, kredytobiorca lub pożyczkobiorca płaci mniejszy podatek dochodowy. Niższa jest bowiem podstawa opodatkowania – „zysk brutto”. „Zaoszczędzone” środki mogą być przez kredytobiorcę lub pożyczkobiorcę wykorzystane na cele rozwojowe. Nadmierne zadłużenie firm osłabia ich siłę przetargową w kontaktach z otoczeniem. Z podmiotami gospodarczymi zadłużonymi ponad racjonalną miarę inne firmy ograniczają współpracę lub nawet ją zrywają. Może się to przejawiać, np. w zaniechaniu zamierzonego wcześniej inwestowania w zadłużoną firmę. Inaczej ujmując, wzrost zadłużenia finansowego firm zwiększa ich ryzyko finansowe. Jest ono związane z pasywami wymienionych podmiotów. Banki i inne podmioty finansujące firmy badają i oceniają tę sytuację. Skutkować to może oferowaniem np. wyższego oprocentowania kredytów udzielanych na finansowanie inwestycji w polepszenie warunków pracy – pośrednich inwestycji w kapitał ludzki.

Korzyści z zaliczania odsetek od zadłużenia kredytów bankowych i pieniężnych pożyczek pozabankowych znajdują się niejako w opozycji

¹⁹ <https://emat.com.pl/blog/jak-uzyskac-dofinansowanie-na-szkolenia/> (dostęp: 25.10.2018).

względem tzw. **złotej zasady finansowania**. Zgodnie z nią aktywa trwałe firmy należy finansować w 100% z kapitału własnego, który ma – co już zostało powiedziane – charakter długoterminowy lub z kapitału mieszanego obejmującego wspomniany kapitał własny i długoterminowy kapitał obcy. Jednakże kapitał własny jest droższy od kapitału obcego. Nie umożliwia korzystania z efektu dźwigni finansowej, pozwala jednak uniknąć bardzo wnikliwej analizy, oceny i kontroli bankowej przed uruchomieniem procesu finansowania i w jego toku, a także konieczności posiadania odpowiednich zabezpieczeń, np. kredytu bankowego. Należy podkreślić, że kredyt bankowy i inne formy zasilenia obcego firm pochłaniają określone środki. Na koszt pozyskania kapitału w formach kredytu bankowego i pożyczek pieniężnych pozabankowych („koszt pieniądza”) składają się bowiem odsetki i prowizja. Pewne złagodzenie obciążeń finansowych firmy z tytułu odsetek i uiszczonej prowizji od wymienionych form kapitału obcego daje uzysk finansowy powstały wskutek wliczania odsetek w koszty.

Związek między zarządzaniem finansami firm a inwestycjami w kapitał ludzki i ich finansowaniem

Każdy rodzaj decyzji podejmowanych w ramach zarządzania finansami firm ma określony udział procesie realizacji ich głównego celu, przy czym liczy się łączne oddziaływanie skutków wszystkich decyzji. Wspomniane zarządzanie można zatem traktować – co już zostało stwierdzone – jako **instrument realizacji głównego celu firm**.

Mianem „instrument” określa się „układ bezpośredniego lub pośredniego oddziaływania, którego struktura i cechy są zdeterminowane przez cel, jaki ma być osiągnięty przy jego zastosowaniu. Instrument jest to więc układ pomagający w osiągnięciu zamierzonego celu. Termin «instrument» zbliża się – a nawet jest często traktowany jako synonim pojęcia «narzędzie»²⁰. W niniejszym artykule określenie to traktuje się jako kategorię tożsamą z pojęciem „narzędzie”.

²⁰ N. Gail, *Instrumenty finansowe w zarządzaniu gospodarką narodową*, PWE, Warszawa 1988, s. 15.

Inwestycje w kapitał ludzki i ich finansowanie są **instrumentami zarządzania finansami firm**, obok różnych inwestycji rzeczowych, finansowych oraz w wartości niematerialne i prawne. Jako jego część przyczyniają się do realizacji podstawowego celu firm.

Oprócz wspólnej cechy zarządzania finansami firm i jego części – inwestycji w kapitał ludzki oraz ich finansowania, polegającej na tym, że stanowią one instrumenty realizacji głównego celu wymienionych podmiotów, istnieje między nimi **wzajemny związek**. Występuje tu bowiem oddziaływanie elementu zarządzania finansami – inwestycji w kapitał ludzki na to zarządzanie i w efekcie zarządzania finansami na realizację inwestycji tego rodzaju.

Z kolei dzięki finansowaniu możliwa jest realizacja inwestycji w kapitał ludzki. Stanowi ono niezbędne jej narzędzie. Pozyskiwanie kapitału na inwestycje w kapitał ludzki jest pewną częścią finansowania firm realizowanego w obrębie zarządzania ich finansami. Istnieje *per analogiam* wpływ finansowania inwestycji w kapitał ludzki na zarządzanie finansami i tegoż zarządzania na wielkość i strukturę pozyskiwanego kapitału finansowego.

Sytuację finansową firm określają różne czynniki, w tym np. jakość kapitału ludzkiego. Dobra sytuacja pozwala na przeznaczanie określonej wielkości środków na cele kapitału ludzkiego, np. szkolenia. Z kolei kapitał ludzki powinien powodować poprawę kondycji finansowej firm.

Dzięki zarządzaniu finansami – finansowaniu pozyskiwany jest kapitał pieniężny służący do pokrycia wydatków na różne cele, np. rozwój kapitału ludzkiego. Środki pieniężne związane z kapitałem ludzkim stanowią czynnik mogący oddziaływać na jego skuteczność w procesie zarządzania finansami. Zatem wymieniona dziedzina zarządzania jest bezpośrednim dawcą kapitału finansowego wykorzystywanego na cele związane z kapitałem ludzkim. W obrębie zarządzania finansami odbywa się preparacja finansowania rozwoju kapitału ludzkiego prowadząca do zabezpieczenia form jej finansowania, a także wydatkowanie kapitału pieniężnego na cele kapitału ludzkiego. Z kolei kapitał ludzki może wpływać na realizację opłacalnych inwestycji i pozyskiwanie opłacalnych form ich finansowania, optymalne zarządzanie zapasami oraz podejmowanie innych działań w obrębie zarządzania finansami i w konsekwencji oddzia-

ływać na zwiększenie wyniku finansowego – wzrost zysku netto firmy. Pozyskiwany kapitał finansowy jest następnie przedmiotem zarządzania finansami. W przyszłości mogą być też niezbędne kolejne wydatki na rozwój kapitału ludzkiego. Sekwencja działań jest podobna do wyżej przedstawionej.

Warto nadmienić, że kapitał ludzki powinien prowadzić do większego dopływu kapitału finansowego do firm poprzez rozmaite działania w zakresie:

- zwiększania sprzedaży własnych produktów, a także towarów ponad dotychczasowy poziom;
- zwiększania sprzedaży ponad dotychczasowy poziom w związku z wprowadzaniem ulepszonych produktów (charakteryzujących się lepszymi parametrami jakościowymi);
- marketingu-mix umożliwiającego uzyskiwanie wyższego niż poprzednio zysku (osiąganego dzięki sprzedaży „starych” produktów);
- wprowadzania na rynek nowych produktów dotychczas niewytwarzanych przez firmy w kraju, umożliwiających generowanie określonego zysku.

Przeprowadzone prace badawcze umożliwiły osiągnięcie celu niniejszej pracy. Został rozpoznany i zaprezentowany związek między zarządzaniem finansami firm a inwestycjami w kapitał ludzki i ich finansowaniem. Analiza pozwoliła rozwiązać problem badawczy i zweryfikować postawioną hipotezę, co umożliwiło konstatację, że między zarządzaniem finansami firm a inwestycjami w kapitał ludzki i ich finansowaniem jako instrumentami służącymi realizacji głównego celu tych podmiotów zachodzi wzajemny związek.

Zagadnienie związku między zarządzaniem finansami firm a inwestycjami w kapitał ludzki i ich finansowaniem jest ważnym obszarem badawczym. Dlatego powinien być poddawany analizie oraz ocenie w teorii, jak i praktyce gospodarczej.

Bibliografia

- Begg D., Fischer S., Dornbusch R., *Ekonomia. Makroekonomia*, PWE, Warszawa 2000.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.
- Domański S. R., *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Gail N., *Instrumenty finansowe w zarządzaniu gospodarką narodową*, PWE, Warszawa 1988.
- Jajuga K., Jajuga T., *Jak inwestować w papiery wartościowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Jajuga K., Jajuga T., *Przedmowa*, [w:] *Inwestycje. Instrumenty finansowe. Aktywa niefinansowe. Ryzyko finansowe. Inżynieria finansowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Jaworski T., *Wartość wewnętrzna akcji a jej cena na rynku kapitałowym. Teoria impulsu*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 1999.
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016.
- Kryńska E., Kwiatkowski E., *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Lipka A., *Inwestycje w kapitał ludzki organizacji w okresie koniunktury i dekonunktury*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
- Makuch M., *Kapitał ludzki – fundament gospodarki XXI wieku. Tworzenie, wykorzystanie, perspektywy*, [w:] *Kapitał ludzki i społeczny. Kreowanie i zarządzanie*, red. D. Moroń, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.
- Samuelson P. A., Nordhaus W. D., *Ekonomia 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Szramowski D., *Kapitał ludzki w mikro i małych przedsiębiorstwach*, CeDeWu, Warszawa 2015.
- Walica H., *Zarządzanie strategiczne i polityka inwestycyjna przedsiębiorstwa. Metodyka opracowywania projektów inwestycyjnych oraz ich re-*

alizacja, Kolegium Zarządzania, Akademia im. K. Adamieckiego, Katowice 1999.

Netografia

<https://emat.com.pl/blog/jak-uzyskac-dofinansowanie-na-szkolenia/>
(dostęp: 25.10.2018).

<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/fundusze-europejskie-w-polsce/#Dlaczego%20Polska%20otrzyma%C5%82a%20fundusze?> (dostęp: 25.10.2018).

http://power.wup.kielce.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=795 (dostęp: 25.10.2018).

Summary

Finance management of firms and investment in human capital and their financing

The process of realization of the main goal of firms is complex. Various instruments participate in it. We can list here, for example, finance management of firms and investments in human capital and their financing that are instruments of this management. There are mutual relationships between these instruments. Financial management of firms has impact in certain way on investments in human capital and their financing. In turn, the investments in human capital and their financing have impact in certain way on financial management of firms. In scientific research and practice one should not skip the consideration of both spheres of activity of firms from the point of view of their mutual relationships.

keywords: finance management, main goal, instrument, investments in human capital, financing, mutual relationship

słowa kluczowe: zarządzanie finansami, cel główny, instrument, inwestycje w kapitał ludzki, finansowanie, wzajemny związek firm

PERSPEKTYWA
SPOŁECZNO-HISTORYCZNA

SOCIO-HISTORICAL PERSPECTIVE

Jerzy Przybylski*

Działalność publicystyczna, promocyjna i edukacyjna w zakresie polskiej Marynarki Wojennej oraz polityki morskiej państwa

Obchody setnej rocznicy podjęcia decyzji o utworzeniu marynarki polskiej przyczyniły się do powstania szeregu publikacji nawiązujących do tego wydarzenia oraz prezentacji jej funkcjonowania w minionym stuleciu. Podobnie było przy okazji trzeciej rocznicy obchodzonej w 1921 r., dziesiątej w 1928 r. oraz dwudziestej w 1938 r. Takie przedsięwzięcia realizowano też w 1955 r. w związku z dziesiątą rocznicą ponownego utworzenia Marynarki Wojennej. Jednak tym razem zaakcentowano odniesienie do Polski Ludowej. Tak było też w dalszych latach (1960, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985), przy czym począwszy od 1960 r. wprowadzono do tych obchodów coraz więcej elementów łączących trzy okresy funkcjonowania MW w Polsce – przed wojną, w czasie wojny z Rosją Radziecką w 1920 r. i w latach drugiej wojny światowej, a także w okresach 1945–1989 i 1989–1999 oraz do 2018 r.

Po 1989 r. stopniowo zaczęto zapominać o MW z lat 1945–1989; w ramach świętowania i w opisach jej funkcjonowania w minionym stuleciu akcenty kładzono na lata 1918–1939 do 1947 r. i czas po 1989 r. W tej sytuacji uważny czytelnik publikacji z tych okresów lub turysta

* Prof. dr hab. Jerzy Przybylski, ORCID: 0000-0002-4201-3358
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk
e-mail: profjerzyprzybylski@wp.pl

odwiedzający okręt muzeum ORP „Błyskawica”, Muzeum Marynarki Wojennej albo sale tradycji w jednostkach MW odniesie wrażenie, że w minionym stuleciu polska MW istniała tylko w okresach 1918–1947 i 1989–2018, czyli łącznie 58 lat.

W tym świetle powstaje uzasadnione pytanie: Dlaczego wobec tego z taką afektacją obchodzone jest w 2018 r. stulecie jej istnienia? Stało się tak dlatego, że wbrew politycznym zawirowaniom zachowana została ciągłość publikacji dotyczących poszczególnych etapów funkcjonowania MW w Polsce od 1918 do 2018 r.

W każdym z trzech minionych okresów jej tworzenia i odtwarzania lub przetwarzania, a także w czwartym, który obejmuje lata 1989–2018 i jest uznawany przez obecnych polityków, jej sukcesy oraz niepowodzenia opisywali historycy i miłośnicy morza. O problemach dotyczących powołania, organizacji, szkolenia i udziału MW w dwóch wojnach oraz budownictwa okrętowego w Polsce wypowiadało się dotąd wielu autorów książek, artykułów, wspomnień, biogramów, kronik, referatów naukowych, broszurek, filmów, wierszy i pieśni patriotycznych.

Poniżej zostaną przedstawieni pionierzy w tej dziedzinie i najważniejsi spośród autorów. W pierwszej kolejności należy skupić się na pracach wymienionych w wystąpieniu profesora Benona Miśkiewicza na otwarciu V Forum Historyków Wojskowości, które odbyło się w Akademii Marynarki Wojennej w 1999 r. Rok później opublikowano je nakładem ówczesnego Wydziału Wydawniczego AMW, w materiałach z tego symposium pod redakcją jego organizatorów – Jerzego Przybylskiego i Bogdana Zalewskiego. Oprócz wspomnianego referatu B. Miśkiewicza pt. *Badania nad dziejami Polskiej Marynarki Wojennej do 1939 roku* znajduje się tam tekst wystąpienia autora niniejszego artykułu pt. *Historia i historycy Marynarki Wojennej (aktualny stan badań i perspektywy ich rozwoju)*, Józefa Wiesława Dyskanta pt. *Historia PMW w środowisku warszawskim oraz na łamach wydawnictw i czasopism warszawskich w latach 1998–1999*, Zbigniewa Wojciechowskiego pt. *Muzeum Marynarki Wojennej i jego miejsce w badaniach i popularyzacji historii Polskiej Marynarki Wojennej*, Waltera Patera pt. *Historia wojskowa w „Przeglądzie Morskim” 1997–1999*, a także Waldemara Korduli pt. *Działalność Archiwum Marynarki Wojennej*.

Literatura historyczna i beletrystyczna, którą prezentował prof. B. Miśkiewicz, dotycząca dziejów polskiej MW i problematyki wojen morskich ma swoje korzenie w opisie „bitwy na Zalewie Wiślanym podczas wojny 13-letniej w dniu 15 września 1463 roku” Jana Długosza. To wówczas połączone siły Gdańska i Elbląga z udziałem zaciężnych oddziałów królewskich zadały klęskę flocie Zakonu Krzyżackiego. Po latach, w 1811 r. Tomasz Święcicki wydał w Warszawie niewielką rozprawkę pt. *Historyczna wiadomość o ziemi pomorskiej, mieście Gdańsku, oraz żegludze i panowaniu Polaków na Morzu Bałtyckim*.

Profesor B. Miśkiewicz, autor *Polskiej historiografii wojskowej* (wydanej w Poznaniu w 1996 r.), podał i uzasadnił, że dopiero wówczas, czyli w wieku XIX zapoczątkowała swoje istnienie historiografia zajmująca się dziejami wojskowymi na wybrzeżu. Do najstarszych, według Profesora, i znanych opracowań zajmujących się uzasadnianiem potrzeby posiadania przez Polskę floty morskiej zarówno dla celów gospodarczych, jak i wojennych, należy praca Łukasza Gołębiowskiego *O marynarce polskiej* opublikowana w warszawskim „Przeglądzie Naukowym” w 1843 r. Wspomnianą problematykę poruszył także Julian Bartoszewicz – autor całościowego, chociaż krótkiego (zamieszczonego w *Encyklopedii powszechnej* Samuela Orgelbranda z 1865 r.) opracowania pt. *Polska marynarka – flota*. W tekście tym zaprezentowane zostały głównie militarne wydarzenia dotyczące polskiej floty działającej zarówno na Morzu Bałtyckim, jak i na Morzu Czarnym. O problemach politycznych związanych z tworzeniem MW i na temat jej działalności w latach 1544–1621 pisał Adam Szelągowski w swoich czterech pracach wydanych w latach 1904–1910.

Pierwszym wydawnictwem źródłowym dotyczącym dziejów MW był *Rejestr budowy galeony – zabytek z 1572 roku* wydany przez Adama Kleczkowskiego w 1915 r. w Krakowie. Natomiast najpełniejszą syntezę przedstawił Aleksander Czołowski w pracy *Marynarka w Polsce. Szkic historyczny* wydanej we Lwowie, Warszawie, Krakowie w 1922 r.

Najbardziej aktywnym badaczem dawnych dziejów MW i wojen morskich, piszącym w dwudziestoleciu międzywojennym i pierwszych latach po drugiej wojnie światowej, był Stanisław Bodniak – autor prac: *Komisja Morska Zygmunta Augusta* (Gdańsk 1930–1931), *Pierwsi strażnicy morza* (Kraków 1932), *Polska a Bałtyk za ostatniego Jagiellona* (Kurnik

1946). Polityką morską Stefana Batorego i jego stosunkiem do Gdańska oraz problematyką sił zbrojnych na morzu za czasów Zygmunta III Wazy zajmował się Kazimierz Lepszy. Najbardziej znaną jego pracą jest *Zarys dziejów marynarki polskiej* (Kraków 1947).

W grupie historyków marynistów znajdowali się też: Władysław Czapliński publikujący w latach 1938–1939 wyniki swoich badań na łamach „Rocznika Gdańskiego”, Witold Hubert – autor książek *Bitwa pod Oliwą* (Warszawa 1929), *Historia wojen morskich* (Warszawa 1935) oraz *Wojny bałtyckie* (Warszawa 1938), Józef Boreyko – autor pracy *Marynarka Wojenna zamieszczonej w opracowaniu Dziesięciolecie odrodzenia polskiej siły zbrojnej 1918–1928* (Warszawa 1928). To opracowanie w rozszerzonej formie ukazało się ponownie w 1935 r. w publikacji pt. *XV lat pracy polskiej na morzu* (Gdańsk 1935).

W przedstawionym powyżej kontekście zasadna jest analiza działalności naukowo-badawczej i wydawniczej w Polsce, a szczególnie w MW, po drugiej wojnie światowej w aspekcie poznawania i opracowywania dziejów polskich sił morskich od zarania do czasów współczesnych.

Dla przypomnienia warto dodać, że Polska ściśle związki z Morzem Bałtyckim miała tylko w latach 960–1308, w okresie od 1 września 1433 r. do 1793 r. oraz od 10 lutego 1920 r. do 2 października 1939 r. i uzyskała je ponownie w marcu 1945 r.

Flota kaperska funkcjonowała w Polsce od wojny trzynastoletniej (1454–1466) i wślawiła się wspomnianą powyżej zwycięską bitwą na Zalewie Wiślanym (15 września 1463 r.). Flota Królewska zorganizowana przez Zygmunta Augusta (1548–1572) liczyła w 1567 r. 30 okrętów. W 1568 r. kierownictwo nad nią przejęła Komisja Morska, która istniała do 1572 r. Próbę jej odbudowy podejmowali kolejno: Stefan Batory (w latach 1576–1586) i Zygmunt III Waza (w latach 1587–1632), za panowania którego utworzona została Komisja Okrętów Królewskich (na wzór powołanej przez Zygmunta Augusta w 1568 r.). Batory przeniósł też bazę swojej floty z Gdańska do Pucka, w którym w latach 1624–1626 zbudowano siedem okrętów. Ich załogi odniosły zwycięstwo w bitwie pod Oliwą 28 listopada 1627 r. Wkrótce po tym za sprawą Duńczyków flota ta przestała istnieć.

Kolejną próbę jej odbudowy podjął Władysław IV (1632–1648). On zajmował się też organizacją obrony posiadanego wybrzeża. Ufortyfiko-

wał Puck w latach 1635–1639 i umocnił Hel, budując na półwyspie dwa forty – Władysławowo i Kazimierzowo. Za jego panowania 12 statków handlowych przebudowano na okręty wojenne. On także sprowadził na Niemen z rejonu Krymu (Dniestr) 2000 kozaków posługujących się łodziami, tzw. czajkami, do prowadzenia działań zaczepnych i rozpoznawczych na Bałtyku. Po śmierci Władysława IV doszło do kolejnego i długotrwałego upadku floty polskiej. Dopiero w latach powstania stycznio-wego podjęto próbę tworzenia floty narodowej.

Kolejną, tym razem skuteczną, decyzję o utworzeniu marynarki polskiej podjęto 28 listopada 1918 r. Organizowano ją początkowo na rzekach: Wisła, Pina i Prypeć w Warszawie, Modlinie i Pińsku, od stycznia 1920 r. w Toruniu i Pucku, a po 1922 r. stopniowo także w Gdyni.

Piśmiennictwem historycznym, popularnonaukowym, beletrystycznym i propagandowym dotyczącym sił morskich w przeszłości oraz ich działalności w latach 1918–1939 zajmowali się głównie oficerowie pełniący służbę w MW lub ówcześni działacze Ligi Morskiej i Rzecznej (po 1931 r. także Kolonialnej). Bardziej znani wśród piszących, którzy inspirowali innych do tego zadania, czyniąc to z własnej woli lub z polecenia przełożonych, byli wówczas, czyli w latach 1921–1939, Jan Bartlewicz – autor pierwszej, wydanej w 1933 r. pracy obejmującej całościową działalność Flotylli Pińskiej w wojnie polsko-sowieckiej w latach 1918–1920, oraz Romuald Gintowt-Dziewałtowski i Karol Taube, którzy jako pierwsi przedstawili działalność wojenną batalionu i pułku morskiego w latach 1919–1920 w opracowaniu opublikowanym również w 1933 r. Obydwa wymienione wyżej opracowania napisane zostały przez uczestników opisywanych wydarzeń, w ramach zadań służbowych. Na tej samej zasadzie Karol Taube i Olgierd Żukowski opisali i wydali już w 1931 r. *Zarys historii wojennej flotylli rzecznej*.

Na łamach „Przeglądu Morskiego” oraz w opracowaniach Ligii Morskiej i Rzecznej (wydano ich przed wojną ponad 100), a także w innych wydawnictwach, swoje artykuły dotyczące wojennej roli oraz zadań i potrzeb rozwoju MW w Polsce publikowali: Benedykt Krzywiec, Rafał Czeczot, Jerzy Kłossowski, Karol Korytowski, Witold Hubert, Aleksander Potyrała, Heliodor Laskowski, Julian Ginzbert, Marian Zaruski, Adam Mochuczy, Jerzy Staniewicz, Stefan Frankowski, Włodzimierz Steyer, Władysław Kosianowski.

Udział MW RP w drugiej wojnie światowej jest prezentowany w różnych formach. Są to: opracowania naukowe, materiały źródłowe, prace magisterskie, doktorskie, habilitacyjne i profesorskie, artykuły, referaty naukowe, relacje, wspomnienia (publikowane lub przekazane do archiwów, bibliotek i muzeów), książki beletrystyczne, recenzje i omówienia naukowe, artykuły w prasie, broszurki, biogramy itp. Jest ich ogromna liczba. Przykładowo, tylko w zbiorach biblioteki MMW znajduje się ponad 500 dotychczas nieopublikowanych wspomnień i relacji. Piszący o tej problematyce korzystają ze zbiorów dokumentów zgromadzonych w krajowych archiwach państwowych (głównie w Centralnym Archiwum Wojskowym w Warszawie i jego filii w Gdyni), a także znajdujących się w Wielkiej Brytanii (Londyn) i USA oraz w Archiwum IPN w Warszawie i jego filiach. Korzystają także z literatury przechowywanej w Centralnej Bibliotece Wojskowej w Warszawie oraz bibliotekach MMW w Gdyni, Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, Uniwersytetu Sztuki Wojennej w Warszawie oraz innych – krajowych i zagranicznych.

Do najbardziej znanych, dotychczas opublikowanych (jest ich kilkanaście tysięcy) prac dostępnych szerokim kręgom czytelników należą między innymi poniższe.

1. Wydane w kraju:

- Andrzej Rzepniewski, *Obrona wybrzeża w 1939 roku. Przygotowania i przebieg działań*, Warszawa 1964;
- Jerzy Pertek, *Wielkie dni małej floty*, Poznań 1957; drugie wydanie – Poznań 1972 (oraz inne prace autora);
- Stanisław Ordon, *Wojna obronna Polski 1939 roku na wybrzeżu i morzu w świetle prawa międzynarodowego*, Gdańsk 1974 (oraz inne prace autora dotyczące tej tematyki);
- Rafał Witkowski, *Hel na straży wybrzeża*, Warszawa 1974 (oraz inne prace autora);
- Józef Wiesław Dyskant, *Oddział wydzielony „Wisła”*, Warszawa 1982; tenże, *Marynarka Wojenna w wojnie 1339 r.*, t. I, Gdynia 2003 (oraz inne prace autora);
- praca zbiorowa, *Walki formacji polskich na Zachodzie w 1939–1945 r.*, Warszawa 1981, seria „Polski Czyn Zbrojny w II Wojnie Światowej” – rozdziały III, IV, VI, X, XVII, XXII dotyczące

działań MW (łącznie 836 stron; w tym 170 stron napisanych przez Edmunda Kosiarza dotyczy MW);

- Walter Pater, *Marynarka Wojenna w latach II wojny światowej*, w: *Polska Marynarka Wojenna w latach 1918–1980 – zarys dziejów*, oprac. Czesław Ciesielski, Walter Pater, Jerzy Przybylski, Warszawa 1992 – rozdział II.

2. Wydane za granicą:

- *Polskie siły zbrojne w II wojnie światowej*, t. I, *Kampania wrześniowa 1939*, cz. 5, *Marynarka Wojenna i obrona polskiego wybrzeża*, Londyn 1962 – opracowanie powstałe pod kierownictwem komandora Bohdana Waleriana Michała Wrońskiego, długoletniego dyrektora Instytutu Polskiego i Muzeum gen. Władysława Sikorskiego w Londynie;
- *Kroniki Polskiej Marynarki Wojennej 1918–1946*, t. 1–3, oprac. Marian Stanisław Piaskowski, Albany 1983–1990;
- *Polska Marynarka Wojenna w II wojnie światowej*, Londyn 1940 – opracowanie wydane przez Michała Alfreda Peszke w języku angielskim, przetłumaczone w kraju i wydane w łamach „Przeglądu Morskiego” przez Andrzeja Jabłońskiego i Mieczysława Serafina w 1992 r.;
- album *Polska Marynarka Wojenna od pierwszej do ostatniej salwy w II wojnie światowej*, Rzym 1947; książka została wydana sumptem Samopomocy Marynarki Wojennej przez Instytut Literacki;
- artykuły (kilkaset) oficerów MW przebywających na emigracji po drugiej wojnie światowej opublikowane w kwartalniku „Nasze Sygnały” wydawanym w Londynie w latach 1947–1995 przez Stowarzyszenie Marynarki Wojennej; swoje wspomnienia z czasów wojny publikowali tu m.in. – Jerzy Świrski, Józef Unrug, Jerzy Tumaniszwili, Zbigniew Węglarz, Ludwig Hulewicz, Julian Czerwiński, Stanisław Nowodworski, Jerzy Pertek (pisarz), Romuald Nałęcz-Tymiński, Zofia Janina Borzęcka-Kobierniczak, Andrzej Browarski (autor monografii *ORP „Orkan”*), Andrzej Guzowski, Stanisław M. Piaskowski, Stanisław Olszewski, Wiesław Krzyżanowski, Konstanty Okołów-Żubkowski.

Należy dodać, że o MW RP istniejącej i działającej od 1918 do 1947 r. w Polsce i za jej granicami, w czasie pokoju i latach wojny, pisano (robili to głównie uczestnicy tych wydarzeń) w kraju w latach 1946–1949 aż do przejścia władzy centralnej przez Bolesława Bieruta, Jakuba Bermana, Hilarego Minca, Romana Zambrowskiego i Stanisława Radkiewicza. To głównie oni, a nie znajdujący się wówczas na ważnych stanowiskach w WP i MW (jak piszą o tym często pracownicy IPN) oficerowie oraz generałowie i admirałowie – obywatele ZSRR (Konstanty Rokossowski, Jurij Bordziłowski, Wiktor Czerokow, Aleksandr Winogradow) decydowali o tym co i jak należy pisać na ten temat. W ich imieniu realizację tego zadania w wojsku, a w tym i MW, nadzorowali: Edward Ochab, Marian Naszkowski, Mieczysław Wągrowski, Kazimierz Witaszewski, Józef Urbanowicz, Mirosław Nadelwicz, Samuel Malko.

Sytuacja zmieniła się diametralnie po 1956 r., kiedy państwem zaczęli kierować Władysław Gomułka i Józef Cyrankiewicz, a wojskiem dowodzić Marian Spychalski oraz odpowiadający za ówczesną propagandę w wojsku Janusz Zarzycki (do 1960 r.) i Wojciech Jaruzelski (w latach 1960–1965). Drugi z wymienionych był w latach 1965–1968 szefem Sztabu Generalnego WP, w 1968–1983 ministrem obrony narodowej, do 1989 r. premierem (1981–1985), potem przewodniczącym Rady Państwa (1985–1989) oraz prezydentem (1989–1990) mającym decydujący wpływ na funkcjonowanie sił zbrojnych RP.

Problematyką historyczną i współczesności w omawianym aspekcie zajmował się wówczas Wojskowy Instytut Historyczny, którego członkowie publikowali swój dorobek naukowo-badawczy na łamach „Wojskowego Przeglądu Historycznego” oraz w wydawanych przez MON tematycznych opracowaniach i podręcznikach lub – również nakładem tego ministerstwa – studiach i materiałach do historii sztuki wojennej.

Kadry historyków wojskowych kształcono wówczas głównie w Wydziale Historyczno-Politycznym Wojskowej Akademii Politycznej kierowanym przez historyków i ludzi nauki, np. gen. dr. Adama Uziębło czy prof. Janusza Wolińskiego (1958–1968). W jednostce tej także prowadzili zajęcia i kształtowali osobowość historyków wojskowości tacy profesorem i docenci, jak: Stanisław Herbst, Franciszek Ryszka, Czesław Madajczyk, Ludwik Bazyłow, Marian Wojciechowski, Tadeusz Jędruszczak i Kazimierz Sobczak.

Historią wojskowości zajmowano się również w Akademii Sztabu Generalnego WP, którą przez długie lata dowodził gen. Józef Kuropieska, autor kilku książek wspomnieniowych dotyczących jego służby wojskowej przed wojną, pobytu w niewoli i powojennej służby jako dowódca dywizji okręgu wojskowego i komendant ASG.

W MW jej historią, obejmującą wszystkie okresy działalności, w sposób bardziej rzeczowy i naukowy zaczęto zajmować się szerzej już od 1953 r. Stało się to po opublikowaniu w maju 1952 r. w „Morzu” artykułu gen. bryg. Mieczysława Wągrowskiego *Z dziejów naszego Morza* odnoszącego się bardzo negatywnie do naszej morskiej historii. Ośmieszał on kierownictwo wojska w oczach krajowego środowiska naukowego. W związku z tym zaprotestował ówczesny przewodniczący Komisji Wojskowo-Historycznej MON gen. bryg. Stanisław Okęcki. W pismach skierowanych do sekretarza KC PZPR nadzorującego pracę GZP WP E. Ochaba i do ministra obrony narodowej marszałka K. Rokossowskiego postulował, aby zabronili oni publikowania tego rodzaju artykułów. S. Okęcki proponował, aby kierownictwo partii (wówczas PZPR) i MON podjęły decyzje dotyczące opracowania stosownych założeń i wydania syntezy polskich tradycji morskich¹. Propozycje te były tym bardziej zasadne, że już podpisany przez Rokossowskiego rozkaz MON nr 19 z 8 maja 1951 r. głosił, że w każdą ostatnią niedzielę czerwca (tak było też przed wojną od 1932 r.) w ramach Dni Morza będzie obchodzony Dzień Marynarki Wojennej. Podczas tego święta miały być utrwalane „nasze najlepsze tradycje morskie od zarania dziejów Państwa Polskiego. Tradycje walk z najazdami Krzyżaków, zwycięskich bitw w Zatoce Świeżej, tradycje największego rozkwitu walecznej Armady Rzeczypospolitej za panowania Zygmunta Augusta i Władysława IV. Tradycje walk w obronie ziemi ojczyznej z najeźdźcą szwedzkim”². W 1953 r. przy ulicy Henryka Sienkiewicza w Gdyni otwarto MMW popularyzujące te tradycje, ale stopniowo, po 1954 r. – także działania wojenne na Westerplatte, Kępie Oksywskiej i Helu w 1939 r. Po 1956 r. prezentowano również działania bojowe na Morzu Śródziemnym i Atlantyku, robiąc to z coraz większym zaangażowaniem.

¹ Centralne Archiwum Wojskowe (CAW), sygn. 1394/65 t. 305, s. 89–109.

² CAW, sygn. 1324/56, t. 8, s. 82.

Istotną rolę w zbieraniu materiałów prezentowanych w MMW, a także w podejmowaniu badań dotyczących historii sił morskich działających w Polsce po 1918 r., pełnił istniejący w MW od 1947 r. Wydział Historyczny Sztabu Głównego MW przekształcony w 1956 r. w Oddział Historyczno-Wydawniczy MW. Kierowali nim: kmdr Stefan de Walden (1947–1949); kmdr Czesław Witczak (1949–1956), kmdr Bolesław Romanowski (1956–1958), a po nim znowu, aż do 1960 r., kmdr C. Witczak.

W latach 1960–1970 Wydziałem Historycznym wchodzącym w skład Oddziału Historyczno-Wydawniczego (prowadzonego przez kmdr. C. Witczaka) kierował kpt. kmdr ppor. Edmund Kosiarz, po nim zaś – do 1976 r. – kmdr Zdzisław Waško. Od 1954 r. pracowali tam m.in.: R. Witkowski (na stanowisku starszego pomocnika szefa Wydziału), mgr Franciszek Milewski, mgr Waldemar Sikorski, mgr Janusz Siekierzyński, kpt. Włodzimierz Radziszewski oraz Ewa Madey, Tomasz Czayka i Wiktor Podowski, a od 1962 r. mgr (później dr) Jarosław Rusak. W następnych latach, już po kolejnej reorganizacji i włączeniu Wydziału do MMW, działem historii zajmowali się oficerowie – Z. Wojciechowski, W. Pater i Jarosław Kudela. Działalność MW w fotografii dokumentowali: Paweł Płonka, Stanisław Pudlik, Kazimierz Gawron i Wacława Wierzyńska.

W 1953 r. do programu zajęć politycznych dla żołnierzy WP wprowadzono sześciogodzinne zajęcia na temat morza i MW, a dla marynarzy drugiego i trzeciego rocznika służby odpowiednio – specjalny, dwunasto- i trzydziestogodzinny cykl zajęć. Opracowano w tym celu specjalne broszurki, a po 1965 r. wydano liczący ok. 300 stron podręcznik pt. *Z dziejów oręża polskiego na morzu*. Opracował go Wydział Historyczny Zarządu Politycznego Marynarki Wojennej. Podręcznik ten, kilkakrotnie wznawiany, obejmował pięć rozdziałów: *Polska na Bałtyku i jej flota wojenna od początku państwa do 1914 roku* autorstwa Feliksa Kuleja i Eugeniusza Koczorowskiego – absolwentów OSMW, *Marynarka Wojenna w latach II Rzeczypospolitej* autorstwa Stanisława Ordon i C. Ciesielskiego (pracownik Ośrodka Nauk Społecznych i Wojskowych) – absolwentów Wydziału Historycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku, *Polska Marynarka Wojenna w II wojnie światowej* autorstwa R. Witkowskiego – absolwenta Wydziału Prawa Uniwersytetu

Poznańskiego, *Powstanie i rozwój Marynarki Wojennej PRL w latach 1944–1949* autorstwa Włodzimierza Pogody-Radziszewskiego – absolwenta Wydziału Historycznego WSP w Gdańsku, *Rozwój Marynarki Wojennej w latach 1950–1980* autorstwa Jerzego Przybylskiego – absolwenta Wydziału Historyczno-Politycznego Wojskowej Akademii Politycznej.

W 1958 r. w MW, zgodnie z decyzją MON, w ramach klubu oficerskiego utworzono Ośrodek Nauk Społecznych i Wojskowych. Zorganizowano w nim kursy doskonalenia oficerów oraz fakultety (filie) wyższych uczelni cywilnych, na których oficerowie MW mogli studiować i uzyskiwać wykształcenie wyższe drugiego stopnia w specjalności historia. Pierwsze pięcioletnie studia eksternistyczne z zakresu historii dla 22 oficerów i pracowników cywilnych rozpoczęte zostały w gdyńskiej filii Wydziału Historii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W kolejnych latach takie filie (fakultety), też w ONSiW, utworzone zostały dla oficerów studiujących w Wydziale Morskim Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Sopocie, Wydziale Prawa Uniwersytetu Warszawskiego i Wydziale Humanistycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku. W 1962 r. z inicjatywy komandorów Władysława Szczerkowskiego i Edmunda Kosiarza utworzono w MW koło Polskiego Towarzystwa Historycznego, do którego należeli głównie oficerowie studiujący historię na powyższych fakultetach. Pisali oni prace magisterskie dotyczące głównie historii Pomorza i polskich sił morskich działających w przeszłości – od wojny trzynastoletniej do zakończenia drugiej wojny światowej i w pierwszych latach powojennych, aż do 1960 r. Po ukończeniu studiów część z nich prowadziła dalsze pogłębione badania dotyczące tego okresu i przygotowała oraz opublikowała swoje prace doktorskie i habilitacyjne. Na studiach tych dyplom magistra historii uzyskało ponad 50 oficerów MW.

Drugim ważnym ośrodkiem kształcenia przyszłych historyków Marynarki Wojennej, utrwalających po studiach wiedzę na jej temat w jednostkach oraz szerokich kręgach społeczeństwa, był Wydział Historyczno-Polityczny Wojskowej Akademii Politycznej, a kolejnymi Wojskowy Instytut Historyczny i Akademia Sztabu Generalnego WP, które w latach 60. i 70. uzyskały stosowne uprawnienia.

Po zakończeniu w 1975 r. działalności wspomnianych już filii (fakultetów) w ONSiW oficerowie MW studia historyczne kończyli w systemie wieczorowym (zaocznym) w uczelniach wyższych Torunia, Poznań, Gdańsk, Bydgoszcz, Słupsk, Olsztyn i Warszawa. Pisali prace magisterskie lub dysertacje doktorskie czy prace habilitacyjne (i ich bronili) z tematyki dotyczącej historii polskich sił morskich od czasów najdawniejszych do współczesnych.

Badania historyczne dotyczące sił morskich podejmowano też, chociaż w bardzo ograniczonym zakresie, w latach 1974–1985 w Instytucie Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej. W tym czasie napisano tam dziewięć prac magisterskich dotyczących najnowszych dziejów MW. Ich autorami byli absolwenci kierunku politycznego funkcjonującego w tej uczelni w latach 1971–1990. Pozostali jego absolwenci (łącznie 87) specjalizowali się w pedagogice wojskowej i ekonomice wojskowej. Było tak dlatego, że zarówno kierownictwo tego Instytutu, jak i ponad 80% wykładowców było absolwentami studiów pedagogicznych lub ekonomicznych. Z tego względu, w trosce o zapewnienie odpowiedniej liczby godzin przeznaczonych na ich kierunkowe dyscypliny nauki, byli przeciwnikami prowadzenia seminariów z historii. Wspierało ich w tym przekonaniu ówczesne kierownictwo WSMW (w 1987 r. przekształconej w Akademię Marynarki Wojennej).

W latach 1958–1990 ponad 50 prac magisterskich o problematyce morskiej, w tym 30 dotyczących bezpośrednio historii MW, i dziewięć prac doktorskich powstało w Wojskowej Akademii Politycznej, gdzie na studiach dziennych i niestacjonarnych studiowali oficerowie MW. Kilkanaście prac o tej tematyce powstało w latach 1960–2000 również na uczelniach cywilnych. Można wspomnieć o uniwersytetach: warszawskim, toruńskim, szczecińskim, olsztyńskim, poznańskim, gdańskim i bydgoskim, a także Wyższych Szkołach Pedagogicznych w Słupsku i Siedlcach oraz prywatnych szkołach, np. Gdańskiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Gdańsku, Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie i Wyższej Szkole Humanistycznej w Pułtusku, w których pracowali oficerowie rezerwy MW lub innych wojsk.

Badania w zorganizowanej formie i w szerszym naukowym zakresie zostały podjęte w latach 1990–2005. Ich wyniki zostały w tym czasie opublikowane również w Instytucie Nauk Humanistycznych Akademii

Marynarki Wojennej, a po 1997 r. w katedrze i ponownie w odtworzonym Instytucie. W marcu 1990 r. pod kierownictwem autora niniejszego artykułu zostało w nim utworzone – jako filia seminarium Zakładu III Wojskowego Instytutu Historycznego – seminarium doktorskie, w którym uczestniczyło w tym czasie łącznie 35 osób (oficerowie, pracownicy cywilni MW, a także księża kapelani jednostek MW i osoby cywilne spoza wojska). W ramach seminarium przygotowywali oni swoje prace doktorskie i habilitacyjne, a także brali udział w konferencjach naukowych organizowanych w AMW lub innych uczelniach wojskowych i cywilnych. Pracowali również przy realizacji przydzielonych AMW kilku grantów naukowych dotyczących problematyki morskiej oraz MW. Po 1995 r. do kierowania tym seminarium, a następnie tworzenia własnych grup seminaryjnych, włączyli się stopniowo doktorzy habilitowani i profesorowie: Antoni Komorowski, Józef Wiesław Dyskant, Bogdan Zalewski i Jerzy Będźmirowski.

W AMW, UG, WIH, WSP w Słupsku i ASG oraz uniwersytetach w Szczecinie i Toruniu uczestnicy tego seminarium napisali i obronili 15 prac doktorskich³ i siedem habilitacyjnych dotyczących MW RP. Cztery osoby spośród prowadzących to seminarium uzyskały tytuły profesorskie. Kilku jego członków przed otrzymaniem stopnia naukowego doktora uczestniczyło wraz autorem niniejszego artykułu w seminarium doktorskim profesora Romana Wapińskiego w Instytucie Historii UG. Dwóch z nich uzyskało stopień doktora habilitowanego.

Uczestnicy seminarium napisali i opublikowali dotychczas ponad 30 książek i ponad 300 artykułów dotyczących polskiej myśli morskiej i MW. Artykuły te ukazywały się w „Wojskowym Przeglądzie Historycznym”, „Przeglądzie Morskim”, „Zeszytach Naukowych MW” i „Zeszytach Naukowych ASG” oraz nakładem WSP w Słupsku, GWSH w Gdańsku, a także w materiałach pokonferencyjnych wydawanych przez inne polskie uczelnie wyższe. Część ich dorobku naukowego została opublikowana w księgach pamiątkowych wydawanych w uczelniach

³ Byli wśród nich min.: Adam Kula, Mirosław Nitychoruk, Sławomir Kudela, Mariusz Konarski, Piotr Dygas, Jerzy Będźmirowski, Dariusz Nawrot, Jarosław Tuliszki, Jerzy Romanowicz, Andrzej Drzewiecki, Andrzej Perepeczko, Dariusz Grabiec, Janusz Janiak, Jarosław Kroplewski, Wojciech Mazurek. Spośród wymienionych habilitację uzyskali: Bogdan Zalewski, Jerzy Będźmirowski, Andrzej Drzewiecki.

wyższych z okazji 70. rocznic urodzin znanych w naukach historycznych profesorów, np. Benona Miśkiewicza, Romana Wapińskiego, Mariana Mroczo, Eugeniusza Pawłowskiego, Karola Olejnika, Lecha Wyszczelkiego, Janusza Farysia⁴.

Po wojnie dziejami Polski na morzu oraz gospodarką morską i rozwojem floty handlowej, rybackiej i wojennej w szerszym, nowatorskim zakresie – zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym – zajmowali się: Stanisław Kwiatkowski, Andrzej Piskozub, Julian Rumel, Stanisław Darski, Bogdan Dopierała, Zdzisław Misztal, Waław Odyniec, Roman Wapiński, Donald Steyer, Ryszard Mielczarek, Zbigniew Machaliński, Marian Marek Drozdowski, Jan Kazimierz Sawicki (redaktor dużej serii wydawniczej „Księgi Floty Ojczystej”). To oni wnieśli własny wkład lub byli promotorami prac swoich uczniów, którzy zajmowali się przedmiotowymi zagadnieniami.

O dziejach MW w Polsce po 1918 r. w nowatorski sposób – odwołując się również do dorobku innych autorów w tym zakresie, ale głównie na podstawie własnych badań archiwalnych – pisało wielu uznanych autorów. J. Pertek opublikował książkę *Wielkie dni małej floty* wydaną w 1957 r. w Poznaniu i kilka innych dotyczących tej problematyki, napisanych później. Wspomniany powyżej A. Rzepniewski w pracy wydanej 1964 r. i innych publikacjach opisał obronę wybrzeża we wrześniu 1939 r. S. Ordon zaprezentował MW II Rzeczypospolitej m.in. w książce *Polska Marynarka Wojenna w latach 1918–1939. Problemy prawne i ekonomiczne* opublikowanej w 1966 r. E. Kosiarz napisał *Flotę Białego Orła* wydaną w 1980 r. w Gdańsku i wiele innych prac, a C. Ciesielski – *Szkolnictwo Marynarki Wojennej w latach II Rzeczypospolitej* wydane w 1974 r. w Warszawie oraz *Polską flotę wojenną na Bałtyku w latach 1920–1939 na tle bałtyckich flot wojennych* opublikowaną w 1985 r.

⁴ Patrz m.in. artykuły Jerzego Przybylskiego: *Polska Marynarka Wojenna i uwarunkowania jej rozwoju w latach 1918–1989*, [w:] *Społeczeństwo, armia i polityka w dziejach Polski i Europy. Studia z dziejów politycznych i wojskowych dedykowane Profesorowi Benonowi Miśkiewiczowi z okazji jubileuszu siedemdziesięciolecia urodzin*, red. A. Czubiński, B. Lapis, C. Łuczak, Poznań 2012, s. 559–570; *Marynarka Wojenna od powstania do przejścia osłony Wybrzeża i organizacji flotylli rzecznych (28.11.1918–1.07.1920)*, [w:] *Post Hominum Memoriam Profesorowi Januszowi Farysiowi, uczniowie i przyjaciele*, red. E. Skorupska-Raczyńska, P. Słowiński, Gorzów Wielkopolski 2009, s. 83–107.

w Gdańsku, a także inne prace. Do autorów tych należeli także: R. Witkowski, który napisał *Hel na straży Wybrzeża 1920–1939* (Warszawa 1974) i ponad 30 innych opracowań wydanych w latach 1974–1996; D. Steyer – autor *Półwiecza Polski na morzu* (Gdańsk 1968) i innych później wydanych prac; Z. Machaliński – twórca książki *Admirałowie polscy 1919–1950* (Warszawa 1993); K. Porębski, który opublikował *Sprawy morskie Polski* (Gdynia 1996); J. K. Sawicki – redaktor naukowy wspomnianej powyżej serii wydawniczej „Księgi Floty Ojczystej” i opracowania zbiorowego przygotowanego przez Juliana i Małgorzatę Czerwińskich oraz Alfonsa Jankowskiego i Marię Babnis, a także publikacji *Kadry morskie Rzeczypospolitej*, t. II, *Polska Marynarka Wojenna*, cz. II, *Korpus oficerów 1918–1947* wydanej w 1996 r. przez Wyższą Szkołę Morską w Gdyni. W omawianej grupie publikacji znajdują się także: J. W. Dyskant, *Wojenna Flotylla Wiślana Polskiej Marynarki Wojennej*, Warszawa 1988 i 1994; J. Tuliszka, *Wyższa kadra dowódcza Polskiej Marynarki Wojennej*, Toruń 1996; J. Tuliszka, *Westerplatte 1926–1939*, Toruń 2003 (najlepsza z dotychczas opublikowanych prac prezentująca przebieg walk na Westerplatte w 1939 r.); W. Białek, C. Ciesielski, T. Struniewski, *Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte. Geneza rozwoju*, Gdynia 1972; W. Pater, J. Przybylski, C. Ciesielski, *Polska Marynarka Wojenna 1918–1980*, Warszawa 1992; J. Przybylski, *Marynarze w walce o niepodległość Polski 1918–1920*, Warszawa 1999; A. Komorowski, D. Nawrot, J. Przybylski, *Absolwenci uczelni Polskiej Marynarki Wojennej 1922–1997*, Gdynia 1985 i 1988; A. Komorowski, *Broń torpedowa*, Toruń 1998; B. Zalewski, *Polska morska myśl wojskowa 1918–1989*, Toruń 2001 (i inne opracowania tej problematyki tego autora); J. Będźmirowski, *Kształcenie kadry zawodowej dla polskiej Marynarki wojennej w latach 1946–1989*, Gdynia 2001 (jest to pierwsza praca w Polsce dotycząca kształcenia po drugiej wojnie światowej w zagranicznych uczelniach wojskowych oficerów MW); A. Drzewiecki, *Polska Marynarka Wojenna od Drugiej do Trzeciej Rzeczypospolitej*, Oświęcim 2016 (1047 stron!) i inne prace tego autora; H. H. Pietraszkiewicz, *Rozmowa o tradycjach Marynarki Wojennej* (również inne publikacje tego autora z lat 2002–2017); W. Pater, *Admirałowie 1918–2005*, Gdynia 2006 (także szereg innych opracowań tego autora); W. Pater, Z. Wojciechowski, *Wybór dokumentów*, t. I, Gdynia 1999 (na

temat działań MW w latach drugiej wojny światowej); T. Kondracki, *Stowarzyszenie Marynarki Wojennej 1945–1992* (w książce zostały zaprezentowane nazwiska wielu autorów artykułów publikowanych na łamach czasopisma „Nasze Sygnały” wydawanego w Londynie przez tytułowe Stowarzyszenie); J. Ciślak, *Polska Marynarka Wojenna. Ilustrowana encyklopedia techniki wojskowej*, Warszawa 1995; M. Soroka, *Okręty Marynarki Wojennej*, Gdynia 1983; M. Serafin, *Polska Marynarka Wojenna 1945–2007. Kronika wydarzeń*, Gdynia 2008 (i kolejne kroniki tego autora); W. Wierzykowski, *Marynarka Wojenna. Ilustrowane kalendarium 1918–2018*, t. I, Świnoujście 2018 (i inne kalendaria tego autora).

Problematyka morska (gospodarka morska, myśl morska, organizacja i działalność floty handlowej i MW) prezentowana była po drugiej wojnie światowej i do 1989 r. w periodycznych wydawnictwach finansowanych przez MW i przez nią przygotowywanych – gazetach, tygodnikach, miesięcznikach, kwartalnikach i rocznikach: „Nasze Morze” (wychodzące od 9 maja 1945 r.); „Gazeta Morska” (od 1 maja 1945 r.); „Marynarz Polski” (od kwietnia 1946 r.); „Przegląd Morski” (od stycznia 1947 r. do grudnia 1949 r. i ponownie w latach 1957–2014); „Przegląd Marynarki Wojennej” (1951–1956); „Na Straży Wybrzeża” (od 26 czerwca 1950 r. do końca 1956 r.); „Biuletyn Historyczny” Wydziału Historycznego ZPMW (1962–1980), a po tym, aż do czasów dzisiejszych – „Biuletyn Historyczny MMW”, „Studia i Materiały do Historii Sztuki Wojennej”, „Zeszyty Naukowe AMW”. Poświęcone jej były również, publikowane przez wydawnictwa MON i inne, książki napisane przez autorów będących oficerami MW – E. Kosiarza, S. Ordona, R. Witkowskiego, C. Rudzkiego, a także pracownikami cywilnymi MW (również byłymi) – Z. Misztala, E. Koczorowskiego, E. Szpituna, Z. Machalińskiego.

Po 1989 r. do tego zbioru dołączyły publikacje J. Przybylskiego, Józefa Sługockiego, B. Zalewskiego, A. Komorowskiego, J. Będźmirowskiego, W. Patera, Z. Wojciechowskiego, J. Tuliszki (były policjant), Jarosława Ciślaka (pracownik Stoczni Gdynia), H. H. Pietraszkiewicza, A. Drzewieckiego, P. Dygasa, J. Dyskanta, W. Wierzykowskiego, Z. Miszewskiego, M. Serafina, A. Makowskiego, Piotra Mickiewicza, Henryka Sołkiewicza, Z. Badeńskiego.

Historię i codzienną działalność MW opisywano w cyklicznych audycjach prezentowanych w telewizji i w radiu, nadawanych w latach 1960–

1990 przez gdańskie media: „Latający Holender”, „Bałtycka Wachta” (telewizja), „Peryskop” (radio). Od 1953 r. dorobek MW prezentowano w formie wystaw w MMW (w jego budynku i na okręcie muzeum) oraz na wystawie plenerowej przy ulicy Henryka Sienkiewicza w Gdyni.

W czasie obchodów Dnia Marynarki Wojennej przypadającego na koniec Tygodnia Morza prezentowane były, przy znacznym zaangażowaniu najwyższych władz państwowych, dorobek i możliwości bojowe MW w ramach parad morskich okrętów i defilad (w latach 1953–1985), a także pokazów desantów morskich (w latach 1955–1956) w Gdyni. Pokazy te odbywały się w 1953, 1955, 1956, 1957, 1958 r. w Gdyni, w 1959 r. w Szczecinie i znowu – w 1960, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985 r. – w Gdyni. Przy okazji tych uroczystości odwiedzały Gdynię z kurtuazyjnymi wizytami okręty państw zaprzyjaźnionych: ZSRR (od 1953 r.) i NRD (od 1957 r.). Po 1955 r. odwiedziny złożyły również okręty innych państw europejskich: Anglii, Francji, Szwecji, Danii, Holandii, Finlandii.

Po 1989 r. ze względu na nowe układy polityczne i finansowe, zwłaszcza gdy rządy w kraju sprawowali przedstawiciele Platformy Obywatelskiej oraz Prawa i Sprawiedliwości, sytuacja zmieniła się diametralnie. Coraz mniejsze zainteresowanie problematyką sił morskich wykazują radio i telewizja, zarówno regionalne, jak i ogólnokrajowe. Mniej jest też defilad ze względu na zmniejszającą się liczbę ludzi w wojsku i stan posiadania (sprzęt). Od 2016 r. nie ukazuje się „Przegląd Morski” oraz znacznie ograniczono częstotliwość wydawania periodyku „Bandera”.

Na okręcie muzeum „Błyskawica” i na wystawach w MMW, a także w salach tradycji w instytucjach wojskowych, na żądanie IPN prawie całkowicie wyeliminowano takie obiekty muzealne, jak tablice, fotografie, odznaczenia, mundury i inne pamiątki dotyczące ludzi, którzy pełnili służbę w MW lub odwiedzali ją w latach 1945–1989. Jak już wspomniano we wstępie, stwarza się w ten sposób wrażenie, że w Polsce w latach 1945–1989 MW w ogóle nie było. Dodać jedynie należy, iż z braku polskiego uzbrojenia, wprowadzonego do użytku po 1989 r., wystawia się jeszcze do oglądania uzbrojenie importowane z ZSRR w latach 1945–1989 lub produkowane w tym czasie na jego licencjach w Polsce (armaty, torpedy, samoloty, śmigłowce i sprzęt łączności).

Bibliografia

- Bodniak S., *Komisja Morska Zygmunta Augusta*, Gdańsk 1930–1931.
- Bodniak S., *Pierwsi strażnicy morza*, Kraków 1932.
- Bodniak S., *Polska a Bałtyk za ostatniego Jagiellona*, Kurnik 1946.
- Boreyko J., *Marynarka Wojenna*, [w:] *Dziesięciolecie odrodzenia polskiej siły zbrojnej 1918–1928*, Warszawa 1928.
- Czołowski A., *Marynarka w Polsce. Szkic historyczny*, Lwów–Warszawa–Kraków 1922.
- Dyskant J. W., *Marynarka Wojenna w wojnie 1339 r.*, t. I, Gdynia 2003.
- Dyskant J. W., *Oddział wydzielony „Wisła”*, Warszawa 1982
- Hubert W., *Bitwa pod Oliwą*, Warszawa 1929.
- Hubert W., *Historia wojen morskich*, Warszawa 1935.
- Hubert W., *Wojny bałtyckie*, Warszawa 1938.
- Kleczkowski A., *Rejestr budowy galeony – zabytek z 1572 roku*, Kraków 1915.
- Kroniki Polskiej Marynarki wojennej 1918–1946*, t. 1–3, oprac. M. S. Piaszkowski, Albany 1983–1990.
- Lepszy K., *Zarys dziejów marynarki polskiej*, Kraków 1947.
- Miśkiewicz B., *Polska historiografia wojskowej*, Poznań 1996.
- Ordon S., *Wojna obronna Polski 1939 roku na wybrzeżu i morzu w świetle prawa międzynarodowego*, Gdańsk 1974.
- Pater W., *Marynarka Wojenna w latach II wojny światowej*, [w:] *Polska Marynarka Wojenna w latach 1918–1980 – zarys dziejów*, oprac. C. Ciesielski, W. Pater, Jerzy Przybylski, Warszawa 1992.
- Pertek J., *Wielkie dni małej floty*, Poznań 1957.
- Polska Marynarka Wojenna od pierwszej do ostatniej salwy w II wojnie światowej*, Rzym 1947.
- Polska Marynarka Wojenna w II wojnie światowej*, oprac. M. A. Peszke, Londyn 1940.
- Polskie siły zbrojne w II wojnie światowej*, t. I, *Kampania wrześniowa 1939*, cz. 5, *Marynarka Wojenna i obrona polskiego wybrzeża*, kier. nauk. B. W. M. Wroński, Londyn 1962.
- Rzepniewski A., *Obrona wybrzeża w 1939 roku. Przygotowania i przebieg działań*, Warszawa 1964.

Taube K., Żukowski O., *Zarys historii wojennej flotyll rzecznych*, Warszawa 1931.

Walki formacji polskich na Zachodzie w 1939–1945 r., Warszawa 1981.

Witkowski R., *Hel na straży wybrzeża*, Warszawa 1974.

Summary

Publicistic, promotional and educational activities in the Polish Navy and the state's maritime policy

The article presents publications on the origin, development and importance of naval forces and the Navy in Poland, existing and operating from the Thirteen Years' War to modern times. Its purpose is to organize knowledge on this subject in the marine historian community.

keywords: sea forces, navy, history, fleet, sea battles, war, river flotilla

słowa kluczowe: siły morskie, marynarka wojenna, historia, flota, bitwy morskie, wojna, flotylle rzeczne

Zbigniew Machaliński*

Morskie czasopisma Związku Harcerstwa Polskiego w okresie II Rzeczypospolitej

Oprócz Ligi Morskiej i Kolonialnej oraz Komitetu Floty Narodowej czasopisma o charakterze morskim w II Rzeczypospolitej wydawał również Związek Harcerstwa Polskiego. Pierwszym harcerskim pismem morskim był miesięcznik Harcerskiej Drużyny Wilków Morskich w Poznaniu noszący tytuł „Wilk Morski”¹. Numer inicjujący ukazał się w styczniu 1931 r., a ostatni we wrześniu 1933 r. Czasopismo to tylko teoretycznie mogło uchodzić za miesięcznik, gdyż faktycznie w ciągu całej jego historii wyszło zaledwie sześć zeszytów, w tym jeden podwójny. W okresie od lipca 1931 r. do sierpnia 1933 r. w ogóle się nie ukazywało. Obowiązki redaktora naczelnego tego najmniejszego pod względem formatu (16 x 20 cm) harcerskiego pisemka morskiego pełnił podharcistrz Sylwester Woźniak.

* Prof. dr hab. Zbigniew Machaliński, ORCID: 0000-0001-5824-2166
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk
e-mail: rektor@gwsh.gda.pl

¹ „Wilk Morski” – miesięcznik Harcerskiej Drużyny Wilków Morskich w Poznaniu. Wychodził od 6 stycznia 1931 r. (nr 1) do września 1933 r. (nr 6). Wydawca: Harcerska Drużyna Wilków Morskich w Poznaniu. Redaktor naczelny: podharcistrz Sylwester Woźniak. Redaktor odpowiedzialny: druh B. Porankiewicz. Druk: Drukarnia „Praca”, Poznań, ul. Mostowa 16; od 1933 r. (nr 1) Drukarnia B. Kapela w Poznaniu. Liczba stron numeru: 8–20. Nakład: brak danych. Format: 16 x 20 cm.

Z artykułu programowego zamieszczonego w pierwszym zeszycie wynika, że redakcja nie miała aspiracji, by „Wilk Morski” być poważnym czasopismem harcerskim – „przeciwnie, wydaje się je tylko dla Drużyny. Ma ono być łącznikiem między członkami drużyny a rodzicami. Ma być świadectwem naszej pracy na zewnątrz i w ogóle zwierciadłem życia Drużyny”².

Układ treści „Wilka Morskiego” był pomyślany w taki sposób, by każdy zeszyt rozpoczynał się artykułem wstępnym poświęconym z reguły szeroko rozumianej problematyce morskiej, ujętej w bardzo popularnej formie³. W następnej kolejności umieszczony był dział „Z praktyki i techniki” prowadzony prawie w całości przez Felicjana Gabryelewicza. Była to najobszerniejsza część pisma, która zarazem decydowała o jego profilu. Znajdowały się tu materiały na temat budowy i eksploatacji prostych łodzi sportowych, opisy różnych typów jachtów pełnomorskich itp. Każdy numer zamykała bieżąca kronika drużyny zamieszczona najczęściej na ostatnich dwóch stronach.

Miesięcznik „Wilk Morski”, będący wewnętrznym wydawnictwem jednej drużyny, borykał się zapewne z różnymi trudnościami finansowymi, co odbiło się w sposób bardzo widoczny na jego szacie graficznej. Mimo że czasopismo skierowane było do młodego czytelnika, nie umieszczano w nim, z wyjątkiem ostatniego numeru, żadnych ilustracji. Również sama treść, głównie ze względu na małą liczbę piszących autorów, cechowała się stereotypowym ujęciem i skromnym zakresem poruszonych zagadnień. Zagadnienia morskie, występujące dosyć często w artykułach wstępnych, w pozostałej części pisma nie były dominujące.

Zbliżony charakter do „Wilka Morskiego” miał wydawany przez 39. Warszawską Żeglarską Drużynę Harcerską miesięcznik „O hej”⁴. Pi-

² S. Woźniak, *Od Kapitana*, „Wilk Morski” 1931, nr 1, s. 1.

³ Idem, *W 11-tą rocznicę odzyskania dostępu Polski do morza*, „Wilk Morski” 1931, nr 2, s. 9–10; W. Bublewski, *Wiatr od morza*, „Wilk Morski” 1931, nr 3, s. 21–22; B. Chrzanowski, *Ku morzu*, „Wilk Morski” 1933, nr 1, s. 1–2.

⁴ „O hej” – miesięcznik 39. Warszawskiej Żeglarskiej Drużyny Harcerskiej. Wycho-
dził od stycznia 1933 r. (nr 1) do czerwca 1939 r. (nr 6). Wydawca: 39. Warszawska
Żeglarska Drużyna Harcerska. Redaktorzy: Tadeusz Galiński, Kazimierz Słomka
(od numeru 6. w 1934 r.), Stanisław Habrowski (od numeru 1. w 1937 r.), J. Piasecka
(od numeru zimowego w 1937 r.), S. Habrowski (od numeru 1. w 1938 r.). Druk: odbi-

smo wychodziło od stycznia 1933 r. do czerwca 1939 r. Funkcję redaktora naczelnego początkowo sprawował Tadeusz Galiński, następnie Kazimierz Słomka (od numeru szóstego w 1934 r.) i wreszcie Stanisław Habrowski (od numeru pierwszego w 1937 r.). W pierwszych latach istnienia miesięcznika odbijano go na powielaczu, miał wówczas format 21 x 30 cm. Dopiero od października 1938 r. przystąpiono do tłoczenia w drukarni. Nakład w pierwszym roku wahał się od 40 do 100 egzemplarzy⁵, aby w następnych latach ustabilizować się na poziomie około 150 egzemplarzy⁶.

W siedmioletnim okresie istnienia czasopisma dominującą rolę odgrywała zawsze tematyka wewnętrznych spraw drużyny. Temu naczelnemu zadaniu redakcja starała się podporządkować wszystkie problemy omawiane na łamach czasopisma. Dlatego też sprawy morskie, reprezentowane dość obszernie, nie wykraczały z zasady poza zainteresowania żeglarstwem morskim. Najchętniej sięgano do relacji i reportaży z pełnomorskich rejsów żeglarskich. Za przykład mogą posłużyć kilkuodcinkowe reportaże Leona Matuszewskiego⁷ i Mieczysława Żaka⁸, członków drużyny biorących udział w pierwszym pływaniu dalekomorskim na szkunerze „Zawisza Czarny”.

Innym pismem wydawanym z inicjatywy ZHP był miesięcznik „Wiatr od Morza”⁹ ukazujący się w Gdyni jako organ Gromady Starszoharcer-

jano na powielaczu; od października 1938 r. – Zakłady Graficzne P. Szwede, Warszawa, ul. Warecka 9. Liczba stron: 6–16. Wielkość nakładu: 1933 r. – 40–100 egz., 1934 – 150 egz.

⁵ *Sprawozdanie redakcji „O hej” za rok 1932/33*, „O hej” 1934, nr 1, s. 7.

⁶ *Wiktoria*, „O hej” 1934, nr 1, s. 1; „O hej” 1935, nr 5, s. 12.

⁷ L. Matuszewski, *Pod skrzydłami „Zawiszy Czarnego”*, „O hej” 1935, nr 5, s. 3–4; „O hej” 1935, nr 6, s. 3–4; „O hej” 1935, nr 7, s. 5–6; „O hej” 1939, nr 1, s. 14.

⁸ M. Żak, *Mój dziennik okrętowy*, „O hej” 1935, nr 5, s. 4–5; „O hej” 1935, nr 6, s. 4–5; „O hej” 1935, nr 7, s. 6–7; „O hej” 1935, nr 8, s. 6–7; „O hej” 1935, nr 9, s. 5–6; „O hej” 1936, nr 1, s. 11–12; „O hej” 1936, nr 2, s. 5.

⁹ „Wiatr od Morza” – miesięcznik poświęcony sprawom morskim, zamorskim i sportom wodnym. Wychodził od grudnia 1932 r. (nr 1) do marca 1934 r. (nr 2/3). Wydawca: Gromada Starszoharcerska I Morskiej Drużyny Harcerskiej im. Karola Władysława IV w Gdyni. Redakcja i administracja: Gdynia-Port, okręt harcerski „Rybitwa”, referat prasowy; od 1933 r. (nr 3) Gdynia, ul. Abrahama 17. Redaktor: Mieczysław Edward Kazimierowicz, Edward Baranowski (od numeru 3. w 1933 r.). Druk: Drukarnia Dziennika Gdynińskiego w Gdyni; od 1933 r. (nr 3) Drukarnia Popularna Stanisława

skiej I Morskiej Drużyny Harcerskiej im. Króla Władysława IV. Zeszyt pierwszy ukazał się w grudniu 1932 r., a ostatni w lutym 1934 r.

Do momentu wydania numeru drugiego w 1933 r. redakcja i administracja periodyku mieściła się na pokładzie jachtu harcerskiego „Rybitwa”. Redaktorem był w tym okresie Mieczysław Edward Kazimierowicz. Po siedmiomiesięcznej przerwie (ostatni numer przed wznowieniem wydano w lutym 1933 r., a następny dopiero w październiku tego samego roku) wydawanie czasopisma przejęła Drukarnia Popularna Stanisława Jagielskiego. Wówczas obowiązki redaktora przejął Edward Baranowski.

„Wiatr od Morza” tylko formalnie uchodził za miesięcznik, faktycznie ukazywał się dużo rzadziej. W jego ciągu czternastomiesięcznego istnienia ukazało się zaledwie osiem numerów, w tym kilka podwójnych. Mimo bardzo krótkiego czasu wydawania pismo to zasługuje na bliższe omówienie jako przykład głęboko ideowego wydawnictwa harcerskiego o tematyce morskiej.

W jednym z artykułów omawiających zadania „Wiatru od Morza” zadeklarowano: „Pragniemy przez wydawanie takiego pisma poświęconego idei morskiej i kolonialnej przyczynić się do przemiany psychiki Polaka z lądowej na morską. Chcemy, żeby «Wiatr od Morza» znalazł się w każdym domu polskim od pałacu do chaty, przypominając wszystkim, że największym obowiązkiem w czasie obecnym jest praca nad uświadomieniem otoczenia, że bez morza Polska istnieć nie może”¹⁰.

Przejęcie miesięcznika przez Drukarnię Popularną zapewniło mu nieco bardziej korzystne podstawy materialne. Trzeba jednak przyznać, iż wszyscy współpracownicy pisma pracowali dla niego całkowicie bezinteresownie z pobudek wyłącznie ideowych¹¹.

Na plan pierwszy w tym czasopiśmie wysuwała się tematyka wychowania patriotyczno-morskiego. Już w pierwszym numerze Mieczysław Kazimierowicz, nawiązując do przyczyn utraty przez I Rzeczpospolitą niepodległości, pisał: „Za odwracanie się plecami od morza zapłaciła

Jagielskiego w Gdyni. Liczba stron numeru: 8–12. Format: 23,5 x 31,5 cm; od numeru 3. w 1933 r. – 21 x 28 cm. Nakład: brak danych.

¹⁰ *Od redakcji*, „Wiatr od Morza” 1933, nr 3, s. 8.

¹¹ *Od wydawnictwa*, „Wiatr od Morza” 1933, nr 1, s. 8.

Polska utratą własnej niepodległości i półtorawiekową niewolą. Ignorancja spraw morskich w dawnej Polsce była zbrodnią wobec przyszłych pokoleń. Nie powtarzajmy zatem starych zbrodni wobec nowej historii. Musimy wreszcie w tej sprawie dojść do porozumienia – jeżeli nie chcemy, żeby dzieci nasze przeklinały naszą pamięć”¹².

Kontynuując powyższą myśl, Andrzej Wachowiak w artykule pod znamienym tytułem *Morze polskie – probierzem siły narodu* poruszył kwestię kształtowania światopoglądu morskiego, szczególnie wśród szerokich rzesz młodzieży polskiej, jako antidotum na wrogą propagandę Niemiec hitlerowskich zmierzających do odebrania Polsce dostępu do morza. Według niego, światopogląd ten powinien wyrobić przekonanie o konieczności intensywniejszego rozwoju polskiej gospodarki morskiej jako niezbędnego i podstawowego warunku przyszłego rozwoju państwa. Interpretując pojęcie światopoglądu morskiego w odniesieniu do młodego pokolenia, Wachowiak stwierdzał: „Młodzież dzisiejsza powinna zatem posiadać nie tylko ogólne wiadomości o morzu i historycznym jego znaczeniu [...], ale ponadto powinna ona sama zrozumieć, że bez morza istnienie Polski byłoby anachroniczne”. Natomiast w kontekście gospodarczej strony tego zagadnienia pisał: „Morze musi dla Polski być źródłem odrodzenia, drogą, po której wywieziemy naszą nadprodukcję, a wwieziemy bogactwo i dobrobyt. Więcej niż dla innych narodów musi się ono stać dla nas warsztatem codziennej pracy [...]”¹³.

Tej samej problematyki dotyczyły rozważania znanego propagatora spraw morskich Juliana Rummela¹⁴. Poświęcił jej artykuł pt. *Stwórzmy nowy typ Polaka*. W sposób niezwykle prosty i obrazowy przedstawił w pierwszej jego części znaczenie portu gdyńskiego dla gospodarki narodowej. „Powstanie portu w Gdyni – jak napisał – jest samo przez się dla nas faktem ogromnego znaczenia. Port jest tylko bramą na świat. Nie na to potrzebna jest brama, abyśmy mogli przez dziurkę od klucza patrzeć na ten świat, lub trzymać ją otwartą, aby inni tylko do nas przez nią przyjeżdżali, chociaż to ostatnie jest bardzo dla nas pożądanym. Jednak mu-

¹² M. Kazimierowicz, *Nie powtarzajmy starej zbrodni wobec nowej historii*, „Wiatr od Morza” 1933, nr 1, s. 3.

¹³ A. Wachowiak, *Morze polskie – probierzem siły narodu*, „Wiatr od Morza” 1933, nr 1, s. 1.

¹⁴ J. Rummel, *Stwórzmy nowy typ Polaka*, „Wiatr od Morza” 1933, nr 2, s. 1–2.

simy sobie zdawać sprawę z tego, że brama istnieje głównie po to, abyśmy przez nią mogli sami wychodzić na świat, przyjąć udział w życiu międzynarodowym i wynikające z tego korzyści kierować do naszej Ojczyzny”¹⁵. Cytowany fragment artykułu wytrawnego publicysty zajmującego się sprawami morskimi świadczy o słabej orientacji młodzieży w problemach związanych z gospodarką morską, a ponadto stanowi przykład typowego tekstu propagandowego charakteryzującego się łatwością percepcji i dużymi walorami ideowymi. Autor poddał również krytyce politykę kolonialną lansowaną wówczas zarówno przez czynniki oficjalne, jak i organizacje społeczne. Jest to jeden z nielicznych głosów krytycznych na ten temat spotykany w czasopiśmiennictwie II Rzeczypospolitej.

W miesięczniku bogato prezentowana była również tematyka żeglarstwa morskiego oraz proza i poezja marynistyczna, które w cyklu *Sonety morskie* publikował głównie Mariusz Zaruski. Pismo ogłosiło również konkurs na nowelę marynistyczną. Praca nagrodzona pierwszą nagrodą zamieszczona została w trzecim numerze z 1933 r.¹⁶ Niezwykle ciekawe są również fragmenty pamiętnika kpt. ż. w. Ludgarda Krzywickiego dotyczące wojny morskiej między Rosją a Japonią¹⁷.

Część tekstów w „Wietrze od Morza” publikowano w stałych działach. Rubryka *Z kraju* stanowiła przegląd morskiej działalności ZHP. W kolejnej pt. *Ze świata* podawano najważniejsze aktualności dotyczące rozwoju floty wojennej i handlowej poza granicami Polski. Od trzeciego numeru w 1933 r., czyli po siedmiomiesięcznej przerwie wydawniczej, w miejscu dotychczasowych rubryk pojawiły się działy *Z Gdyni* (wiadomości z życia portu, miasta i harcerskiego hufca morskiego) oraz *Wydawnictwa*, w którym omawiano najnowsze pozycje książkowe dotyczące problematyki morskiej. Mimo nie najlepszej szaty graficznej oraz dużej nieregularności ukazywania się, spowodowanej głównie trudnościami natury finansowej, „Wiatr od Morza” stanowił przykład pisma głęboko

¹⁵ Ibidem, s. 1.

¹⁶ Groja, *Sztorm* [nowela nagrodzona I nagrodą w konkursie miesięcznika „Wiatr od Morza”], „Wiatr od Morza” 1933, nr 3, s. 3–4.

¹⁷ L. Krzywicki, *Z eskadrą admirała Roźdzeństwińskiego na Daleki Wschód*, „Wiatr od Morza” 1933, nr 2, s. 5–7; „Wiatr od Morza” 1933, nr 3, s. 5–7; „Wiatr od Morza” 1933, nr 4/5, s. 7.

zaangażowanego w sprawy wychowania morskiego młodzieży i wolnego od akcentów klerykalnych.

Wydaje się, że jedną z podstawowych przyczyn zamknięcia „Wiatru od Morza” stanowił fakt powstania w kwietniu 1934 r. miesięcznika „Żeglarz”¹⁸, ukazującego się początkowo przez dwa lata jako dodatek do dwutygodnika „Na Tropie”, a następnie od stycznia 1936 r. samodzielnie. Periodyk ten, wydawany w Warszawie jako oficjalny organ Kierownictwa Harcerskich Drużyn Żeglarskich (HDŻ)¹⁹, od tej pory pełnił rolę wiodącą wśród wszystkich czasopism harcerskich poświęconych tematyce żeglarskiej. W okresie od lutego 1938 r. do stycznia 1939 r., zapewne wskutek trudności finansowych, pismo nie wychodziło. W pierwszym

¹⁸ „Żeglarz” – miesięczny dodatek dwutygodnika „Na tropie”, oficjalny organ Kierownictwa Harcerskich Drużyn Żeglarskich. Od 1936 r. (nr 1) wychodził jako samodzielny miesięcznik. Wydawany był od 10 kwietnia 1934 r. (nr 1). Ostatni znany numer wydany przed przerwą pochodzi z 10 grudnia 1937 r. Wznowienie nastąpiło w styczniu 1939 r. (nr 1). Pismo ukazywało się do przełomu lipca i sierpnia 1939 r. (nr 7/8). Wydawcy: Bronisław Miazgowski (od numeru 3. w 1936 r.); Witold Bublewski, wydawca z ramienia ZHP (od numeru 1. w 1937 r.), po wznowieniu również Witold Bublewski (od numeru 1. w 1939 r.). Redakcja i administracja: Kierownictwo Harcerskich Drużyn Żeglarskich, Warszawa, ul. Myśliwiecka 3/5; od 1939 r. (nr 1) Warszawa, ul. Nowogrodzka 5 m. 6. Redaktor: do 1935 r. (nr 2) nie podawano nazwiska redaktora; Bronisław Miazgowski (od numeru 3. w 1935 r.); Władysław Drapella (od numeru 1. w 1939 r.). Druk: Drukarnia Śląska, Katowice, ul. Batorego 2; od 1935 r. (nr 3) Drukarnia Społeczna, Warszawa, Plac Grzybowski 3/5; od 1935 r. (nr 5) Drukarnia Matematyczna, Warszawa, ul. Miedziana 3; od 1939 r. (nr 1) St. Michalski i Cz. Ociecko, Warszawa, ul. Nowogrodzka 28. Liczba stron numeru: 4–30. Format: 23 x 30,5 cm; od numeru 1. w 1939 r. – 20 x 28,5 cm. Nakład: lata 1934–1936 – 3000 egz.; lata 1936–1939 – 1000 egz.

¹⁹ W 1930 r. w łonie Głównej Kwatery harcerskiej wyodrębniono Wydział Żeglarski przekształcony następnie w Kierownictwo Harcerskich Drużyn Żeglarskich. W początkowym okresie w ramach tego nowego wydziału zorganizowanych było 27 drużyn skupiających w swoich szeregach 843 harcerzy. W kwietniu 1939 r. liczby te wzrosły do 135 drużyn i 3639 harcerzy. W latach 1930–1938 zorganizowano 1176 wypraw wodnych. Następnym etapem w rozwoju Harcerskich Drużyn Żeglarskich stanowiło powołanie do życia w 1933 r. Harcerskiego Ośrodka Morskiego w Gdyni. Ponadto nad jeziorem Narocz od 1936 r. funkcjonował Centralny Ośrodek Żeglarstwa Śródlądowego. Oprócz własnego organu prasowego do kwietnia 1939 r. w ramach Biblioteki Harcerskich Drużyn Żeglarskich ukazało się 14 tomów prac dotyczących techniki żeglarskiej. Kierownikiem HDŻ przez cały czas ich istnienia był hm. Witold Bublewski.

roku istnienia „Żeglarz” ukazywał się w objętości zaledwie czterech stron formatu 23 x 30,5 cm, jednak już od numeru trzeciego z 1935 r. wzrosła ona do ośmiu stron, a od numeru szóstego z tego samego roku do 12 stron i ta objętość była zasadniczo typowa dla omawianego pisma do końca 1937 r. Po rocznej przerwie, w 1939 r. ukazało się jeszcze siedem zeszytów, w tym jeden podwójny, łącznie 152 strony druku. W ostatnim roku istnienia „Żeglarz” wydawany był w okładce, poza tym jakość papieru, a także strona graficzna, uległy znacznej poprawie.

Do numeru drugiego z 1935 r. obowiązywał zasadniczo układ trzyłamowy, a w następnych numerach, aż do końca istnienia czasopisma – dwułamowy z wyjątkiem niektórych stałych działów, w których obowiązywał trzyłamowy, a także mniejsza czcionka. Ta innowacja wpłynęła na poprawę ogólnej przejrzystości i lepszą czytelność pisma.

Mimo iż „Żeglarz” był organem Kierownictwa HDŻ, to jednak organizacja ta nigdy nie występowała w roli jego faktycznego właściciela. Można stwierdzić, iż przez cały okres istnienia pisma koszty związane z jego wydawaniem ponosiły osoby tworzące ścisły jej aktyw centralny. W okresie od marca 1936 do grudnia 1937 r. jako właściciela wymieniano Bronisława Miazgowskiego. Po przerwie, czyli od stycznia 1939 r., do końca istnienia pisma faktycznym jego właścicielem i wydawcą z ramienia ZHP był kierownik HDŻ hm. Witold Bublewski. W pozostałych okresach oficjalnie nie podawano nazwiska właściciela.

Podstawowym celem „Żeglarza” było propagowanie i koordynowanie wszelkich poczynań związanych z rozwojem żeglarstwa harcerskiego. Pismo nie traktowało sportu żeglarskiego jako zamkniętego zagadnienia, ale widziało w nim wartości, na podstawie których można budować cały system wychowania morskiego młodego pokolenia. To podstawowe zadanie realizowano konsekwentnie w ciągu całego okresu istnienia głównego organu HDŻ.

Obok zasadniczej problematyki, jaką stanowiło żeglarstwo, w kilku artykułach wstępnych pojawiły się również stwierdzenia dotyczące aktualnych wymogów polskiej polityki morskiej. Przewodniczący ZHP Michał Grażyński w przemówieniu (jednocześnie opublikowanym jako artykuł wstępny) wygłoszonym z okazji przekazania harcerstwu sportowego taboru pływającego powiedział: „Dzisiaj siedzimy na dobrym skrawku polskiego wybrzeża [...] Nie można popełnić dawnych błędów.

Jest rzeczą niewątpliwą, że mocne posiadanie polskiego Pomorza to najważniejsza gwarancja politycznej i gospodarczej niepodległości Polski²⁰. Tego typu akcentów dotyczących polityki morskiej państwa polskiego jest w omawianym piśmie bardzo wiele, mimo że zagadnieniom tym nie poświęcano oddzielnych artykułów.

Niezwykle dużo miejsca w stosunku do innych zagadnień zajmowały kwestie związane z kształtowaniem się programu rozwoju sportów żeglarskich wśród młodzieży harcerskiej. Przewodniczący ZHP zadania w tej dziedzinie nakreślił w następujący sposób: „W programie naszym leży rozbudzenie zamiłowania do żeglugi, pokierowanie młodzieżą w ten sposób, by nauczyła się sztuki żeglowania, a przez to zespolenia jej niejako organicznie z tymi zagadnieniami, które łączą się z naszą polityką morską. Pracę prowadzimy w drużynach żeńskich i męskich, a młodzież zrzeszona w naszych szeregach żeglarskich idzie już nie w setki, a tysiące”²¹.

Na łamach „Żeglarza” często zabierał głos główny propagator jachtinigu morskiego w Polsce – Mariusz Zaruski. W artykule pod znamienym tytułem *Zadania Harcerstwa na morzu* stwierdził on, że zainteresowanie morzem wśród młodzieży harcerskiej jest bardzo znaczne, harcerstwo posiadało również według niego najlepsze warunki do uprawiania żeglarstwa sportowego na morzu²². Końcowa konkluzja artykułu brzmiała: „Przez morskie żeglarstwo sportowe ogół [...] pozna i ukocha morze”. Pomijając zbyt optymistyczny ton tego stwierdzenia oraz niewątpliwie przecenienie możliwości harcerstwa w dziedzinie umasowienia jachtinigu morskiego wśród szerokich rzesz swoich członków, podkreślić należy jego słuszność i pionierstwo w aspekcie postawienia samego problemu.

Nawiązując do znaczenia morza dla funkcjonowania polskiego organizmu gospodarczego, kierownik HDŻ i jednocześnie główny inicjator powstania miesięcznika „Żeglarz” Witold Bublewski sformułował podstawowe zadania harcerstwa w dziedzinie wychowania morskiego. Z założeń tych wynika, iż „Związek Harcerstwa Polskiego jako jeden z naj-

²⁰ *Praca harcerska na odcinku morskim. Przemówienie Przewodniczącego ZHP dra Michała Grażyńskiego w dniu 29 VII 1934 r. na poświęceniu jachtu i łodzi harcerskich w Jastarni*, „Żeglarz” 1934, nr 4, s. 1.

²¹ *Ibidem*.

²² M. Zaruski, *Zadania Harcerstwa na morzu*, „Żeglarz” 1936, nr 2, s. 2.

ważniejszych działów swej pracy wysunął żeglarstwo morskie i śródlądowe. Chodziło i chodzi nam o to, by młodzież polską nastawić uczuciowo na problemy rzecznej i morskiej żeglugi, zbratać ją z żywiołem wodnym, wyposażyć we wszystkie w tym zakresie potrzebne umiejętności, dać upust młodzieńczej fantazji i żądzy przygód w niewielkich i długich wyprawach wodnych, a przez to stworzyć najlepsze warunki psychologiczne dla głębokiego ukochania idei morza i rozumnego pojmowania swych własnych w tym zakresie obowiązków²³.

Jednocześnie drużyny żeglarskie miały dążyć do stworzenia wzoru osobowego harcerza, którego głównym celem będzie ciągła walka i praca zmierzająca „do utworzenia z Polski potęgi morskiej”. Konkretyzując bardziej swoje poglądy, Witold Bublewski w dalszej części artykułu-referatu zastrzegł, iż harcerstwo w żadnym wypadku, nie ma na celu kształcenia fachowców i marynarzy dla gospodarki morskiej: „Natomiast podstawowy walor tkwiący w żeglarstwie polega na wychowawczej stronie tego sportu, za pośrednictwem którego przeorywać będziemy lęk do wielkiej wody tych, którzy pad banderami naszymi razem z nami zechcą pływać. Pragniemy tworzyć typy inżynierów-żeglarzy, doktorów-żeglarzy, urzędników-żeglarzy, rzemieślników-żeglarzy, którzy pracować będą na lądzie, dla których jednak zagadnienia i żegluga nie będą abstrakcją, utopią²⁴”.

Myśli powyższe stanowią niejako uogólnienie wszystkich najbardziej postępowych tradycji traktujących sport żeglarski jako formę wychowania morskiego w okresie II Rzeczypospolitej. Na uwagę zasługuje również pionierski charakter postawienia problemu, który w ówczesnych warunkach słabego rozumienia spraw morskich przez ogół społeczeństwa polskiego mógł stać się zaczątkiem stopniowego przekształcania sposobu myślenia, który ukierunkowany był na zagadnienia związane z lądem, i zarazem inspirować kształtowanie światopoglądu morskiego.

Żeglarstwo i wychowanie morskie stanowiło również przedmiot rozważań Bronisława Miazgowkiego: „Dla nas żeglarstwo morskie to nie cel jedyny i ostateczny. To tylko wspaniały, porywający, oszałamiający środek. To tylko droga i metoda. [...] Morze nam dało twarde dłonie, mo-

²³ W. Bublewski, *Harcerstwo wychowuje ludzi morza*, „Żeglarz” 1935, nr 6, s. 4.

²⁴ Ibidem, s. 5.

rze nauczyło nas prostej, ale żelaznej logiki i konsekwencji, morze dało nam jasny horyzont i myśl słoneczną. Nauczyło nas wiary we własne siły. I dziś wiemy: Harcerz służy Polsce; Polska potężna – to Polska na morzu, więc harcerz służy Polsce na morzu i przez morze służy polskiej sprawie morskiej, najszerzej i najgłębiej pojętej [...] Żeglarstwo, jachting – to tylko wstęp, to tylko ciekawy, emocjonalny początek”²⁵.

Cytowane fragmenty artykułów czołowych działaczy HDŻ świadczą o olbrzymiej roli, jaką ta organizacja przypisywała idei rozwoju żeglarstwa i jachtingu morskiego. Zamieszczane w „Żeglarzu” materiały adresowane były przede wszystkim do aktywu harcerskiego, aby go wyczulić i pomóc mu zarazem we właściwym ukierunkowaniu pracy w terenie.

Oprócz spraw programowych dotyczących głównie wychowania morskiego, na łamach „Żeglarza” reprezentowana była również tematyka gospodarki morskiej²⁶ oraz marynarki wojennej²⁷. W sumie jednak zagadnienia te, szczególnie tematykę gospodarczą, prowadzono niesystematycznie i raczej wyrywkowo; nieco więcej miejsca zajmowały sprawy marynarki wojennej.

Do materiałów niezwiązanych z żeglarstwem należały także artykuły poświęcone polskim aspiracjom kolonialnym. Trzeba jednak stwierdzić, iż były to na ogół sporadyczne wypadki, niezajmujące zresztą zbyt dużo miejsca i wynikające raczej z ogólnej polityki państwa, nie zaś z wewnętrznych poglądów organu prasowego HDŻ.

Wszystkie inne materiały, z wyjątkiem niektórych artykułów lub notatek zamieszczonych w stałych działach lub rubrykach, były na ogół powiązane z problematyką żeglarską. Szczególnie cenne wydają się publikacje poświęcone opisom poszczególnych typów jachtów, łodzi i konserwacji sprzętu. Bardzo pomocne w praktycznej pracy terenowych ogniw drużyn żeglarskich były materiały, które podawały nie tylko opis

²⁵ B. Miazgowski, *Byliśmy pierwsi*, „Żeglarz” 1939, nr 2, s. 20.

²⁶ B. Polkowski, *Handel zagraniczny Polski ze Szwecją*, „Żeglarz” 1937, nr 1, s. 10; idem, *Rola Gdyni w handlu zagranicznym Polski*, „Żeglarz” 1937, nr 4, s. 9.

²⁷ K. Taube, M. Socha, *Budujemy silną flotę*, „Żeglarz” 1935, nr 6, s. 6; J. Sawiczewski, *Możliwości i granice ofiarności publicznej*, „Żeglarz” 1935, nr 7/8, s. 8–9; idem, *FOM w obliczu nowej sytuacji*, „Żeglarz” 1935, nr 9, s. 4; J. Nagawiecki, *Rola okrętów wojennych w życiu państwa*, „Żeglarz” 1936, nr 10, s. 10; B. Krzywiec, *Święto Marynarki Wojennej*, „Żeglarz” 1937, nr 2, s. 2; idem, *Rewia floty*, „Żeglarz” 1937, nr 6/7/8, s. 5.

najprostszycj jachtów czy łodzi, ale też sposób ich budowania przez samych harcerzy. Wszystkie tego rodzaju artykuły ilustrowano za pomocą schematów, planów czy rysunków technicznych sporządzonych w odpowiedniej skali. Tak zaprezentowany tekst nie tylko zachęcał do przeczytania, ale miał jeszcze dodatkowy walor użycylny, gdyż mógł stanowić poważną pomoc przy budowie sportowych jednostek pływających o prostej konstrukcji. Materiały na ten temat można spotkać w prawie wszystkich zeszytach „Żeglarza”; potraktowane całościowo stanowiły bez wątpienia największy tego typu zbiór występujący w czasopiśmiennictwie morskim II Rzeczypospolitej.

Również problematyce żeglarskiej, a głównie wychowaniu morskiemu, podporządkowano całą beletrystykę i poezję marynistyczną publikowaną w bardzo szerokim zakresie na łamach miesięcznika „Żeglarz”. W pierwszym roku istnienia pisma, ze względu na niewielką jego objętość, materiały tego typu publikowano w bardzo skromnym zakresie, ale już od 1935 r. ich liczba wydatnie wzrosła. W ostatnim roku działalności wydawniczej periodyku były one reprezentowane bardzo szeroko – w każdym zeszycie ukazywało się wówczas kilka reportaży, fragmenty opowiadań marynistycznych, a niekiedy krótkie nowele w całości. Poezję reprezentowały głównie utwory Mariusza Zaruskiego²⁸.

W celu popularyzacji jachtingu morskiego redakcja „Żeglarza” szczególnie chętnie i bardzo często zamieszczała zbeletryzowane reportaże dotyczące przebiegu pełnomorskich rejsów polskich jachtów. Do 1937 r. były to z reguły dosyć krótkie materiały zamykające całość relacji w jednym numerze²⁹, natomiast w 1939 r. w numerach zamieszczano już całe

²⁸ M. Zaruski, *Piąty oficer* [z cyklu *Ludzie Morza*] „Żeglarz” 1935, nr 2, s. 2; idem, *Przemysłnicy*, „Żeglarz” 1935, nr 10, s. 11; idem, *Nad morzem*, „Żeglarz” 1937, nr 1, s. 8; idem, *Żegluga na jachcie „Witeż”*, „Żeglarz” 1937, nr 6/7/8, s. 2; idem, *Król*, „Żeglarz” 1939, nr 3, s. 46.

²⁹ L. Matuszewski, *Z wyprawy „Korsarza”*, „Żeglarz” 1934, nr 5, s. 3–4; idem, *Pod wiatr (impresje z Jastarni)*, „Żeglarz” 1936, nr 3, s. 6–7; S. Szymborski, *Pierwszy rejs „Zawiszy Czarnego”*, „Żeglarz” 1935, nr 7/8, s. 3–5; B. Miazgowski, *Jesienny rejs*, „Żeglarz” 1935, nr 9, s. 3–4; „Żeglarz” nr 10, s. 2; Z. Dziekoński, *Słoneczna północ*, „Żeglarz” 1937, nr 1, s. 9–10; M. Zaruski, *Mój okręt*, „Żeglarz” 1937, nr 6/7/8, s. 6–8; W. Wędziński: *„Zawiszą” przez Kalmar Sund*, „Żeglarz” 1937, nr 6/7/8, s. 8–9; J. Bartkiewicz, *„Grażyną” na wodach Bałtyku*, „Żeglarz” 1937, nr 6/7/8, s. 10–12. Nie jest to

cykle reportaży na określony temat. Do najciekawszych tego typu materiałów można zaliczyć pięcioodcinkowy reportaż pióra Stanisława Ludwiga na temat rejsów Władysława Wagnera³⁰. Inny reportaż, dotyczący rejsu jachtu „Poleszuk” dookoła świata, pisany w dodatku na bieżąco przez samych uczestników tej niezwyklej jak na warunki międzywojenne wyprawy, stanowi przykład bardzo plastycznej, barwnej, autentycznej relacji o samym rejsie i portach, do których jacht zawijał. Pierwsze trzy odcinki tej relacji zostały napisane przez Ludwika Walasika³¹. Autorem ostatniej opublikowanej części, która nie stanowi jednak zakończenia cyklu, był Mściśław Wróblewski³².

Część materiałów redakcja publikowała w stałych działach. Do 1937 r. do rubryk redagowanych bardzo systematycznie należały przede wszystkim *Z nawietrznej burty* i *Z wydawnictw*. W pierwszej z nich zamieszczano w formie krótkich notatek wszystkie aktualności dotyczące harcerskiego żeglarstwa morskiego i śródlądowego. Rubryka *Z wydawnictw* zawierała natomiast syntetyczne omówienia aktualnych nowości książkowych z dziedziny żeglarstwa, modelarstwa okrętowego oraz morskiej literatury beletrystycznej.

W ostatnim roku istnienia *Żeglarza* w dalszym ciągu istniały wymienione rubryki, z tym że dział *Z nawietrznej burty* uległ poważnemu rozszerzeniu o serwis bieżących wiadomości morskich z Polski i ze świata. Natomiast na drugiej stronie okładki zaczęto redagować stałą rubrykę *Horyzonty* zawierającą najczęściej omówienia artykułów o tematyce morskiej ukazujących się w czasopiśmiennictwie polskim. Na uwagę zasługuje także stały dział pt. *Kultura morska* będący rezultatem prac tzw. komisji studiów. W przeciwieństwie do innych stałych rubryk czy działów, w każdym jego odcinku publikowano tylko jeden, ale dosyć obszer-

pełny wykaz wszystkich reportaży, jakie zamieszczono na łamach „Żeglarza”, lecz jedynie utworów najbardziej reprezentatywnych.

³⁰ S. Ludwig, *Rejs Władysława Wagnera*, „Żeglarz” 1939, nr 1, s. 9; „Żeglarz” 1939, nr 2, s. 22–24; „Żeglarz” 1939, nr 3, s. 44–45; „Żeglarz” 1939, nr 4, s. 70–71; „Żeglarz” 1939, nr 7/8, s. 137.

³¹ L. Walasik, *Dookoła świata na jachcie „Poleszuk”*, „Żeglarz” 1939, nr 1, s. 6–7; „Żeglarz” 1939, nr 2, s. 24–25; „Żeglarz” 1939, nr 4, s. 72–73.

³² M. Wróblewski, *Dookoła świata na jachcie „Poleszuk”*, „Żeglarz” 1939, nr 7/8, s. 139–141.

ny, zajmujący około dwóch stron, artykuł na temat morski, potraktowany dosyć ogólnie i problemowo. Dla przykładu można wymienić chociażby opracowanie Władysława Drapelli dotyczące badań w zakresie kultury morskiej przeprowadzonych różnych krajach³³ czy Witolda Gadziewicza o naturalnych bogactwach morza³⁴. Artykuły te charakteryzowały się popularnonaukowym ujęciem i zaopatrzone były często w dosyć szeroką, ogólnie dostępną literaturę przedmiotu. Z innych działów, prowadzonych jednak mniej systematycznie, należy wymienić: *Dział Urzędowy*.

Oceniając pięcioletnią działalność wydawniczą miesięcznika „Żeglarz”, trzeba stwierdzić, iż redakcji pisma udało się nawiązać kontakt z czytelnikami, w wyniku czego autorami olbrzymiej większości prac byli działacze i instruktorzy HDŻ – ludzie wyposażeni w wystarczający zasób wiedzy fachowej i jednocześnie ideowo związani z ruchem rozwoju żeglarstwa w Polsce.

Organ HDŻ służył nie tylko propagandzie i popularyzacji sportów żeglarskich, ale był zarazem trybuną do dyskusji nad nowymi formami rozwoju jachtingu morskiego oraz żeglarstwa śródlądowego w ramach ZHP. Podstawowa zasługa pisma polegała jednak na tym, że nie traktowało ono sportu żeglarskiego jako problemu samego w sobie, ale jedynie jako formę i środek kształtowania wśród młodego pokolenia właściwego światopoglądu morskiego. Innymi słowy, cała treść „Żeglarza” podporządkowana była problematyce wychowania morskiego młodzieży.

Oprócz czasopism harcerskich zajmujących się całościowo zagadnieniami żeglarstwa morskiego i śródlądowego, ZHP poświęcało tej problematyce niektóre numery innych wydawanych przez siebie czasopism. Już w kwietniu 1924 r. dotyczył jej cały czwarty zeszyt miesięcznika harcerzy poznańskich „Czuj Duch”. Ze względu na brak tradycji organizacji harcerstwa morskiego, na łamach tego morskiego numeru czasopisma pojawiło się szereg koncepcji dotyczących tej kwestii³⁵. Osiągnięcia żeglarstwa harcerskiego były również głównym tematem piątego numeru

³³ A. Drapella, *Badania w zakresie kultury morskiej*, „Żeglarz” 1939, nr 2, s. 29–30.

³⁴ W. Gadziewicz, *Naturalne bogactwo morza*, „Żeglarz” 1939, nr 3, s. 75–76; „Żeglarz” 1939, nr 5, s. 103–104; „Żeglarz” 1939, nr 6, s. 120–122.

³⁵ K. Porębski, *List admirała Porębskiego do harcerzy*, „Czuj Duch” 1924, nr 4, s. 1–2; J. Giertych, *Harcerskie drużyny żeglarskie*, „Czuj Duch” 1924, nr 4, s. 2–3.

w 1927 r. miesięcznika „Czuwaj” – organu młodzieży harcerskiej ziemi łomżyńskiej. Nie tylko problematyka żeglarska, ale i sprawy morskie w bardzo szerokim zakresie były przedmiotem licznych artykułów umieszczonych w 1927 r. w 38. zeszytach tygodnika „Harcerz” wydawanego w Warszawie przez Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego. Te przykłady zainteresowania sprawami morskimi i żeglarskimi występujące w niektórych numerach czasopism harcerskich z pewnością nie są zestawieniem kompletnym, ale świadczą o tym, że problematyka ta była bliska nie tylko drużynom żeglarskim, ale i całemu ruchowi harcerskiemu.

Morskie czasopiśmiennictwo harcerskie w porównaniu do pozostałych czasopism morskich przeznaczonych dla dzieci i młodzieży cechowała duża koncentracja zainteresowań żeglarskich, natomiast inne kwestie związane z problematyką morską reprezentowane były w dużo mniejszym stopniu. Ta główna sfera zainteresowań służyła całemu spektrum spraw związanych z wychowaniem morskim młodego pokolenia. Trzeba także zaznaczyć, iż omówione pisma wolne były od akcentów klerykalnych. Również dosyć szeroko propagowane w ówczesnym czasopiśmiennictwie morskim hasła kolonialne nie znajdowały tu aprobaty. Można stwierdzić, że morskie czasopiśmiennictwo harcerskie cechował patriotyczny i ideowy charakter.

Bibliografia

- „O hej” 1933, nr 1 – 1939, nr 6 [zbiory prywatne Witolda Bublewskiego, Sopot].
- „Wiatr od Morza” 1932, nr 1 – 1934, nr 2/3 [zbiory Biblioteki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu].
- „Wilk Morski” 1931, nr 1 – 1933, nr 6 [zbiory prywatne Witolda Bublewskiego, Sopot].
- „Żeglarz” 1936, nr 1 – 1939, nr 7/8 [zbiory prywatne Witolda Bublewskiego, Sopot; Biblioteka Narodowa w Warszawie; Biblioteka Uniwersytetu im. M. Kopernika w Poznaniu; Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego].

Summary

Maritime magazines belonging to The Polish Scouting and Guiding Association in a timeline of the Second Polish Republic

The article discusses the following maritime magazines belonging to The Polish Scouting and Guiding Association: “Wilk Morski”, “O hej”, “Wiatr od Morza”, “Żeglarz”. The main problems of scouting article writing with a focus on sea sailing have been presented herein.

keywords: maritime magazines, scout magazines, The Polish Scouting and Guiding Association, scouts, sailing, “Wilk Morski”, “O hej”, “Wiatr od Morza”, “Żeglarz”

słowa kluczowe: czasopisma morskie, czasopisma harcerskie, Związek Harcerstwa Polskiego, harcerstwo, żeglarstwo, II Rzeczpospolita, „Wilk Morski”, „O hej”, „Wiatr od Morza”, „Żeglarz”

Jerzy Przybylski*

Podziemie w zbrojne w Polsce w latach 1944–1948 (geneza i historyczne refleksje)

Geneza

Po 1931 r. w ramach Stronnictwa Narodowego zaczął działać w Polsce Obóz Narodowo-Radykalny dążący do budowy państwa narodowego o obliczu profaszystowskim. Państwo to miało pozbawić praw mniejszości (Ukraińcy, Białorusini, Żydzi, komuniści itp.). W tym czasie Polska wypowiedziała w Lidze Narodów tzw. mały traktat wersalski dotyczący praw mniejszości narodowych. W 1934 r. polski rząd utworzył obóz o charakterze zbliżonym do koncentracyjnego (takie tworzone wówczas w Niemczech) w Berezie Kartuskiej.

W ramach ONR od 1937 r. zaczęła działać Falanga – młodzieżówka znana jako tzw. Czarne Koszule. Uzyskała ona poparcie władz Obozu Zjednoczenia Narodowego przy tworzeniu tzw. gett ławkowych w uczelniach wyższych. Głosiła modne wówczas także w prasie hasło: „Żydzi na Madagaskar”.

15 sierpnia 1936 r. 10 katolickich organizacji młodzieżowych przy istotnym wsparciu władz kościelnych, ale bez udziału prorządowych organizacji młodzieżowych, zorganizowało wielką (30 000 osób) pieszą

* Prof. dr hab. Jerzy Przybylski, ORCID: 0000-0002-4201-3358
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk
e-mail: profjerzyprzybylski@wp.pl

pielgrzymkę do Częstochowy. Zebrana tam katolicka młodzież oraz małe grupy oficerów młodszych Wojska Polskiego złożyli śluby wierności Matce Bożej Królowej Polski i Kościołowi katolickiemu. Z treści ślubowania wynikało, że w przyszłości Polska ma być wierną córą Kościoła katolickiego i stać się główną zaporą w rozprzestrzenianiu się zbrodniczej ideologii „bolszewickiej”. To z tej młodzieży wyrosła znaczna grupa kadry i bojowników podziemia narodowego funkcjonującego w latach wojny i po jej zakończeniu w Polsce. Jej poglądy były kształtowane w znacznej mierze przez publikacje – artykuły ukazujące się wówczas na łamach „Rycerza Niepokalanej” i „Małego Dziennika”, które pisał i publikował ojciec Maksymilian Maria Kolbe.

Przypomnieć należy, że w tym czasie dobiegało końca dokonywane na rozkaz Stalina rozstrzeliwanie kierownictwa Komunistycznej Partii Polski. Rząd Polski natomiast pozbawił obywatelstwa polskiego około pięciu tysięcy uczestników wojny domowej w Hiszpanii. Korzystając z tego przykładu, w 1946 r. pozbawiono polskiego obywatelstwa gen. Władysława Andersa i 72 starszych oficerów, którzy zgodzili się na utworzenie w Anglii Polskiego Korpusu Rozmieszczenia i Przysposobienia.

Równoległe z tymi wydarzeniami następowały inne, ważne dla niniejszych rozważań zjawiska. Po reformie szkolnictwa w latach 1931–1932 w każdej szkole najważniejszą rolę pełnili ich kierownicy – zawsze członkowie lub sympatycy Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem. Wspomagali ich katecheci i nauczyciele przysposobienia obronnego lub wychowania fizycznego. Większość z nich stanowili oficerowie lub podoficerowie rezerwy wierni ideom marszałka Piłsudskiego. Ta grupa ludzi oceniała, który z nauczycieli był wierny państwu i w efekcie decydowała, czy mógł uczyć w danej szkole¹.

Przedwojenne szkoły, zwłaszcza gimnazja i licea, po 1932 r. wniosły istotny wkład w kształtowanie tzw. **pokolenia Kolumbów** (rocznik 1920). Należeli do niego dziewczęta i chłopcy, którzy działali w podziemiu i walczyli w powstaniu warszawskim. W znacznej części wierzyli

¹ Obecnie, po kolejnej reformie szkolnictwa w Polsce i wprowadzeniu do programu nauczania przedmiotu wiedza obronna oraz zorganizowaniu tzw. klas mundurowych zaistnieje podobne zjawisko. Należy bowiem pamiętać o zasadzie: „Takie będzie państwo, jakie młodzieży chowanie”.

w to, czego uczono ich w szkole, że największym wrogiem Polski są bolszewicy, Żydzi i komuniści.

Jesienią 1939 r. niezależnie od emigracyjnego rządu i funkcjonującego w kraju Politycznego Komitetu Porozumiewawczego oraz wchodzących w jego skład stronnictw (Polska Partia Socjalistyczna – Wolność, Równość, Niepodległość; Stronnictwo Ludowe „Roch”, Stronnictwo Narodowe i Stronnictwo Pracy), a także związanych z nimi organizacji zbrojnych (Służba Zwycięstwu Polski i Związek Walki Zbrojnej), powstała organizacja wywiadowcza o nazwie „Muszkietierowie”. Kierowali nią inż. Stanisław Wróblewski i Kazimierz Laski, późniejszy as wywiadu Armii Krajowej. Aktywną działalność organizacja ta podjęła w styczniu 1940 r. Utrzymywała wówczas także bezpośredni kontakt z wywiadem brytyjskim, ale poza wiedzą generałów Kazimierza Sosnkowskiego – ówczesnego dowódcy ZWZ i Władysława Sikorskiego – premiera i naczelnego dowódcy WP.

W marcu 1940 r. doszło w Warszawie do przeprowadzonej przez Falangę prowokacji dokonanej za wiedzą władz niemieckich. W grupie polskich prowokatorów był członek tej organizacji, znany po wojnie działacz PAX-u, Bogdan Piasecki. Wybito wówczas wiele szyb w kilkudziesięciu domach i splądrowano kilka sklepów żydowskich w rejonie skrzyżowania ulicy Marszałkowskiej i Alei Jerozolimskich. Po tym zdarzeniu Żydzi zwrócili się do Niemców o ochronę, ci zaś, wykorzystując tę prośbę, ogrodzili zamieszkałą przez większość żydowską część miasta i zorganizowali getto.

W latach 1940–1944 nastąpiły różne, niewyjaśnione do dziś, wydarzenia związane z funkcjonowaniem polskiego państwa podziemnego oraz całego podziemia i władz emigracyjnych, a także wojska organizowanego przez generała Władysława Andersa w ZSRR. Miały one później istotny wpływ na działalność podziemia narodowego, największego ideowo i politycznie przeciwnika władz Polski Ludowej.

Według oświadczeń Tadeusza Baliszewskiego, w 1940 r. w Budapeszcie przedstawiciele „Muszkietierów” prowadzili rozmowy z Niemcami na temat utworzenia przez tę organizację kadłubowego państwa polskiego (na wzór Słowacji). Miało ono współpracować z Niemcami w wojnie przeciwko radzieckiej Rosji. Po tych rozmowach powrócił do kraju marszałek Edward Rydz-Śmigły, z którym kontaktował się Stefan Grot-

Rowecki – komendant główny ZWZ i AK. Nadal jednak pozostał on wierny Sikorskiemu.

Jesienią 1941 r. z tzw. Armii Andersa uciekł przez front por. Leon Kozłowski, były premier rządu polskiego – inwalida, któremu w moskiewskim więzieniu na Łubiance wskutek tortur m.in. wybito oko. Dotąd nie wyjaśniono, kto mu pomagał przejść przez front. Po przybyciu do Generalnego Gubernatorstwa i rozmowach z przedstawicielami PKP i Rydzem-Śmigłym udał się do Berlina, gdzie prowadził rozmowy sondażowe dotyczące powołania polskiego rządu i jego współpracy z III Rzeszą. Przed wyjazdem do stolicy Niemiec spotkał się też z księciem Radziwiłłem, który był zwolennikiem współpracy z Niemcami. Nadal nie wiadomo, czy Kozłowski rozmawiał z Niemcami z własnej inicjatywy, czy z polecenia Andersa lub Rydza-Śmigłego. Z dotychczasowych badań wynika, że Witkowski i jego „Muszkieterowie” działali na polecenie Delegatury Rządu na Kraj i Komendy Głównej ZWZ. O ich działalności wiedzieli też niektórzy ludzie z Londynu.

Po dziś dzień historycy dyskutują nad tym, czy Anders wbrew woli Sikorskiego wysłał do kraju Kozłowskiego, chcąc przejść na stronę Rydza-Śmigłego, który prawdopodobnie zamierzał pójść drogą francuskiego marszałka Philippe Pétaina.

W nocy z 17 na 18 grudnia 1941 r. przez front przybyła do ZSRR (dowieziona przez niemieckiego majora z Abwehry) czteroosobowa grupa emisariuszy polskiego podziemia na czele z rotmistrzem Czesławem Szatkowskim. Przywiozła ona mikrofilmy przeznaczone dla gen. Andersa. Przez kilka dni przetrzymywano ich na Łubiance, a po tym przekazano do Armii Andersa. Przewozili oni ukryty w mydle list do generała. Było w nim zawarte żądanie, aby on – gdy znajdzie się na froncie – uderzył swoją armią na tyły Armii Czerwonej. Anders zastanawiał się, co zrobić z delegacją „Muszkieterów”. Nie wiedział bowiem, czy treść ukrytego listu czytało NKWD, nie było mu też wiadome, kto go podpisał. Dopiero w trakcie przyjęcia w dowództwie armii zorganizowanego z okazji przybycia przedstawicieli okupowanego kraju usłyszał od rotmistrza Szatkowskiego w osobistej rozmowie, że Śmigły jest w kraju, w Warszawie i razem z legionistami szykuje zamach na Sikorskiego. List

do Andersa, według Szatkowskiego, podpisał sam Rydz-Śmigły”. Pisze o tym m.in. Kacper Śledziński².

Jeżeli NKWD znalazło treść tego listu i całej korespondencji zawartej na mikrofilmach skierowanych do Andersa, to późniejsze działania w odniesieniu zarówno do żołnierzy generała, jak i AK, z punktu widzenia tego organu były uzasadnione.

Po rozmowie z Szatkowskim Anders polecił jego i pozostałych emisariuszy – „Muskietierów” aresztować. Wkrótce po tym Sąd Armii Polskiej (na rozprawie byli przedstawiciele NKWD) skazał Szatkowskiego na karę śmierci, a innych członków delegacji na pięć lat więzienia. W ten sposób Anders zachował swą godność w oczach Rosjan. Po wojnie prezydent Władysław Raczkiewicz skorzystał z prawa łaski wobec Szatkowskiego.

Dalsze dzieje Polskiego Państwa Podziemnego i Armii Polskiej w ZSRR

14 lutego 1942 r. z polecenia rządu emigracyjnego przystąpiono w kraju do tworzenia jednolitej organizacji wojskowej znanej pod nazwą Armia Krajowa. W ten sposób Władysław Sikorski zapewnił wojskową obecność Polski w walce z siłami militarnymi państw faszystowskich w trzech rejonach: na froncie wschodnim, w obronie Anglii i w okupowanym kraju. W szeregach AK znalazła się tylko część działających wówczas w kraju oddziałów zbrojnych:

- około 50–60 000 oddziałów ZWZ;
- połowa ze 130 000 oddziałów bojowych Batalionów Chłopskich;
- połowa z 75 000 oddziałów NSZ; podzieliły się one wówczas na Narodową Organizację Wojskową, która weszła w skład AK (35 000) i NSZ niepodlegające Komendzie Głównej AK.

Pamiętać należy o tym, że w latach okupacji w Polsce działało łącznie ponad 300 różnych (w tym prawie 70 o zabarwieniu lewicowym) organizacji politycznych i paramilitarnych. Do dziś trudno jest ustalić, ile liczyły one łącznie zaprzysiężonych żołnierzy. Przyjmuje się, że było ich 500–600 000. Mieli oni tylko 80 000 sztuk różnej broni, dlatego też realną siłę

² K. Śledziński, *Nieznana rozgrywka generała Andersa*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 18, s. 52–54.

bojową stanowili tylko ci, którzy tę broń posiadali. Zmuszali oni okupanta niemieckiego do stałego utrzymywania na terenie Generalnego Gubernatorstwa i części wschodniego terytorium II RP około 350-tysięcznego wojska i ponad 50-tysięcznych różnych formacji policyjnych. Doliczyć do tego należy 10 000 polskich tzw. granatowych policjantów.

W szeregach AK walczyło lub było w gotowości do walki (poza Warszawą) około 100 000 zaprzysiężonych żołnierzy. Z tego połowa nie dysponowała żadnym uzbrojeniem. Liczba żołnierzy AK podawana do Londynu determinowała wysokość przekazywanego dla nich stosownego żołdu dostarczanego przez „cichociemnych” oraz zrzuconego im uzbrojenia. Faktycznie żołnierzy nie liczono, dlatego nikt nie brał odpowiedzialności za prawdziwość podawanych liczb. Należy dodać, że z rąk całego polskiego podziemia zbrojnego (nie licząc strat w czasie powstania warszawskiego) w toku walk, potyczek i zamachów zginęło około 10 000 niemieckich żołnierzy. W tym samym czasie partyzanci Białorusi, w liczbie około 150 000, zabili ponad 20 000 niemieckich żołnierzy i ich sojuszników, a dwa razy więcej ranili.

W styczniu 1942 r. rozpoczął swoją zorganizowaną działalność bojową lewicowy polski ruch oporu. Pod koniec tego roku było już 40 oddziałów Gwardii Ludowej PPR liczących łącznie 2200 zaprzysiężonych żołnierzy. W większości nie posiadali oni dobrego uzbrojenia (pistolety, broń myśliwska).

Według Małgorzaty Fornalskiej, 28 listopada 1942 r. Bolesław Mołojec zastrzelił sekretarza KC PPR Marcelego Nowotkę. 29 grudnia wykonano wyrok na zabójcy Nowotki. Po latach ustalono, że wyrok wydał płk Antoni Chruściel, dowódca warszawskiego okręgu AK, a wykonali go jego podwładni: Krzysztof Sobieszczański i Jan Barszczewski. Przedtem w dziwnych okolicznościach Niemcy aresztowali i stracili żonę Nowotki i rodziców braci Mołojców.

Do rozmów przedstawicieli PKP i AK z reprezentantami PPR i GL, a po tym do przekształcenia PKP w Krajową Reprezentację Polityczną doszło wiosną 1943 r. Wówczas rozpoczęła się cicha, nieraz i bratobójcza walka pomiędzy siłami Polskiego Państwa Podziemnego a lewicowym ruchem oporu. W jej wyniku zostali aresztowani przez Niemców i zamordowani Paweł Finder i Małgorzata Fornalska. Podobno przyczynił się do tego wywiad AK lub NSZ.

W lipcu 1943 r. zginął w katastrofie gibraltarskiej gen. Sikorski, a w sierpniu został aresztowany gen. Rowecki. W noc sylwestrową 1944 r. powstała Krajowa Rada Narodowa i Armia Ludowa, a 12 stycznia 1944 r. Rada Jedności Narodowej. Następnie delegat Rządu na Kraj otrzymał rangę wicepremiera. Od 5 stycznia tego roku AK rozpoczęła realizację operacji „Burza”.

Zaczęły się umacniać teraz skrajne poglądy na przyszłość Polski. Walczące z okupantem polskie oddziały zbrojne prowadziły również walkę bratobójczą. Jednocześnie zbierały różne obciążające wzajemnie materiały, które później wykorzystywali (wykazy zwolenników oraz przeciwników) – w sprzyjających dla siebie sytuacjach – politycy i historycy.

Wiosną 1944 r. do ZSRR udała się pieszo przez front (wyprawa trwała dwa miesiące) delegacja KRN z Edwardem Osóbką-Morawskim (RPPS). Był w niej również Marian Spychalski. Stalin porozmawiał z nimi dopiero w lipcu, a przed tym odwiedzili oni jednostki I Armii Polskiej w ZSRR. W tym samym roku, w czerwcu i lipcu ambasador ZSRR w Londynie Wiktor Lebediew prowadził rozmowy z przedstawicielami rządu Stanisława Mikołajczyka. Dotyczyły one ewentualnej współpracy, ale po rekonstrukcji tego rządu i jego zgodzie na przeprowadzenie granicy polsko-radzieckiej wzdłuż linii Curzona.

6 czerwca rozpoczęła się operacja desantowa aliantów we Francji, a 20 lipca 1944 r. w Kętrzynie dokonano zamachu na Adolfa Hitlera.

22 lipca powstał Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego, który 26 lipca podpisał tymczasowy układ o granicy Polski z ZSRR biegnącej wg wspomnianej linii Curzona. 28 lipca do Moskwy przybył S. Mikołajczyk, a 1 sierpnia wybuchło powstanie warszawskie. Uczestniczyli w nim żołnierze Warszawskiego Okręgu AK liczącego około 40 000 zaprzysiężonych, ale spośród nich tylko 3500 było uzbrojonych. Wspierały ich oddziały Polskiej Armii Ludowej i NOW oraz około 1000 żołnierzy AL – w tym słynny Batalion im. Czwartaków por. Edwina Rozłubirskiego.

Niemcy początkowo walczyli z powstańcami siłami 12 000 żołnierzy. Jednak po kilku dniach ich siły liczyły już 50 000 żołnierzy, którzy zostali dobrze uzbrojeni. Trzeba zaznaczyć, że Niemcy znali datę i godzinę wybuchu powstania i już o 14:00 ogłosili alarm w swoich jednostkach.

Przyczyny i przebieg powstania znane są powszechnie. Należy tylko dodać, że żołnierzem AK mógł zostać ten, który ukończył 18 lat życia, dlatego dzieci nie brały udziału w powstaniu w tym charakterze. Zabraniała tego podpisana przez Polskę konwencja haska.

24 sierpnia 1944 r. na podstawie dekretu PKWN rozwiązano konspiracyjne organizacje działające w okresie okupacji. Kto się temu nie podporządkował, był aresztowany.

Przyczyny powstania i działalność powojennego podziemia w Polsce

W Polsce nie było typowej wojny domowej. Druga walcząca strona od wyborów w 1947 r. nie miała już jednolitej władzy politycznej oraz dowództwa wojskowego i działała w sposób rozproszony, często na zasadach pospolitego bandytyzmu i grabieży.

Uczestników tych walk ze strony podziemia narodowego uznaje się dziś za tzw. żołnierzy wyklętych. Ich określenie wymyślił i spopularyzował w swoich pracach w czasach PRL Jerzy Ślaski. Wielką troską o ich pamięć wykazał się za swej prezydentury Bronisław Komorowski, a szczególną czią darzy ich Prawo i Sprawiedliwość, stawiając im pomniki, nadając ich nazwy ulicom czy węzłom komunikacyjnym, oraz jego polityczne ramię, którym jest Instytut Pamięci Narodowej. Za ustanowieniem przez Sejm RP Narodowego Dnia Pamięci Żołnierzy Wyklętych głosowała 3 lutego 2011 r. również większość ówczesnych posłów Sojuszu Lewicy Demokratycznej.

Podziemie zbrojne w Polsce w latach 1944–1948 funkcjonowało w trzech nurtach: **polskim, ukraińskim i niemieckim**.

Walki z ukraińskim i narodowym podziemiem zbrojnym prezentują filmy: *Ogniomistrz Kaleń*³ Czesława i Ewy Petelskich oraz *Cień*⁴ Jerzego Kawalerowicza i *Znikąd donikąd*⁵ Kazimierza Kutza.

Podziemie polskie, dziś nazywane niepodległościowym, w czasie wojny było związane w znacznej części z Rządem Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie i funkcjonowało w ramach tzw. Polskiego Państwa Pod-

³ *Ogniomistrz Kaleń*, reż. C. Petelski, E. Petelska, Polska 1961.

⁴ *Cień*, reż. J. Kawalerowicz, Polska 1956.

⁵ *Znikąd donikąd*, reż. K. Kutz, Polska 1975.

ziemnego. Ze względu na poglądy ideowo-polityczne dzieliło się po 1945 r. na dwa zasadnicze nurty: **poakowski** i **narodowy**. Funkcjonowało w tym okresie również wiele mniejszych oddziałów zbrojnych i organizacji tylko luźno z nimi związanych. Zasadniczym celem wszystkich nurtów i oddziałów zbrojnych była chęć:

- zastraszenia i eliminowania funkcjonariuszy oraz współpracowników nowego aparatu władzy w Polsce;
- uniemożliwienia władzom ówczesnego państwa (PKWN, KRN, Rząd Tymczasowy, Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej) umacniania się i normalnego funkcjonowania.

Konspiracja zbrojna oczekiwała również na skłócenie się sojuszników z drugiej wojny światowej i wywołanie na tym tle kolejnej, trzeciej wojny, w wyniku której powstałaby nowa Polska obejmująca obszary posiadane przed wojną i nowe – uzyskane w wyniku decyzji podjętych na konferencji poczdamskiej. Uwidaczniała się stopniowo wraz z oddalaniem się frontu wschodniego na zachód. Dlatego początkowo obejmowała swoją działalnością głównie obszary województw wschodnich, południowo-wschodnich i centralnych, czyli: białostockiego, kieleckiego, krakowskiego, łódzkiego, rzeszowskiego i warszawskiego. W drugiej połowie 1945 r. i w 1946 r. rozszerzyła swoją działalność na część obszarów Ziem Odzyskanych lub przyznanych Polsce w Poczdamie. Źle się stało, że do dzisiejszych czasów część tych terenów nie ma w pełni unormowanego statusu prawnego, zgodnego z prawem międzynarodowym. Dotyczy to głównie Szczecina, Gdańska i części Dolnego Śląska.

Przyczyny wydarzeń, które wpływały na rozwój lub zanikanie działalności politycznego i zbrojnego podziemia

Wydarzenia determinujące rozwój politycznego i zbrojnego podziemia spowodowane były różnicami w poglądach na przyszłość Polski pomiędzy prawicą i lewicą, czyli Polskim Państwem Podziemnym i organizacjami, które były związane z rządem emigracyjnym, a PKWN, KRN i TRJN oraz wchodzącymi w ich skład partiami: PPR, PPS, SL i SD. Wrazem tych różnic, a także zarzewiem walki politycznej i zbrojnej obydwu stron były takie zdarzenia, jak powstanie PKWN na wzór Francu-

skiego Komitetu Narodowego generała Charlesa de Gaulle'a. Jako przykład może służyć powstanie warszawskie popierane przez rząd emigracyjny S. Mikołajczyka a negatywnie oceniane przez generałów Andersa i Sosnkowskiego oraz Anglików i Amerykanów, przede wszystkim przez Stalina i PKWN.

19 stycznia 1945 r. generał Leopold Okulicki, wykonując polecenia rządu Tomasza Arciszewskiego oraz nowego wodza generała Andersa i spełniając przy tym żądania Anglików i Amerykanów, rozwiązał AK i powołał zakonspirowaną kadrową organizację zbrojną „NIE”. Kierował nią pułkownik i generał August Emil Fieldorf.

W Teheranie i Jałcie ustalono, że na zapleczach frontów nie będą mogły działać bez zgody ich dowódców żadne uzbrojone a niepodlegające im oddziały militarne. Na tej podstawie zostały rozbrojone i w części wcielone do armii Wolnych Francuzów generała de Gaulle'a francuskie oddziały partyzanckie. To samo dotyczyło partyzantki włoskiej i części greckiej. Na terenach przyfrontowych obowiązywała też jurysdykcja sądów wojennych walczących tam wojsk.

21 lutego 1945 r. wbrew decyzjom rządu emigracyjnego Rada Jedności Narodowej zaakceptowała decyzje konferencji jałtańskiej i zaleciła podległym siłom oraz organizacjom przejście do walki politycznej oraz zaniechanie walki zbrojnej. Pod koniec marca Rosjanie, wiedząc o funkcjonowaniu organizacji „NIE”, aresztowali władze polskiego podziemia politycznego i zbrojnego.

Pułkownik Jan Rzepecki i Stefan Kobroński pełniący jeszcze obowiązki delegata Rządu na Kraj 27 maja wydali odezwę nakłaniającą członków konspiracji do zaprzestania działań partyzanckich. Część podległych im oddziałów i organizacji wykonała to zalecenie, a część – tłumacząc się tym, że władze Polski Ludowej zaostrzają z nimi walkę – postanowiła kontynuować działalność partyzancką i oczekiwać na wybuch trzeciej wojny światowej. Odtąd w podziemiu pozostała tylko część byłych żołnierzy AK, a szczególnie NSZ, oraz część młodzieży uchylającej się od służby wojskowej lub dezertarów z WP, którzy uciekli z jednostek, aby nie znaleźć się na froncie.

Od listopada 1944 r. do maja 1945 r. organy bezpieczeństwa Rządu Tymczasowego aresztowały 2634 osoby. 30 października 1944 r. ukazał się obowiązujący od 15 sierpnia 1944 r. dekret PKWN o ochronie pań-

stwa⁶. Na jego mocy do końca 1944 r. sądy wojskowe, na czele głównie z przedwojennymi polskimi sędziami, wydały 288 wyroków śmierci, spośród których 181 wykonano.

W listopadzie 1944 r. Rosjanie skierowali do Polski generała Iwana Sierowa i liczącą 9750 żołnierzy dywizję NKWD, a do samego Głównego Zarządu Informacji WP – 100 funkcjonariuszy Smiersza. NKWD i podległa mu dywizja w 1944 r. aresztowali w pasie przyfrontowym 2210 akowców i 1722 dezertów z WP. 2900 spośród nich wywieziono wówczas do Ostaszkowa.

Do obozów pracy w ZSRR wywieziono z Polski w latach 1944–1945 łącznie 51 000 osób (w tym 10 000 górników). Wśród nich było wówczas 48 przedstawicieli polskiej arystokracji. Powrócili oni do kraju w okresie od 1946 do 1950 r. – łącznie 85 000 osób wcześniej uwięzionych i przetrzymywanych w ZSRR w latach 1944–1946.

W lutym 1945 r. z polecenia pułkownika Wiktora Grosza⁷ – zastępcy dowódcy I Armii WP i szefa Głównego Zarządu Politycznego WP, lecz bez wiedzy i zgody Mariana Spychalskiego – ówczesnego zastępcy naczelnego dowódcy WP ds. polityczno-wychowawczych, wydrukowano plakat o treści: „Olbrzym i zapluty karzeł reakcji”⁸, którego jednak nie rozesłano do wszystkich jednostek. Za to Grosz został przez Spychalskiego zdjęty z zajmowanego stanowiska. Plakat ów był wzorowany na innym, przedwojennym, wydrukowanym w „Rycerzu Niepokalanej”, o treści: „Zapluty karzeł komunizmu”.

W czerwcu powstał TRJN, którego wicepremierem został S. Mikołajczyk. Fakt ten poprzedzony został przeprowadzoną w Moskwie rozprawą sądową organizatorów i kierowników polskiego podziemia działającego na zapleczu Armii Czerwonej na terytorium Polski, Litwy oraz zachodnich obwodów Białorusi i Ukrainy. Głównym oskarżonym był generał Leopold Okulicki, który przyznał się do wszystkich stawianych jemu i AK zarzutów. Przebieg procesu został opublikowany w lipcu 1945 r. w trzech językach: rosyjskim, polskim i angielskim.

⁶ *Dekret polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z dnia 30 października 1944 r. o ochronie Państwa*, DzU 1944, nr 1, poz. 3.

⁷ Wiktor Grosz – właściwie Izaak (Icchak) Medres.

⁸ Plakat skierowany przeciwko żołnierzom AK. Jego autorem był Włodzimierz Zakrzewski.

W lipcu zakończyła formalną działalność Rada Jedności Narodowej i Delegatura Rządu RP. Decyzję w tej sprawie poprzedziło polecenie z 7 maja 1945 r. wydane przez generała Andersa, naczelnego wodza sił zbrojnych, dotyczące rozwiązania organizacji „NIE” i utworzenia na jej miejscu Delegatury Sił Zbrojnych na Kraj na czele z pułkownikiem J. Rzepeckim. Działalność Delegatury obejmowała trzy obszary kraju: **centralny** (okręg białostocki, kielecki, łódzki, lubelski i warszawski), **południowy** (okręg krakowski, śląsko-dąbrowski i dolnośląski) oraz **zachodni** (okręg bydgosko-pomorski, poznański, gdański, olsztyński i szczeciński). Tym ostatnim obszarem dowodził podpułkownik Jan Szczurek-Sergowski.

2 sierpnia 1945 r. TRJN ogłosił amnestię dla wszystkich członków podziemia. Ujawniło się wówczas około 40 000 osób, ale zdały one tylko ok. 12 000 sztuk broni. 6 sierpnia rząd emigracyjny rozwiązał swoją Delegaturę Sił Zbrojnych na Kraj i 2 września na jej miejscu utworzył Zrzeszenie Wolność i Niezawisłość nazywane też Ruchem Oporu bez Wojny i Dywersji WiN, które miało ograniczyć działalność zbrojną na rzecz polityczno-propagandowej.

W praktyce WiN aż do wiosny 1947 r. był głównym inspiratorem walki zbrojnej z władzami Polski Ludowej (określanymi jako komunistyczne). Pierwsze kierownictwo tej organizacji na czele z pułkownikiem Rzepeckim aresztowano już 5 listopada 1945 r., a czwarte – faktycznie ostatnie – w listopadzie 1947 r. Po tym w lasach pozostały tylko bandy rabunkowe lub ci, którzy dalej oczekiwali na trzecią wojnę światową i mimo amnestii ponownie poszli do lasu, obawiając się ponownego aresztowania.

Genezy aresztowań uczestników zbrojnego i politycznego podziemia przez władze ZSRR oraz PKWN i TRJN należy upatrywać w:

- operacji „Burza” na ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej Polskiej i powstaniu warszawskim, których nie uzgodniono z dowództwem frontu wschodniego;
- rozkazie komendanta głównego AK z sierpnia 1944 r. zakazującym żołnierzom tej armii zgłaszania się do poboru ogłoszonego przez PKWN; zgłaszających się uznawano za dezertersów i grożono im

- karą śmierci; wówczas przeszło do tzw. partyzantki kilka tysięcy młodych mężczyzn (5000–10 000);
- 17 zamachach dywersyjnych (wysadzanie mostów, linii kolejowych i napaści na żołnierzy Armii Czerwonej) 17 września 1944 r. na obszarach tzw. Polski lubelskiej; doszło też wówczas do pierwszych zamachów na przedstawicieli PKWN i żołnierzy WP; w 1944 r. z rąk „leśnych” zginęło 289 osób związanych z władzą ludową; wśród zabitych byli pracownicy UB, MO, członkowie PPR i PPS oraz chłopci, którzy w ramach reformy rolnej otrzymali ziemię;
 - utworzeniu na miejscu AK organizacji „NIE” i Delegatury Sił Zbrojnych na Kraj, o czym wiedziały władze PKWN i ZSRR;
 - przyjęciu przez WiN od wywiadu brytyjskiego i amerykańskiego w 1947 r. 100 tys. dolarów na zorganizowanie dla ich celów działalności wywiadowczej w Polsce; działalność taką na potrzeby rządu emigracyjnego prowadzono już od 1944 r.

Wskutek powyższych faktów Stalin zagroził przedstawicielom PKWN już na przełomie września i października 1944 r. (28 września – 3 października 1944 r.), że jeżeli nie zrobią „porządku” na obszarach pozafrontowych, to władzę w Polsce przekaze rządowi Mikołajczyka, który zaprowadzi spokój w kraju i rozliczy się również z nimi.

Ostatnią przyczyną zmiany stosunku PKWN do AK i całego podziemia zbrojnego była dezercja 31. pułku, która nastąpiła w nocy z 11 na 12 października 1944 r. Dopiero po tym wydarzeniu zaczęto organizować obozy odosobnienia dla żołnierzy podziemia, a następnie wywożono ich w głąb ZSRR.

Jesienią 1944 r., ze względu na trudne warunki bytowe (brak mundurów, niskokaloryczne wyżywienie oraz zakwaterowanie w ziemiankach), a także na propagandę prowadzoną przez podziemie, z wojska dezertowało codziennie od 40 do 60 żołnierzy.

Oddziały zbrojne (według współczesnej nomenklatury – żołnierze wyklęci) funkcjonowały w dwóch zasadniczych ugrupowaniach. Pierwszym było **podziemie poakowskie** obejmujące m.in.: Obywatelską Armię Krajową na Białostocczyźnie, którą dowodził podpułkownik Władysław Liniarski (ps. Mścisław); V Brygadę Wileńską AK na Podlasiu i północnym Mazowszu, a później na Pomorzu Gdańskim, dowo-

dzoną przez majora Zygmunta Szendzielarza (ps. Łupaszka); samozwańczy oddział majora Józefa Kurasia (ps. Ogień) działający na Podkarpaciu; dziesiątki innych, mniejszych oddziałów na obszarze całej Polski. Drugim ugrupowaniem było **podziemie narodowe**, które tworzyły oddziały NOW i NSZ, należące poprzednio do AK, ale niewchodzące w jej skład. Te dwie organizacje przystąpiły w listopadzie 1944 r. do Narodowego Związku Wojskowego podlegającego SN. Jego główną siłą bojową było Pogotowie Akcji Specjalnej (tzw. żandarmeria NZW). Byli to głównie mordercy działaczy PPR i innych zwolenników Polski Ludowej. Działali na północnym Mazowszu, Białostocczyźnie, w kieleckim i krakowskim. Ich oddziały funkcjonowały aż do 1950 r.

Podziemie zbrojne zaczęło się kurczyć po wyborach 1947 r. i kolejnej amnestii ogłoszonej w lutym tego roku. Ujawniło się wówczas około 50 000 osób. Po tym w lasach pozostały już tylko zdemoralizowane oddziały – bandy rabunkowe, dezertery z Armii Czerwonej i uciekinierzy z więzień.

Działy też oddziały pozorowane, tworzone z pracowników Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego i żołnierzy WP rozpoznających teren. Dokonywały one skrytobójczych morderstw i napadów rabunkowych (dla uwiarygodnienia podszywając się za oddziały konspiracji zbrojnej).

Oba nurty podziemia zbrojnego (poakowski i narodowy) utrudniały tworzenie lokalnych struktur władzy w terenie, uwalniały z aresztów i więzień żołnierzy i sympatyków podziemia, organizowały zasadzki na ścigających ich żołnierzy, policjantów i pracowników SB, eliminowały fizycznie oficerów WP, pracowników UB, MO i ORMÓ, członków PPR i PPS oraz ZWM, a także urzędników państwowych i nauczycieli, a nawet chłopów, którzy otrzymywali ziemię w ramach reformy rolnej.

Pod koniec 1945 r. w konspiracji zbrojnej znajdowało się około **18 000** ludzi, a w tym w tzw. podziemiu niepodległościowym **11 000**, w UPA – **4200**, a w bandach rabunkowych **2800**. Według raportów KBW, w 1946 r. podziemie zbrojne liczyło **33 000** osób, w tym poakowskie **20 000**, narodowe **8000**, a UPA **5000**.

Niektórzy autorzy podają, że podziemie zbrojne liczyło nawet 46 000 ludzi w 1947 r. i 13 000 w 1948 r. Te wielkie liczby krytycznie oceniają

Krystyna Kersten⁹ i Jerzy Ślaski¹⁰, który twierdzi, że w 1945 r. w Polsce było 250 oddziałów partyzanckich, w których znajdowało się **8000–12 000** osób. Atlas IPN¹¹ podaje, że było wówczas 341 oddziałów liczących **13 000–17 000** partyzantów.

Przestępstwa popełnione przez zbrojne i polityczne podziemie¹²

W 1945 r. dokonano 6983 napadów (w tym 2192 o charakterze politycznym). W ich wyniku zginęło 7373 osób (w tym 2541 z powodów politycznych). W 1946 r. nastąpiło 10 834 napadów (w tym 4186 ze względów politycznych). Zginęły w nich 3274 osoby (w tym 2346 z powodów politycznych). Natomiast w 1947 r. były 6934 napady, podczas których zamordowano 1805 ludzi (w tym 648 ze względów politycznych).

Od listopada 1945 r. do czerwca 1946 r. grupy operacyjne KBW i UB oraz MO zabiły w całym kraju 2104 osoby, raniły 342, a aresztowały 16 924.

W marcu 1946 r. powołano Państwową Komisję Bezpieczeństwa i podzielono kraj na 14 stref bezpieczeństwa. W jej ramach w poszczególnych województwach na czele stanęli dowódcy wojskowi. Odtąd walką z podziemiem zbrojnym kierowali dowódcy okręgów lub dywizji WP urzędujący w danym mieście wojewódzkim.

W toku amnestii w 1947 r. ujawniło się 50–60 000 osób będących członkami konspiracji wojennej i powojennej, a 23 000 zwolniono wówczas z więzień. Wśród ujawnionych było 33 000 chłopów i 14 000 robotników. W 1949 r. ukrywały się w kraju i działały w podziemiu 52 grupy zbrojne liczące ogółem 250 osób.

Straty osobowe walczących stron od stycznia 1945 r. do kwietnia 1946 r. wyniosły:

⁹ K. Kersten, *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1948*, Warszawa 2018.

¹⁰ J. Ślaski, *Żołnierze wyklęci. Antykomunistyczne podziemie zbrojne po 1944 r.*, Warszawa 2013.

¹¹ *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956*, IPN, Warszawa–Lublin 2007.

¹² Miały one niekiedy znamiona kryminalne i bandyckie.

- podziemie zbrojne – 2830 zabitych i 6319 aresztowanych;
- WP, UB oraz MO i KBW, a także ludzie związani z ówczesną władzą – 3629 zabitych (w tym 978 wojskowych) i 1000 rannych.

Represje

W latach 1946–1949 sądy wojskowe rozpatrzyły sprawy i osądziły 80 725 osób, w tym 45 319 cywili. Orzekły wówczas 2583 wyroki śmierci i 19 302 kar długoletniego więzienia. Natomiast w latach 1944–1948 za przestępstwa polityczne aresztowano 150 000 osób, a spośród nich 110 000 zatrzymano, m.in. za:

- współpracę z okupantem (35 000);
- przynależność do nielegalnych organizacji (42 000);
- stosowanie terroru (17 000);
- nielegalne posiadanie broni (18 000).

Ogólnie za działalność zbrojną zatrzymano w latach 1945–1948 71 336 osób.

Podumowanie

Jak wynika z całości prezentowanego powyżej materiału, podziemie zbrojne stanowiła młodzież wychowana w szkołach II Rzeczypospolitej przy istotnym udziale władzy państwowej i Kościoła katolickiego. Wskutek zaistniałych w trakcie wojny okoliczności – okupowania terytorium państwa przez III Rzeszę i ZSRR oraz prześladowania przez te państwa obywateli państwa polskiego (w kolejności – przez III Rzeszę Żydów i Polaków, a przez ZSRR Polaków, Białorusinów, Ukraińców i Żydów) tworzył się opór polityczny i zbrojny. Początkowo tylko przeciwko prześladowcom, a od 1944 r. także i własnej władzy państwowej ustanowionej za zgodą trzech głównych „autorów” zwycięstwa w II wojnie światowej. Istotne było, że znaczna część członków podziemia nie znała politycznych i militarnych układów zawartych przez zwycięskie mocarstwa i zatracając polityczne cele, oczekiwała w lesie na wybuch kolejnej wojny, która przywróci Polsce utracone ziemie na wschodzie.

Bibliografia

- Atlas polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956*, IPN, Warszawa–Lublin 2007.
- Grabski A., *Zbrodni nie wolno przemilczeć – czy antysemita mogą być polskimi bohaterami narodowymi*, „Przegląd” 2017, nr 20.
- Jarno W., *Terytorialne władze wojskowe w Polsce w latach 1945–1949*, Łódź 2011.
- Kersten K., *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1948*, Warszawa 2018.
- Kersten K., *Spółczesność Polskie wobec przemian 1944–1945 r.* [referat wygłoszony na XIV Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich 8 września 1989 r. w Łodzi; w zbiorach autora].
- Sowa A. L., *Historia polityczna Polski 1944–1991*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Ślaski J., *Żołnierze wyklęci. Antykomunistyczne podziemie zbrojne po 1944 r.*, Warszawa 2013.
- Śledziński K., *Nieznana rozgrywka generała Andersa*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 18–19.
- Turlejska M., *Rola represji w kształtowaniu systemu w latach 1944–1956* [referat wygłoszony na XIV Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich 8 września 1989 r. w Łodzi; w zbiorach autora].

Summary

Underground in armed forces in Poland in the years 1944–1948 (genesis and historical reflections)

The article is an element of ordering knowledge of the armed underground existing and operating in Poland in 1944–1948. It includes the genesis of the uprising, as well as an outline of the history of the Polish Underground State and the Polish Army in the USSR, which was commanded by Gen. Władysław Anders. It also contains a condensed description of the post-war underground operation in Poland and its divi-

sions. It presents the causes of individual events that affected the development or abandonment of political and armed underground activities, as well as crimes and crimes committed at that time by both opposing parties (armed forces and state security forces).

keywords: underground armed forces, Poland in the years 1944–1948, Polish Underground State, Polish Army in the USSR, Gen. Władysław Anders

słowa kluczowe: podziemne zbrojne, Polska w latach 1944–1948, Polskie Państwo Podziemne, Armia Polska w ZSSR, gen. Władysław Anders

Zbigniew Machaliński*

Koncepcje i działalność polskiej centralnej administracji morskiej w latach 1918–1921

Idea odrodzenia państwa polskiego z wolnym dostępem do morza pojawiała się w okresie niewoli z różnym nasileniem. Szczególnie dobitnie wypowiadali się na ten temat, począwszy od lat 80. XIX w., ideolodzy Narodowej Demokracji (endecji). Wiodącą rolę odegrał w tym zakresie Jan Ludwik Popławski. Sądził on, iż przyszła Polska bez Pomorza Gdańskiego i Prus Wschodnich byłaby z góry skazana na uzależnienie od Niemiec. W okresie I wojny światowej koncepcję walki o dostęp Polski do Bałtyku przyjął inny ideolog endecji – Roman Dmowski. Pisał on, wspominając w 1925 r. boje obozu narodowego o kształt granic Polski: „Odzyskanie naszej ziemi nadbałtyckiej, odzyskanie Pomorza i Gdańska stało się osią naszego planu odbudowy państwa polskiego”¹.

Walka elit politycznych i szerokich rzesz społeczeństwa o kształt terytorialny II Rzeczypospolitej miała niezwykle aktywny charakter, zarówno na granicy wschodniej, jak i zachodniej.

* Prof. dr hab. Zbigniew Machaliński, ORCID: 0000-0001-5824-2166
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk
e-mail: rektor@gwsh.gda.pl

¹ R. Dmowski, *Polityka polska i odbudowa państwa polskiego*, t. 1, Warszawa 1989, s. 61. Dokładniej o roli Dmowskiego w programowaniu idei włączenia do Polski wybrzeża morskiego również: R. Wapiński, *Mysł polityczna i myśl morska w latach 1870–1970*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego” 1973, nr 2, „Historia”, s. 80.

Przeciw postanowieniom konferencji wersalskiej walczone orężnie. W tym zakresie walka o granicę północną, o dostęp do morza cechowała się pewną pasywnością. Przy czym określenie to dotyczy polskich władz centralnych w Warszawie, ze szczególnym uwzględnieniem Tymczasowego Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego. Najbardziej wymownym tego przykładem jest cytowany wielokrotnie w polskiej historiografii list Piłsudskiego do Leona Wasilewskiego z 8 kwietnia 1919 r., w którym sugerował rozważenie możliwości dostępu Polski do morza przez Lipawę i Rygę, co byłoby rekompensatą „za wątpliwy Gdańsk”².

Również w 1918 r., w trakcie obrad konferencji pokojowej w Paryżu, dochodziło do nieporozumień między endecją a obozem Piłsudskiego, co niewątpliwie negatywnie wpłynęło na negocjacje delegacji polskiej w sprawie Pomorza. Piłsudski niejednokrotnie w przyszłości wykazywał ignorancję i brak zainteresowania szeroko pojętą polityką morską, w tym również obroną wybrzeża.

W przeciwieństwie do pasywnych władz centralnych Polacy zamieszkujący Pomorze wykazywali się dużą aktywnością w kwestii przyłączenia tego regionu do Polski. Aktywność tę wyrażali głównie pokojowo w formie licznych wieców, petycji, przejmowania władzy administracyjnej itp. Problem ten został szeroko przedstawiony w pracach Romana Wapińskiego³, Mieczysława Wojciechowskiego⁴ i innych. Natomiast, jak słusznie zauważył Wojciech Wrzeński⁵, Pomorze uwzględniono w programach polskich partii politycznych do 1914 r. głównie w aspekcie stosunków polsko-niemieckich, a więc w zakresie granic, natomiast pomijano perspektywy szeroko pojętej polityki morskiej.

Tę myśl Wrzeńskiego można także przenieść na okres 1914–1921. Również w tym czasie w programach partii politycznych ograniczano się do kwestii samej granicy morskiej. Należałoby w tym miejscu zadać pytanie, czy w polskiej myśli morskiej lat 1918–1921 ograniczono się tylko do problemu granicy morskiej, czy może zastanawiano się także nad wy-

² J. Piłsudski, *Pisma zbiorowe*, t. V, Warszawa 1937, s. 73.

³ R. Wapiński, *Historia polskiej myśli politycznej XIX i XX w.*, Gdańsk 1991.

⁴ M. Wojciechowski, *Międzynarodowe i wewnętrzne uwarunkowania powrotu Pomorza do Polski 1918–1920*, [w:] *Polska odrodzona w 1918*, red. S. Kubiak, Bydgoszcz 1990.

⁵ W. Wrzeński, *Prusy Zachodnie w polskiej myśli politycznej w latach 1864–1914*, „Zapiski Historyczne” 1975, t. 40, s. 45–80.

korzystaniem tego dostępu w aspekcie gospodarczym, społecznym, kulturalnym i całościowo cywilizacyjnym. W dotychczasowym dorobku historiografii polskiej w małym stopniu dostrzega się te zagadnienia. Na braki te zwracał uwagę Wapiński w trakcie sympozjum historiograficznego⁶ poświęconego dziejom Polski na morzu. Podkreślał, że w badaniach nad szerokim kompleksem spraw morskich należy zająć się „wykorzystaniem dostępu do morza dla gospodarczego rozwoju kraju, wpływu dostępu do morza na rozwój współpracy międzynarodowej (gospodarczej, politycznej, kulturalnej, turystycznej) oraz kwestie reperkusji posiadanego dostępu do morza dla przemian kulturalnych w kraju”⁷. Ten katalog problemów badawczych można by jeszcze rozszerzyć o wpływ uprawy morza na szeroko pojęte przemiany cywilizacyjne w aspekcie socjologicznym i psychologicznym, jednostkowym i zbiorowym.

Równolegle do poczynań polskich władz centralnych następował szereg inicjatyw społecznych, w tym głównie powołanego w październiku 1918 r. Stowarzyszenia Pracowników na Polu Rozwoju Żeglugi „Bandera Polska”. Inicjatorem i liderem tej organizacji był Kazimierz Porębski. Określone w jej statucie zadania dotyczyły głównie:

- ukazania aktualnych zadań w dziedzinie regulacji rzek i budowy sztucznych dróg wodnych;
- opracowania projektu organizacji i administracji gospodarki morskiej w Polsce;
- opracowania podstawowych typów statków dla żeglugi śródlądowej;
- prowadzenia szkolenia zawodowego wśród pracowników żeglugi;
- opracowania organizacji pracy portów;
- pracy nad polską terminologią morską;
- popularyzacji idei żeglugi i portów wodnych w społeczeństwie polskim⁸.

Jedną z pierwszych inicjatyw „Bandery Polskiej” (październik 1918 r.) było powołanie specjalnej komisji w celu opracowania koncepcji „urzędu

⁶ R. Wapiński, *Mysł polityczna ...*, op. cit.

⁷ Ibidem, s. 80.

⁸ Z. Machaliński, *Stowarzyszenie Pracowników na Polu Rozwoju Żeglugi „Bandera Polska”*, „Nautologia” 1983, nr 3, s. 25.

do spraw wodnych”. Urząd ten miał zająć się zarządem żeglugi i dróg wodnych. Na skutek m.in. apeli kierowanych przez „Banderę Polską” do władz, 21 listopada 1918 r. w „Monitorze Polskim” ukazało się rozporządzenie naczelnika państwa nakazujące utworzenie przy Ministerstwie Komunikacji Sekcji Dróg Wodnych. Szefem tej jednostki został jeden z członków założycieli Stowarzyszenia – Edmund Krzyżanowski. To mianowanie zostało przyjęte z mieszanymi uczuciami. Część środowiska ludzi morza i żeglugi śródlądowej wyrażała swoje obiekcje. Protestował również Bogumił Nowotny reprezentujący środowisko wojskowe.

Najważniejszym celem Sekcji Dróg Wodnych było uruchomienie żeglugi na Wiśle. W związku z tym, że kończył się okres żeglugi i nadchodziła zima, rozlokowano w zimowiskach i warsztatach tabor pływający, utworzono prowizoryczne urzędy portowe, zorganizowano i uruchomiono warsztaty mechaniczne i podjęto pierwsze remonty statków i barrek. W ramach wspomnianej wyżej Sekcji powołano również komisję rzeczoznawców, której celem było formułowanie fachowych opinii w sprawach podejmowanych przez tę jednostkę.

Nad koncepcją „urzędu dla spraw wodnych” pracowała również komisja powołana przez „Banderę Polską” i Sekcję Dróg Wodnych. Uważano, że swą działalnością powinien on objąć „wszystkie sprawy techniczne, ekonomiczne i transportowe gospodarki wodnej, rzecznej i morskiej”⁹.

Środowisko ludzi zainteresowanych rozwojem przyszłej polskiej gospodarki morskiej i śródlądowej krytycznie odnosiło się do istniejącego stanu, w którym sprawy gospodarki wodnej i żeglugi rozproszone były po różnych ministerstwach.

Siedem dni po powołaniu w ramach Ministerstwa Komunikacji Sekcji Dróg Wodnych, 28 listopada 1918 r. naczelnik państwa Józef Piłsudski powołał podporządkowaną Ministerstwu Spraw Wojskowych (MSW) Sekcję Marynarki, której szefem został pułkownik marynarki Bogumił Nowotny. W ten sposób formalnie rozpoczęła działalność Marynarka Wojenna II Rzeczypospolitej.

⁹ *Organizacja Sekcji Dróg Wodnych*, „Bandera Polska” 1919, nr 1, s. 75.

Dnia 8 lutego 1919 r. przeprowadzono następną reorganizację centralnej administracji żeglugi śródlądowej, przenosząc ją do Ministerstwa Robót Publicznych i tworząc tam dwa samodzielne działy:

- Sekcję Budowy Dróg Wodnych (szef – Różański); zakres działalności tej jednostki dotyczył problemów technicznych związanych z projektowaniem i budową dróg śródlądowych;
- Sekcję Eksploatacji Dróg Wodnych (szef – Edmund Krzyżanowski); zakres prac dotyczył organizacji, eksploatacji i handlu w zakresie żeglugi śródlądowej.

Oprócz wyżej wymienionych jednostek administracyjnych zajmujących się szeroko pojętą polityką morską, administracją i żeglugą śródlądową, w lutym 1919 r. w ramach Ministerstwa Przemysłu i Handlu (MPH) istniały Sekcja Żeglugi oraz Komisja Morska Naczelnej Rady Ludowej w Poznaniu.

W tej sytuacji powstanie jednolitego ośrodka dyspozycyjnego polskiej polityki morskiej w przededniu odzyskania wybrzeża stało się potrzebą chwili. „Interesy państwa – pisał Porębski – dyktują niezwłoczną potrzebę ustalenia zawczasu ogólnych zasad polityki zewnętrznej i wewnętrznej w sprawach dotyczących morza i planowanego przeprowadzenia ich, z usunięciem szkodliwej rozbieżności przy wykonywaniu przez poszczególne urzędy państwowe. Kraj posiada zbyt mało sił fachowych i technicznych niezbędnych dla celów wojennych i gospodarczych na morzu i w portach, by nie wykorzystać takowych z największą możliwą oszczędnością, co jest wykonalnym na razie tylko przy skoncentrowaniu wszystkich zarządzeń do spraw morskich... w jednym urzędzie państwowym”¹⁰. W marcu i kwietniu 1919 r. w licznych memoriałach, pismach i wypowiedziach admirał domagał się, aby w początkach odradzającego się państwa polskiego, ze względu na szczupłość środków finansowych, kadr i z drugiej strony ogrom prac do wykonania, powołać jeden w państwie Urząd do Spraw Morskich. W aspekcie politycznym, wojskowym i gospodarczym sprawy morskie miały jednak podlegać ministerstwu.

Starania te zakończyły się sukcesem 2 maja 1919 r. Na miejsce Sekcji Marynarki Rada Ministrów powołała Departament dla Spraw Morskich

¹⁰ K. Porębski, *Memoriał o potrzebie utworzenia jednolitego w państwie Urzędu do Spraw Morskich z dnia 11.03.1919*, s. 3, Archiwum Akt Nowych, Komitet Narodowy Polski, 1434.

(DSM) w ramach MSW. Szefem DSM mianowano ówczesnego kontradmirała Kazimierza Porębskiego. Zakres działalności tej instytucji obejmował „całokształt zarządzeń i interesów dotyczących spraw marynarki wojennej i handlowej portów i żeglugi morskiej, flotylli rzecznej i składu osobowego”¹¹.

Patrząc na tę kwestię przez pryzmat czasu, należy przyznać rację Porębskiemu. W początkach II Rzeczypospolitej podporządkowanie administracji morskiej resortowi wojskowemu wzbudzało liczne kontrowersje; powoływano się na obce wzorce – za granicą sprawy morskie na ogół nie wchodziły w zakres jego działania. Bardzo życzliwy Porębskiemu jego adiutant Mieczysław Borhardt pisał we wspomnieniach, że gdy w lipcu 1919 r. zapytał swojego szefa, dlaczego całość spraw morskich znalazła się w ministerstwie wojskowym w przeciwieństwie do praktyki stosowanej na świecie, podziało to na Porębskiego „niczym nastąpienie na najboleśniejszy odcisk. Admirał aż uniósł się w fotelu. – Chyba pan lejtnant jest dość długo w Warszawie, by mógł się naocznie przekonać, że w kreowaniu naszej państwowości pokutują na każdym kroku wzory nieboszczki Austrii [...] i w sejmie i w wojsku dzięki legionom wyrosłym na wzorach CK mać to od raz! [...] Nie ja, ale Nowotny był pierwszym swatem naszego nieprawego małżeństwa z wojskiem. Otóż oświadczam panu wręcz, że w każdym innym ministerstwie tyleż mają pojęcia o sprawach morskich, ile w wojskowym. Wybór Nowotnego był słuszny [...] dziś w Polsce wskazanej przez wojnę i wiodącej wojnę dalej, to ministerstwo ma najwięcej głosu i najwięcej środków”¹².

Jeszcze przed objęciem przez tę instytucję administrowania wybrzeżem morskim Porębski widział bardzo szeroki zakres zadań DSM. Podstawowymi celami były: opracowanie planu objęcia Pomorza ze szczególnym uwzględnieniem portów, zarządzanie portem wojennym w Gdańsku, obsługa hydrograficzna i ratunkowa wybrzeża, zarządzanie przyszłymi stoczniami państwowymi, całkowite kierowanie marynarką

¹¹ *Dekret o utworzeniu Departamentu dla Spraw Morskich*, [w:] *Flota Polska*, Warszawa 1921, s. 38.

¹² *Projekt K. Porębskiego ustawy o Głównym Urzędzie Morskim*, Centralne Archiwum Wojskowe (CAW), Rada Wojskowa MS Wojsk., 1.300.6.1; Protokół nr 88 z dnia 3 grudnia 1919, CAW, Rada Wojskowa MS Wojsk., 1.300.6.3. Por. również A. Burkiewicz, *Koncepcje organizacji polskiej administracji morskiej w latach 1918–1921*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego” 1980, nr 8, s. 116.

wojenną na morzu i rzekach, zarządzanie portami handlowymi, nadzór nad flotą handlową i rybołówstwem morskim, stworzenie polskiego prawa morskiego na podstawie wzorów innych państw, ustalenie głównych wytycznych polityki morskiej państwa, nadzór nad klasyfikacją statków, zorganizowanie szkolnictwa morskiego.

W dziedzinie spraw morskich DSM miał w ramach MSW pewną autonomię. Ta sytuacja nie zadowalała jednak szefa departamentu – Porębski pragnął wywalczyć większą autonomię dla szeroko pojętej polityki morskiej i dążył do skoncentrowania spraw morskich w podsekretariacie stanu podporządkowanym bezpośrednio Prezydium Rady Ministrów. Główny urząd morski miał być samodzielną jednostką administracji centralnej, a jedynie w sprawach wojskowych miał podlegać ministrowi spraw wojskowych. Jego szef brałby udział w posiedzeniach Rady Ministrów „z głosem decydującym w sprawach morskich wojskowych i handlowych”, w innych zaś – z głosem doradczym¹³.

Projekt ten omawiany był na forum Rady Wojskowej; uzyskał tam poparcie. Następnie przekazano go do komisji sejmowych, przez które został odrzucony. Wywołał wiele kontrowersji, m.in. w środowisku marynarki wojennej, w którym najostrzej zwalczał go komandor Jerzy Świrski, przyszły szef Kierownictwa Marynarki Wojennej.

DSM ostatecznie rozwiązano 1 grudnia 1921 r. 1 stycznia 1922 r. utworzono Kierownictwo Marynarki Wojennej w Warszawie, powołując na jej szefa wiceadmirała Kazimierza Porębskiego. Całokształt spraw gospodarki morskiej przekazano MPH.

DSM kierowany przez Porębskiego wypełnił nakładane na niego zadania w dziedzinie kształtowania koncepcji i realizacji polskiej polityki morskiej w początkach II Rzeczypospolitej.

¹³ J. Świrski, *Relacja o początkach Marynarki Wojennej*, [w:] *Marynarka Wojenna. Dokumenty i opracowania*, Londyn 1968, s. 42–43.

Bibliografia

- Burkiewicz A., *Koncepcje organizacji polskiej administracji morskiej w latach 1918–1921*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego” 1980, nr 8.
- Dekret o utworzeniu Departamentu dla Spraw Morskich*, [w:] *Flota Polska*, Warszawa 1921.
- Dmowski R., *Polityka polska i odbudowa państwa polskiego*, t. 1, Warszawa 1989.
- Machaliński Z., *Stowarzyszenie Pracowników na Polu Rozwoju Żeglugi „Bandera Polska”*, „Nautologia” 1983, nr 3.
- Piłsudski J., *Pisma zbiorowe*, t. V, Warszawa 1937.
- Porębski K., *Memoriał o potrzebie utworzenia jednolitego w państwie Urzędu do Spraw Morskich z dnia 11.03.1919*, Archiwum Akt Nowych, Komitet Narodowy Polski, 1434.
- Projekt K. Porębskiego ustawy o Głównym Urzędzie Morskim*, Centralne Archiwum Wojskowe, Rada Wojskowa MS Wojsk., 1.300.6.1.
- Protokół nr 88 z dnia 3 grudnia 1919; Centralne Archiwum Wojskowe, Rada Wojskowa MS Wojsk., 1.300.6.3.
- Organizacja Sekcji Dróg Wodnych*, „Bandera Polska” 1919, nr 1.
- Świrski J., *Relacja o początkach Marynarki Wojennej*, [w:] *Marynarka Wojenna. Dokumenty i opracowania*, Londyn 1968.
- Wapiński R., *Myśl polityczna i morska 1870–1970*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Historycznego” 1973, nr 2, Historia.

Summary

Concept and activity of the Polish central maritime administration over the period 1918–1921

The article presents the initiatives and operations of the organization (Stowarzyszenie Pracowników na Polu Rozwoju Żeglugi „Bandera Polska” (Employees’ Association for Naval Development “Polish Flag”), individuals such as Kazimierz Porębski and national institutions – Navy

section at Ministry of War Affairs, within Ministry of Public Works, Ministry of Industry and Commerce and finally the emergence of Department for Naval Affairs within the Ministry of War Affairs as the beginning of naval administration of the Second Republic of Poland.

keywords: Kazimierz Porębski, navy, naval administration, Employees' Association for Naval Development "Polish Flag", Second Republic of Poland

słowa kluczowe: marynarka wojenna, administracja morska, Departament dla Spraw Morskich, Ministerstwo Spraw Wojskowych, Kazimierz Porębski

WARTOŚCI EDUKACYJNE

EDUCATIONAL VALUES

Jadwiga Szymaniak*

Otto Friedrich Bollnow – pedagog i filozof szukający własnej drogi

Wstęp

Horst Schaub i Karl G. Zenke, autorzy niemieckiego słownika pedagogicznego, podają¹, że Otto Friedrich Bollnow urodził się 14 marca 1903 r. w Szczecinie, a zmarł 7 lutego 1991 r. w Tübingen. O czasach jego młodości wiemy niewiele. Autor pedagogicznego portretu Bollnowa Ralf Koerrenz pisze, że lata szkolne spędził on w Szczecinie i w Anklam² – niemieckim mieście leżącym w pobliżu Zalewu Szczecińskiego, dorastał więc na ziemi pomorskiej. Rodzice byli nauczycielami. Zdał maturę w 1921 r. i, jak sam przyznał w wywiadzie, chciał zdobyć zawód praktyczny. Zdecydował się na architekturę w Berlinie, ale szybko zrezygnował, bo studia te przypominały mu rzemiosło. Zdecydował się na zawód nauczyciela, a że w szkole był dobrym uczniem z matematyki, wybrał nauki ścisłe. Otrzymał stypendium³. Jego promocja doktorska z fizyki teoretycznej nastąpiła już w 1925 r. w Getyndze u Maxa Born (1882–1970), jednego z twórców mechaniki kwantowej oraz teorii sieci krysta-

* Dr Jadwiga Szymaniak, ORCID: 0000-0002-7139-1788
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Filia Koszalin
e-mail: szymaniak2@vp.pl

¹ H. Schaub, K. G. Zenke, *Wörterbuch Pädagogik*, München 2007, s. 722.

² R. Koerrenz, O. F. Bollnow, *Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim und Basel 2004.

³ Piszząc o latach młodości O. F. Bollnowa, opieram się głównie na wywiadzie, który w 80. rocznicę jego urodzin przeprowadzili dwaj filozofowie z Bochum – Hans-Peter Göbbeler i Hans-Ulrich Lessing. *Otto Friedrich Bollnow im Gespräch*, Hrsg. von H. P. Göbbeler, H.-U. Lessing, Freiburg/München 1983.

licznych, który w 1954 r. otrzymał Nagrodę Nobla, a później był przeciwnikiem zbrojeń atomowych w RFN⁴. Kiedy profesor Born wyjechał z wykładami na jeden semestr do Ameryki, młody Bollnow zdecydował się na pracę nauczyciela w Odenwald. Jak wspominał w wywiadzie po wielu latach, był to czas bardzo dla niego szczęśliwy. Zaczął wówczas czytać dzieła filozofów; w bibliotece szkolnej były dostępne dzieła Ernsta Cassirera (1874–1945), filozofa, teoretyka kultury, który potem, w 1933 r. wyemigrował z powodu faszyzacji Niemiec. Bollnow, jak sam przyznał, zaczął się zastanawiać, czy osiągnie coś więcej w fizyce, czy też odkryje jakieś inne swoje powołanie. Jeszcze przedtem, w czasie studiów, przyłączył się do ruchu młodzieżowego Skuld. Studenci tworzyli w nim wspólnotę, dwa razy w tygodniu spotykali się, aby odbywać poważne dyskusje. Od tego rozpoczął się też jego dalszy, humanistyczny rozwój. Bollnow brał też udział w seminariach wybitnych pedagogów – Georga Mischa (1878–1965) i Hermana Nohla (1879–1960). Obaj byli uczniami Wilhelma Diltheya (1833–1911).

Słuchał również wykładów Eduarda Sprangera (1882–1963), który, jak podkreślał po latach, dużo pomógł studiującej młodzieży⁵. W 1927 r. Bollnow zaczął pracę nad rozprawą habilitacyjną dotyczącą już nie nauk ścisłych, ale filozofii i pisarstwa Friedricha Heinricha Jacobi (1743–1819), niemieckiego krytyka Oświecenia, swego czasu prezesa Akademii Nauk w Monachium. W jego posiadłości spotykali się kiedyś wybitni ludzie epoki. Co ważne, ponad „ciasne granice rozumu” stawiał on wiarę i uczucia. Głosił to w formie listów, dialogów i powieści⁶. Jak podaje Koerrenz, przywoływany już autor pedagogicznego portretu Bollnowa, zainteresował się on filozofią Jacobi pod wpływem Nohla, swojego nauczyciela akademickiego.

Do studiów filozoficznych Bollnow był dobrze przygotowany już w gimnazjum, w którym kładziono duży nacisk na poznawanie tekstów klasycznych i naukę języków. W 1931 r. otrzymał habilitację z filozofii

⁴ *Nowa encyklopedia powszechna*, t. 1, Warszawa 1995, s. 523.

⁵ Warto zwrócić uwagę na postawę Eduarda Sprangera (1882–1963), pedagoga, filozofa i psychologa, który w 1933 r. zaprotestował przeciw upolitycznianiu wiedzy, za co został na pewien czas odesłany na przedwczesną emeryturę. Za: H. Schaub, K. G. Zenke, op. cit., s. 782–783.

⁶ *Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, red. J. Chodera, M. Urbanowicz, Warszawa 1973, s. 182–183.

i pedagogiki; został asystentem u Nohla w Getyndze, a praca habilitacyjna wkrótce została opublikowana⁷. Bollnow poznawał rozwój myśli niemieckiej i światowej, studiował między innymi poglądy Pestalozziego. Zrodziło się u niego zainteresowanie etyką, a zwłaszcza pojęciem cnót.

Powstała jednak III Rzesza. Nauczyciel akademicki Bollnowa Georg Misch został zwolniony z urzędu i nie mógł już samodzielnie publikować. Bollnow przekonany o słuszności myśli Mischa chciał ocalić ją od zapomnienia i wielokrotnie publicznie do jego prac się odwoływał, co było aktem odwagi⁸. Duży wpływ wywarł na niego także Wilhelm Dilthey, znany w Polsce filozof, badacz podstaw nauk humanistycznych i społecznych, prekursor fenomenologii i egzystencjalizmu, który upowszechnił metodę hermeneutyczną w naukach humanistycznych⁹. Bollnow kilkakrotnie przyznawał, że zalicza się do jego uczniów. Twierdził jednocześnie, że był złym uczniem Diltheya¹⁰. Duży wpływ wywarło też na niego dzieło Martina Heideggera (1889–1976) *Sein und Zeit* (Bycie i czas) wydane w 1927 r. Z tym antropocentrycznie zorientowanym filozofem, dla którego naczelnym problemem filozofii stanowiło pytanie o sens życia, Bollnow zetknął się osobiście i zawsze przyznawał, że zrewolucjonizował on jego myślenie. W współpracował z nim w Marburgu przez trzy semestry.

Bollnow przyznawał jednak, że nieustannie szukał swojego miejsca wśród filozofów, choć było to trudne. Chciał jednak uczynić z tej słabości swoistą cnotę¹¹. Na przeszkodzie nadal jednak stała dyktatura III Rzeszy. W 1936 r. ukazało się studium Bollnowa o Diltheyu¹². W nim właśnie Bollnow powołał się na Mischa, będącego wówczas *persona non grata*. Ówczesny rektor uniwersytetu w Getyndze uznał, że przez poglądy – myśli wyrażone w książce o Diltheyu, Bollnow nie może już należeć do grona nauczycieli akademickich. Autorowi chodziło jednak o utrzymanie i obronę ważnych tradycji filozoficznych w zmieniających się tragicznie realiach III Rzeszy. W tym czasie z Niemiec emigrował Helmuth Plessner

⁷ O. F. Bollnow, *Die Lebensphilosophie F. H. Jacobis*, Stuttgart 1933 [drugie wydanie 1966].

⁸ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 21.

⁹ *Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy*, Lublin 2012, s. 68.

¹⁰ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 22.

¹¹ Ibidem, s. 22

¹² O. F. Bollnow, *Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie*, Leipzig 1936.

(1892–1985), filozof, socjolog poszukujący syntezy fenomenologii z filozofią kantowską. Bollnow odwoływał się później do jego poglądów. Także on zbliżył się do fenomenologii, która odcisnęła piętno na jego późniejszych zainteresowaniach pedagogicznych. Warto dodać, że współczesna historia i teoria wychowania omawia wkład Bollnowa właśnie pod tym kątem¹³.

W latach 30. Bollnow został członkiem NSDAP, a od 1938 r. profesorem filozofii i pedagogiki na uniwersytecie w Getyndze¹⁴. Z decyzji o przystąpieniu do partii tłumaczył się potem wielokrotnie.

Sytuacja intelektualistów niemieckich w tym czasie była bardzo trudna. Warto wymienić tylko kilka przykładów dotyczących przedstawicieli pedagogiki i filozofii. Hermann Nohl, filozof i pedagog, z którym Bollnow był blisko związany jako jego uczeń, w 1937 r. został przymusowo odesłany na emeryturę przez mocodawców – zwolenników narodowego socjalizmu, a większość jego wychowanków już wcześniej utraciła pracę¹⁵. Theodor Litt (1880–1962), autor słynnej książki *Führen oder Wachsenlassen* (1927), znanej też w Polsce, po 1933 r. wielokrotnie krytykował służbę nacjonalizmowi w nauce. W 1937 r. na własną prośbę został przedwcześnie emerytowany. O działalności Sprangera i jej ograniczaniu wspomniano powyżej. To tylko niektóre przykłady.

W czasie II wojny światowej Bollnow czasowo służył w wojsku, był fizykiem w Giesener Institut für Theoretische Physik¹⁶. Pracował jednak jednocześnie nad zagadnieniami filozoficznymi i egzystencjalizmem¹⁷. Także po wojnie francuski egzystencjalizm wydawał mu się jedyną uczciwą odpowiedzią na sytuację, w której przekazywane wcześniej wartości stanęły pod znakiem zapytania. Ale jego zdaniem przyjmowanie tylko takiej podstawy filozoficznej nie było możliwe. Rzeczywistość

¹³ H.-H. Krüger, *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften*, Opladen 2009, s. 120–125.

¹⁴ H. Schaub, K.-G. Zenke, op. cit.

¹⁵ H.-H. Krüger, op. cit., s. 187. Stanowisko H. Nohla wobec rodzącego się reżimu nie jest jednak chyba do końca wyjaśnione; aktualny leksykon pedagogiczny mówi o zastrzeżeniach O. F. Bollnowa wobec tego nauczyciela, zob.: *Beltz Lexikon Pädagogik*, Hrsg. H.-E. Tenorth, R. Tippelt, Weinheim/Basel 2012, s. 530.

¹⁶ R. Koerrenz, O. F. Bollnow, op. cit., s. 169.

¹⁷ W 1941 r. ukazała się książka *Das Wesen der Stimmungen*, a w 1943 r. *Existenzphilosophie* – bardzo potem popularna, przełożona na język portugalski, hiszpański, japoński i koreański.

przyniosła radykalny wstrząs, z którym należało się zmierzyć¹⁸. Filozofię egzystencjalną traktował Bollnow jako protest. Zwłaszcza nurtowała go sprawa egzystencjalnego lęku i jego przezwyciężenia, bo zło przecież istnieje. Ważne jest jednak, by wiedzieć, jak je przezwyciężyć. Potraktował to jako wyzwanie¹⁹. Lękowi przeciwstawiał nadzieję. „Teza, że ludzkie nastroje wywodzą się z lęku, nie odpowiada możliwościom człowieka i możliwościom badania przez niego sensu”²⁰. To nadzieja jest warunkiem poznania i pojęcia możliwości ludzkiego życia. Znaczący uważają, że nie tylko fenomenologia, ale i filozofia egzystencjalna była decydująca dla genezy rodzącej się pedagogiki Bollnowa. Zdania jednak są podzielone²¹. W każdym razie coraz silniej interesowały go duchowe siły człowieka, ich połączenie w postaci uczuć oraz podejścia rozumowego.

Punktem orientacyjnym była tu nadal filozofia Diltheya. Za nim podjął Bollnow rozróżnienie między naukami przyrodniczymi a innymi dziedzinami wiedzy. Warto tu przypomnieć znamienne zdanie Diltheya: „Naturę tłumaczymy, a życie duszy rozumiemy”²².

Ten wewnętrzny, ukryty świat trzeba oglądać „innymi oczami”; jest to zresztą myśl obecna od dawna w wielu kulturach, nie tylko w filozofii, ale i w poezji. Wystarczy przypomnieć Adama Mickiewicza: „Czucie i wiara silniej mówi do mnie niż mędrca szkiełko i oko”²³. W literaturze niemieckiej wypowiadał się na ten temat między innymi wspomniany wyżej Jacobi, o którym Bollnow napisał rozprawę habilitacyjną. Sformułował myśl, że badanie natury to badanie związków przyczynowych; a w kulturze bada się związki sensów, które trzeba zrozumieć²⁴. Odnosi się to do bezpośrednich stosunków międzyludzkich, wzajemnej komunikacji, tradycji religijnych, współpracy w zakresie organizacji politycznych oraz społecznych, do prawa, sztuki i ekonomii²⁵.

¹⁸ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 30.

¹⁹ Szczególnie w: O. F. Bollnow, *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, Stuttgart 1955 [kolejne wydanie w 1979 r.].

²⁰ R. Koerrenz, op. cit., s. 62.

²¹ Ibidem, s. 17.

²² Oryg.: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir”. Ibidem, s. 21.

²³ A. Mickiewicz, *Romantyczność. Wiersze*, Warszawa 1987, s. 54.

²⁴ O. F. Bollnow, *Die Lebensphilosophie*, Berlin 1958. Za: R. Koerrenz, op. cit., s. 23.

²⁵ R. Koerrenz, op. cit., s. 23.

Jako filozof zajmował się Bollnow w tym powojennym okresie dwoma odznaczającymi się otwartością fenomenami – życiem i kulturą. Kultura bowiem nigdy nie jest w stanie definitywnie zakończonym, podobnie życie człowieka, ponieważ nie może on być pewien, że osiągnął w nim stan ostateczny, definitywny. Przebijają więc w przemyśleniach Bollnowa dwa nurty – optymizm, ale i pokora. „Życie to źródło, z którego zawsze może wytrysnąć coś nowego [...], jest jak korzeń, z którego wyrastają nowe pędy”²⁶.

W rozważaniach zawartych w *Die Lebensphilosophie* Bollnow coraz bardziej zbliżał się do pedagogiki. Próbował na przykład konstruować definicję wychowania, które traktował jako dziedzinę kultury. „Wychowanie rysuje się więc jako zadanie stale trwające, bo ludzie nie umieją znaleźć żadnej absolutnej miary dla niego”²⁷. Zawsze też trzeba szukać na nowo sprzyjających form przebiegu wychowania, w zależności od rzeczywistości wychowawczej. Oparcie dla wychowania widział Bollnow w **etyce**. Był pod silnym wpływem swego rodzinnego nauczycielskiego domu, nosił w sobie piętno wspomnianych ruchów młodzieżowych, do których należał, miał doświadczenia z własnej pracy pedagogicznej i interesowała go praktyka wychowawcza. Przez lata opracowywał też **słowa kluczowe**, które mogły pomóc wychowującym. Wyznawał bowiem zasadę, że wychowywać trzeba też samych wychowawców; ten proces zaczyna się w umyśle, ale realizowany jest poprzez zdobywane doświadczenie²⁸. Do słów kluczowych zaliczał przede wszystkim „nadzieję”, „zaufanie”, „spotkanie”, „wdzięczność”, „napomnienie” i wiele innych. Był świadom, jak podkreśla Ralf Koerrenz, że poruszając fenomen nadziei, wkracza na niebezpieczne tereny granic między filozofią i teologią. Nie bał się jednak konfrontacji z tradycją chrześcijańską i wielokrotnie się do niej odwoływał.

Wykłady w Tübingen w 1953 r. rozpoczął odczytem *Die Tugend der Hoffnung* (Cnota nadziei). Tematem tym ówczynie interesowali się też lekarze – chodziło o rolę nadziei w obliczu ciężkiej choroby²⁹. Ze stano-

²⁶ Ibidem, s. 24.

²⁷ Za: ibidem, s. 25.

²⁸ Ibidem, s. 59.

²⁹ H. Plugge, *Über die Hoffnung*, 1954; W. Brednow, *Der Mensch und die Hoffnung*, 1954, za: *Otto Friedrich Bollnow...*, op. cit., s. 31 i n.

wiska teologicznego roztrząsał tę sprawę Friedrich Gogarten (*Die christliche Hoffnung*, 1954). Bollnow uważał, że po wstrząsie, jakim była II wojna światowa, nadszedł czas na podjęcie nowych zadań, do których należy podejść z nadzieją. Właśnie nadzieja odgrywała ważną rolę w czasie wojny, kiedy nie można było znaleźć podyktowanych rozumem możliwości przetrwania; wtedy ona dawała szansę³⁰. Ujęcie Bollnowa różni się jednak od stanowiska innych teoretyków, na przykład Ernsta Blocha³¹. Podkreślali oni głównie wiążące się z nadzieją zaufanie jednostki do siebie, do swoich sił, do sił ludzkości. Bollnow natomiast mówił tu jeszcze o siłach nie swoich, wkraczał na grunt teologii, co ze stanowiska ciasno pojmowanej filozofii uznane być mogło za mało naukowe³². Odpowiadał jednak zgodnie z tworzoną przez siebie filozofią poznania, że w filozofii nie można zadawać takich pytań, na które odpowiedź przyniosą badania prowadzone według ścisłych miar. Trzeba wyjść od pytań stawianych przez życie i starać się na nie odpowiadać. Należą tu na przykład pytania o to, ile człowiek może znieść (niem. *Getragenheit*) i kto jest dawcą tego brzemienia. Odpowiedź może dać tu tylko religia – stwierdzał Bollnow³³. Nie negował więc znaczenia religii dla filozofii i zaznaczał, że filozofia musi być otwarta na różne odpowiedzi – różne religie.

W dalszym ciągu, mimo upływu lat, pozostawał też wierny myśli Diltheya. W 1961 r., w 50. rocznicę śmierci tego wybitnego myśliciela, ukazał się wybór jego pism poprzedzony przedmową Bollnowa³⁴. Wyboru tekstów dokonał jeszcze Nohl, kiedyś uczeń i współpracownik Diltheya.

Jeszcze w 1941 r. rozpoczął Bollnow pracę nad publikacją *Die Ehrfurcht*³⁵. Podjął się w niej objaśnienia takich pojęć jak „cześć”, „szacunek”, „poważanie”, „wstyd” i innych. Po latach uznał ją za książkę najbardziej osobistą, która „wyszła z jego życia”. Sporo rozważań poświęcił w niej zagadnieniu wstydu wobec świętości (niem. *das Heilige*). Jak podkreślają filozofowie z Bochum, którzy przeprowadzali z nim wywiad, tytułowe określenie dotyczące głębokiej czci mogło być wtedy pewną

³⁰ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 32.

³¹ E. Bloch *Das Prinzip Hoffnung*, Berlin 1958.

³² Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 34.

³³ Ibidem, s. 34.

³⁴ W. Dilthey, *Die Philosophie des Lebens*, Stuttgart 1961.

³⁵ O. F. Bollnow, *Die Ehrfurcht*, Frankfurt a.M. 1947 [drugie wydanie 1958 r.]. Tytuł oznacza głęboką cześć.

provokacją. On sam traktował tę książkę jako apel. Mogła się ona jednak ukazać dopiero po wojnie.

To zainteresowanie etyką pojawiające się u Bollnowa szczególnie po wojnie wynikało także z faktu, że nie było na powojennych uniwersytetach – jak wspominał – wystarczającej liczby książek i wykłady trzeba było „przygotowywać z głowy”. Miało to swój plus. „W głowie pozostają rzeczy najważniejsze” – konstatował Bollnow³⁶. W tym kontekście napisał również książkę *Einfache Sittlichkeit* poświęconą prostym zasadom moralnym, a szczególnie nauce o dobru. Uważał bowiem, że ujęcie kantowskie jest zbyt jednostronne³⁷.

W 1993 r., dwa lata po śmierci Bollnowa, w Tübingen, gdzie pracował on od 1953 r. jako następca sławnego i zasłużonego w dziedzinie filozofii i pedagogiki Eduarda Sprangera, odbyło się sympozjum naukowe poświęcone dorobkowi tego wybitnego pedagoga zorganizowane przez jego uczniów i kolegów – nauczycieli akademickich. Pokłosie sympozjum zebrano w obszernym tomie³⁸. Na łamach tej monografii wypowiedzieli się, jak wyżej wspomniano, jego uczniowie i współpracownicy, między innymi Reiner Wimmer – dziekan Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Tübingen oraz Werner Loch i Hans Thiersch.

Warto przedstawić przemyślenia Thierscha poświęcone problemowi skromnych, zwyczajnych cnót³⁹ i rozumieniu ich przez Bollnowa. Po wydaniu rozprawy *Einfache Sittlichkeit* Bollnow widział, że temat okazał się drażliwy; po wielu latach – już po śmierci tego pedagoga dodatkowo stał się podatny na reinterpretację, co uwidoczniło się także podczas wyżej wspomnianego sympozjum. Bollnow zainteresował się skromnymi, prostymi, zwyczajnymi cnotami, bo w czasach nowoczesnych, po krytyce Nietzschego, Freuda i Marksa, a szczególnie w czasach nazizmu – upadły wysokie ideały⁴⁰. Zajął się więc następującymi zagadnieniami:

- wypełnianie obowiązków;

³⁶ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 36.

³⁷ O. F. Bollnow, *Einfache Sittlichkeit*, Göttingen 1947 [następne wydania w latach: 1957, 1968]. Książka została przełożona na język japoński i koreański.

³⁸ Idem, *Hermeneutische Philosophie und Padagogik*, Hg. F. Kümmel, München 1997.

³⁹ H. Thiersch, *Alltagstheorien und einfache Sittlichkeit*, [w:] F. Kümmel, op. cit., s. 244–262.

⁴⁰ Ibidem, s. 246.

- otwarte i uczciwe współbycie z bliźnimi, solidarność w pracach i działaniu, szczerość we wszystkich wypowiedziach;
- naturalna łagodność, współczucie, gotowość pomocy;
- przyzwoitość, unikanie zgorzenia, podtrzymywanie dobrego imienia⁴¹.

Brzmiało to już wtedy niemiłosiernie, z czego autor zdawał sobie sprawę, ale wpisywało się w nurt przemyśleń na temat nowej jakości moralnej. Bollnow uważał bowiem, że cnoty te w małym stopniu poddają się zmianom historycznym, są zgodne z ludzką naturą i prawem. Twierdził, że każdy może je osiągnąć, ale też utracić. Nastawione są na przeciętność, podlegają własnej logice, są pragmatyczne. Zostawiają pole dla pedagogicznej pracy z indywidualnym przypadkiem; uznaje się tu rozsądne granice. Bollnow w tym względzie wywodził swe poglądy z myśli Arystotelesa, który zakładał, że działanie kończy się powodzeniem, kiedy człowiek kieruje się zasadą złotego środka i nie przyjmuje ekstremalnych rozwiązań⁴². Przymioty te wymagają jednak starań, mogą słabnąć, przygasać. Z perspektywy antropologicznej, generalnie rzecz ujmując, Bollnow stwierdzał, że wypełnianie obowiązków i pracowitość prowadzą do przezwyciężenia chaosu.

Przemyślenia Bollnowa, jak podkreślali uczestnicy sympozjum, szły w kierunku walki z **duchowym ubóstwem** współczesnych, ale jednocześnie nie pomijały zwykłej, prostej codzienności. Kategorii codzienności poświęcił Bollnow wiele uwagi. Wiązał ją ze światem ludzkich kompetencji – takich jak doświadczanie siebie wraz z innymi, doświadczanie innych. Nie pomijał tu jednak kreatywności (już wtedy!), choć zaznaczał, że odbarczyć, odciążyć człowieka może też wprawa, rutyna. Dziś codzienność przeżywa kryzys, ostrzegał już w latach 40., zarówno rodzina, szkoła i prawo. To wszystko staje się trudniejsze. Dodawał jednak, co ważne, że wzory walki o codzienność muszą być „na nowo wynalezione”⁴³.

Warto zwrócić uwagę też na kontrowersyjne zdanie, które padło podczas omawianego sympozjum i nawiązywało do przemyśleń Bollnowa –

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 247.

⁴³ Ibidem, s. 251.

„**dziś jesteśmy duchowo ubożsi niż po II wojnie**”⁴⁴ (podkreślenie – J. S.). Tematyce etyki pozostał on wierny także w latach następnych. W wywiadzie wielokrotnie powyżej przywoływanym przypomniał, że otrzymał propozycję napisania książki z wydawanej serii dotyczącej tego zagadnienia. W ten sposób powstała pozycja *Wesen und Wandel der Tugenden*⁴⁵. O to, czy nie lękał się niebezpieczeństwa, które niósł przybierający już wtedy na sile relatywizm, pytali go młodzi filozofowie przeprowadzający z nim wywiad-rzekę w latach 80. Stał on jednak na stanowisku, że musimy wyjść od świata duchowego, w którym żyjemy, od aktualnego rozumienia dobra oraz zła i próbować wypracować wiążącą nas istotę wybranych pojęć. Oprócz wyżej wymienionych interesowało go wyraźnie pojęcie prawdy, dlatego zagadnieniu temu należy poświęcić kilka uwag.

Już w 1957 r. Bollnow opublikował esej na ten temat⁴⁶. Zaakcentował w nim przemyślenie, że prawda często bywa bolesna, bo może budzić człowieka z wygodnej wegetacji i naiwnej iluzji. Ale dopiero w walce o nią życie ludzkie osiąga właściwą mu wielkość⁴⁷; mówienie prawdy uchodzi powszechnie za wysokie wymaganie etyczne. Wiele uwag Bollnowa uderza przenikliwością, na przykład konieczność łączenia mówienia człowiekowi prawdy z wolą udzielenia mu pomocy. Jak w wielu późniejszych rozważaniach, zwalczał nienacechowaną etycznie „pustą gadaninę”. Podkreślał, że w wyniku raz wypowiedzianej prawdy człowiek umacnia się w sposób nieodwracalny, nabiera charakteru⁴⁸.

W rozprawie *Rozum a siły irracjonalne* Bollnow starał się rozpoznać przyczyny **wykorzenia** współczesnego człowieka i próbował zarysować punkt oparcia⁴⁹. Punktu tego nie wskazała filozofia egzystencjalna

⁴⁴ Ibidem, s. 258.

⁴⁵ O. F. Bollnow, *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt a.M. 1958. Książka ta była wielokrotnie wznawiana i została przełożona na język hiszpański i japoński.

⁴⁶ O. F. Bollnow, *Rozważania na temat bolesności prawdy*, tłum. M. Pulkowska, „Znak” 1979, nr 11, s. 1205–1211. Tekst ten należy do nielicznych przetłumaczonych na język polski (oryg.: idem, *Betrachtung über die Schmerzhaftigkeit der Wahrheit*, [w:] *Einfache Sittlichkeit*, Göttingen 1957).

⁴⁷ Ibidem, s. 1207.

⁴⁸ Ibidem, s. 1211.

⁴⁹ O. F. Bollnow, *Rozum a siły irracjonalne*, tłum. M. Pulkowska, „Znak” 1979, nr 11, s. 1188–1205. Oryginalne wydanie: idem, *Vernunft und die Mächte des Irrationalen*, [w:] *Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmut Plesner*, Göttingen 1957.

czy zataczający coraz szersze kręgi modernizm. Natomiast „[...] idzie o to, aby na nowo określić rolę rozumu w życiu ludzkim i przywrócić przysługującą mu władzę”⁵⁰. Stał się więc Bollnow obrońcą *animal rationale* i apelował o zrewidowanie stosunku do Oświecenia. Sprawiedliwa ocena tego okresu wydawała mu się sprawą wielkiej wagi. Nie oznaczała według niego przeoczenia wielkich osiągnięć ruchu romantycznego – chodziło mu o oddanie sprawiedliwości obu nurtom. Romantyzm bowiem rozszerzył świat duchowy ludzi i nieodwracalnie go wzbogacił. Należy jednak współcześnie budować ład, który człowieka osłoni. Pomoże w tym udoskonalenie cnót nadziei i ufności, tak dziś pogardzanych. Stąd, zdaniem Bollnowa, wyprowadzić można obszar ładu, którego trzeba bronić. Kojarzył go przede wszystkim z **domem**, domostwem, które należy budować także jako środowisko rodzinne. Problem domu poruszał więc również w sensie antropologicznym, ważnym dla zrozumienia istoty człowieka. Nawiązywał w ten sposób do polemik z myśleniem egzystencjonalnym. Istotę człowieka można więc za Bollnowem ujmować nie tylko poprzez fakt posiadania rozumu i konstruowania narzędzi, ale też przez budowanie domu jako formy osłony. Nie chodzi o to, by człowiek bojaźliwie ukrył się w swym domu, przeciwnie – musi on stale wychodzić, by wypełnić w świecie swoją misję, pisał Bollnow⁵¹. Misję tę wypełnić może jednak tylko wtedy, gdy w swoim domu odnajduje osłaniającą przystań. „Po tym, jak filozofia egzystencjalna nauczyła nas widzieć niesamowitość świata w całej jego grozie – idzie dziś zasadniczo o to, by kultywować przeciwwagę tej grozy w przyjaznym świecie domu”, zaakcentował⁵². Dom ujmował Bollnow więc nie tylko jako mienie, ale jako zadanie. Jest to może jedno z ważniejszych przesłań tego filozofa i pedagoga, podobnie jak podkreślanie budowy ludzkiego ładu, który nie powstaje sam z siebie, choć orientacja na ład jest zakorzeniona w istocie człowieka i świadczy o jego godności. Niestety, przekonanie o tym, jak zaznaczył, łatwo spotyka się z pogardą, kojarzone jest z asekuracją.

Teza o wykorzeniu łączy Bollnowa z Heideggerem, ale pierwszy z wymienionych rozwinął tu silnie jeszcze inny wątek: człowiek może

⁵⁰ Ibidem, s. 1192.

⁵¹ Ibidem, s. 1197.

⁵² Ibidem, s. 1199.

stać się tułaczem również z powodu utraty miary, w której ten pedagog dostrzegął źródło niebezpiecznych tendencji naszego czasu, jak zauważył Włodzimierz Lorenc⁵³. Bronił więc Bollnow różnych wskazań etycznych, różnych cnót, także pozytywnych wartości wspólnotowości, bo nie wszystko zależy od indywidualnej jednostki. Również nawiązywał do potocznej mądrości życiowej oraz marzył o tym, by rozszerzyć horyzont badań o radosne strony życia, w przeciwieństwie do egzystencjalistów⁵⁴. Nie znajduje więc chyba uzasadnienia formułowana przez niektórych badaczy teza dotycząca tragizmu życia w ujęciu Bollnowa. Znamienne, że wśród cnót wychowawcy, szczególnie doświadczonego i niemłodego – umieścił Bollnow humor i pogodne usposobienie oraz obszernie to uzasadnił⁵⁵. Wielokrotnie też zaznaczał, że istotnymi cechami tego, co ludzkie, pozostają łagodność, współczucie i sprawiedliwość. Okazał się więc niepodatny na wpływy skrajnych ideologii⁵⁶.

O. F. Bollnow jako pedagog. Troska o język w procesie wychowania

Zainteresowanie Bollnowa powyższymi sprawami zauważalne stało się szczególnie w latach 60. Wydaje się to znamienne, bo jego rozważania wyraźnie odbiegały od przybierającego w tym czasie na sile postmodernizmu, inaczej nazywanego ultranowoczesnością⁵⁷. W naukach społecznych, a do nich należy pedagogika, akcentowano przemiany dokonujące się w moralności, z naciskiem na ich „nowoczesność”, odchodzenie od tradycji, szczególnie chrześcijańskiej. Bollnow, podejmując się niełatwych rozważań dotyczących kwestii, jakie w wychowaniu może odegrać język, nie poddawał się tym ultranowoczesnym trendom. Choć, jak zostanie ukazane w dalszych rozważaniach, szczególnie nad rolą ćwiczeń w wychowaniu, niewątpliwie je znał.

⁵³ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, Warszawa 2008, s. 187.

⁵⁴ Ibidem, s. 198.

⁵⁵ Bardziej wyczerpująco na ten temat: J. Szymaniak, *Duchowość pedagoga seniora*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2017, nr 18.

⁵⁶ M. Pulkowska, *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak” 1979, nr 11, s. 1179.

⁵⁷ *Postmodernizm*, [w:] *Nowa encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność*, wpraw. kard. J. Ratzinger, Kielce 2016, s. 617.

Jak stwierdził Bollnow, w pedagogice długo nie następowało oczarowanie językiem. Dziedzina ta kojarzyła się raczej ze „starą” pedagogiką słowa i kultu podręcznika, której stopniowo zarzucano werbalizm, a późniejsze usiłowania pedagogów reformy szły szczególnie w kierunku budowania pedagogiki pracy⁵⁸. Inaczej było w filozofii, w której stopniowo rodziła się filozofia języka zgłębiająca jego rolę w procesie poznania. Pionierską rolę odegrał tu wspomniany Cassirer. Rozważania z zakresu filozofii języka uważał Bollnow za znaczące dla pedagogiki. Twierdził, że kiedy pojmimy, w jakim stopniu człowiek jest przez język „formowany”, ile język znaczy dla pojmowania świata przez jednostkę oraz dla jej samorealizacji, wtedy będzie można podjąć się próby **wychowawczego prowadzenia przez język** i uniknąć zagrożeń w rozwoju⁵⁹.

Wydaje się, że należy zwrócić większą uwagę na terminologię używaną przez Bollnowa, na wprowadzane przez niego pojęcia. „Formowanie” czy „wychowawcze prowadzenie” kojarzą się bowiem raczej z pedagogiką chrześcijańską, nie z ultranowoczesnością. Było to też zauważalne w jego dalszym dorobku. Bollnow posługiwał się takimi sformułowaniami, jak „budzenie człowieka do języka” czy „pedagogika języka”, która – jego zdaniem – mogłaby być podstawą pedagogiki zorientowanej antropologicznie⁶⁰. Problem ten podjął też Werner Loch, jego uczeń. Warto podkreślić, że Loch starał się wypracować wychowujące formy posługiwania się językiem, rozpracowywał zagadnienie dodawania człowiekowi otuchy przez słowa⁶¹. Bollnow wiele miejsca poświęcił rozważaniom nad rolą rozmowy w toku nauczania (niem. *Unterrichtsgespräch*). Głównie jednak chodziło mu o to, aby **człowieka wychować do rozmowy**, do umiejętności rozmawiania i gotowości do prawdziwej rozmowy.

⁵⁸ O. F. Bollnow, *Sprache und Erziehung*, Stuttgart 1966, s. 4.

⁵⁹ Ibidem, s. 10.

⁶⁰ Idem, *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, [w:] *Neue Pädagogische Bemühungen*, Bd. 23, Essen 1965.

⁶¹ Za: idem, *Sprache...*, op. cit., s. 10.

Rozmowa w toku nauczania

Bollnow szukał dobrych form prowadzenia rozmowy w szkole. Przypominał, że rozmowa wymaga czasu i sytuacji sprzyjającej odprężeniu; nazywał ją *Mußesituation*. Jeśli ten warunek zostaje spełniony, wtedy rozmowa może rozkwitnąć. Ciekawe jest, że w dydaktyce współczesnej niemieckiego obszaru językowego termin ten aktualnie powraca, dlatego warto poświęcić mu trochę uwagi. W 2015 r. cały numer miesięcznika „Pädagogik” skupiony był wokół pojęcia „*Muße*”. Synonimy tego słowa to czas wolny, spokój, ale też poświęcenie się czemuś w czasie wolnym, a także samostanowienie, rodząca się wtedy autonomia, „bycie sobą”, robienie czegoś kreatywnego. Współcześni nauczyciele, podobnie jak kiedyś Bollnow, uważają *Muße* za konieczny warunek dobrego kształcenia⁶². Jak szkoła może to umożliwić – nad tym Bollnow się już zastanawiał.

Należy podkreślić, że Bollnow niezwykle mocno zaznaczał, iż nauczanie, szczególnie w szkole, ma poważny charakter⁶³, który straciłoby, gdyby rozmowy w toku pracy lekcyjnej przypominały „pustą gadaninę”. Rozmowa w czasie nauczania, oprócz sprzyjającej atmosfery, potrzebuje więc prowadzenia w odpowiednim kierunku, dyscyplinującej roli nauczyciela. Zbliża się do porady, kiedy daje propozycje rozwiązań. Różni się też od prawdziwej dyskusji, w której stanowiska są już właściwie od początku zarysowane. Rozmowa lekcyjna może do wypracowania tych stanowisk dopiero doprowadzić, kiedy uczestnicy są gotowi podejmować rodzące się myśli innych i rozwijać je dalej. A więc jest to próba wspólnego myślenia, a nie sprzeciwianie się, jak w prawdziwej dyskusji, w której poglądy się zderzają⁶⁴. Te stwierdzenia Bollnowa opierały się na zgłębianiu i analizie licznych, szczególnie z przedmiotów ścisłych, protokołów z lekcji, do których odsyłał on zainteresowanych. Rozmowa służąca nauczaniu nie jest, w jego zamyśle, uniwersalną receptą. Podkreślał, że powinna być stosowana w zróżnicowany sposób i nie może przerodzić

⁶² H. W. Heymann, J. Siewert, *Muße in der Schule*, „Pädagogik” 2015, nr 10.

⁶³ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 51.

⁶⁴ Ibidem.

się we wzmiankowaną powyżej „gadanię” (niem. *das bloÙe Reden*) czy też „gołą tresurę” (niem. *bloÙe DreÙur*).

O wadze języka używanego w szkole

Język używany w szkole, zdaniem Bollnowa, ma znaczenie podstawowe i to zarówno w toku rozmowy z jednym dzieckiem, jak i z całą klasą. Dzieci bowiem dostosowują się do języka i jego stylu.

Przede wszystkim bronił Bollnow wychowawczego zadania szkoły – uczniowie mają w szkole zrozumieć treści „wysokie” i znaczące, szkoła ma stwarzać sytuacje pobudzające⁶⁵. Wymaga to często od uczących innego stylu wypowiedzania się niż jest to praktykowane na co dzień. Bollnow podkreślał: „To, co wielkie, musi w wychowaniu też w sposób «wielki» być wypowiedziane, aby ująć te sprawy w ich pełnym znaczeniu”⁶⁶. Żądanie to oczywiście ma swoje granice; należy ustrzegać się patosu i przesadnej poprawności.

Odrębny problem stanowi język uczniowski. Fakt, że rodzi się on w szkole, uważał Bollnow za uprawnioną reakcję wobec wymagającego dużej staranności języka używanego w toku nauczania. Potoczny język uczniowski nie może jednak przysłonić, obniżyć wagi treści nauczania. W żargonie uczniowskim wszystko godne czci (niem. *Ehrwürdige*) oraz uwagi może być sprowadzone do poziomu codzienności, do prostactwa, pospolitości (niem. *Gemeinen*) i nie spełni swojego zadania wychowanie, którego celem jest rozumienie tego, co wysokie i znaczące⁶⁷. Język uważał więc Bollnow za skuteczny środek wychowania, szczególnie moralnego, bo oddziałuje systematycznie i nie jest przez uczniów odczuwany jako forma nacisku. Stąd też wielka, podkreślana przez niego, odpowiedzialność za słowo, również w innym aspekcie – dostosowania wypowiedzi do poziomu rozwoju uczniów. Był więc przekonany, że moralna postawa nauczyciela wyraża się również w jego języku, w sposobie mówienia.

⁶⁵ Ibidem, s. 69.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

Spełniamy się w języku

W obszernym materiale przedstawionym w rozprawie *Sprache und Erziehung* poruszył Bollnow również sprawę **godności słowa** (niem. *Würde des Worts*). Próbował także zwracać uwagę – stale od nowa – na wychowanie przez język. Jest to ważne szczególnie w okresie, kiedy dziecko wzrasta i zarazem wrasta w język, a przez niego – w świat, który je otacza. Używał tu Bollnow terminu „**spełnienie**” (niem. *Erfüllung*), a więc zdobywanie takiej wiedzy, która zaspokoi dziecięcą i młodzieńczą ciekawość, nie tylko poprzez słowa, ale i przykład, ogląd. Wiąże się to z zasadą pogłębłości nauczania, która z konieczności nie będzie tu szerzej rozwijana. Słowa jednak stanowią podstawę, grunt, na którym budowana jest wiedza prowadząca do poczucia spełniania się. Każdy uczący się nawiązuje tu do swoich doświadczeń, które często wiążą się ze zmianą miejsca, szukaniem czegoś nowego, jeszcze niepoznanego⁶⁸. Cieszy, gdy poznaje się samemu, naocznie, to co przedtem było znane tylko ze słyszenia. Według Bollnowa, o tym chyba myślał Arystoteles, gdy mówił, że ludzie mają **naturę nastawioną na radość z wiedzy**, a także z poznawania drugiego człowieka⁶⁹. Botanik cieszy się, gdy pozna rzadką w swojej okolicy roślinę, którą znał dotąd tylko z ilustracji, filolog z ciekawością obserwuje zjawiska zachodzące w języku używanym w jego otoczeniu. Jednak pewne pojęcia, aby stały się zrozumiałe, wymagają „wrastania w nie”, rozwijania ich przez człowieka w sobie. Dotyczy to na przykład cnót, a szczególnie odwagi. Łączy się z odpowiedzialnością postępowania pedagogicznego dorosłych (nie tylko nauczycieli), wymaga organizowania sytuacji wychowawczych. Ale, jak zaznaczył Bollnow, sprawy te nie zostały jeszcze dostatecznie w pedagogice rozpracowane⁷⁰. Nie dostrzegano tych problemów, szczególnie w odniesieniu do pracy szkolnej na polu kształcenia językowego. A przecież, jak wskazał Bollnow, język odbija nasz świat – taki, jakim go widzimy i może mieć wpływ na nas samych. I przez to „wychowanie językowe” (niem. *Spracherziehung*) przesuwa się

⁶⁸ Znamienne, że w języku niemieckim słowo „*Erfahrung*” oznaczające doświadczanie czegoś, łączy się słowotwórczo ze słowem „*fahren*” – jeździć, podróżować.

⁶⁹ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 142.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 145.

w sferę centrum całego wychowania. Chodzi bowiem nie tylko o zasób słów, ich bogactwo oraz logiczne z gramatycznego punktu widzenia łączenie ich w całość, ale o rozumienie sensów, o otwierające się horyzonty i o odpowiedzialne używanie języka. Dążenie do osiągnięcia precyzji językowej uważał Bollnow za jednocześnie postępujące poszerzanie, ubogacanie świata jednostki, jej wnętrza, ponieważ „wnętrze wymaga wyrażenia językowego”⁷¹. Człowiek uczy się okazywać słownie m.in. radość, ból, miłość, cierpliwość, przekonanie o swojej wartości. Stara się te stany określić za pomocą języka. Aktualne badania z zakresu pedagogiki w Polsce wskazują na wiele braków w tym obszarze⁷². Kolokwializację języka w czasie lekcji uważa się dalej za błąd. „Jeśli nauczyciel chce stylizować swoją wypowiedź na żargon uczniowski, żeby [...] rozluźnić atmosferę czy przykuć uwagę, to powinien dać sygnał, że stylizuje [...]”, jak sformułowano współcześnie w jednym z wywiadów⁷³. „W procesie wychowania przez i za pomocą języka wychowujemy zarazem całego człowieka” – pisał Bollnow przed laty i nie straciło to na aktualności⁷⁴. Język pomaga bowiem też człowiekowi w urzeczywistnianiu siebie. Pełni funkcję kreacyjną. Przez język, dobór słów i argumentów rozwijamy się do naszego osobowego bycia, kształcimy rozsądek, uczucia i siły duchowe – uważał Bollnow. Ten związek języka i myślenia, jego zdaniem, ma duże znaczenie pedagogiczne. Decydujące jest, jak język przekazywany jest w procesie wychowania, a także kształtowany w procesie samowychowania – „jednostka bierze swój język w swoje ręce”⁷⁵. Bronił więc zdecydowanie stanowiska, że „zdobywanie, nabywanie języka” to nie tylko doskonalenie środka komunikacji, porozumiewania, ale **formowanie siebie przez język**. Pada tu nawet kategoryczne zdanie – „człowiek jest taki, jaki jest jego język”⁷⁶. Zaniedbania w zakresie językowym traktował Bollnow jako zaniedbania moralne. Należy podkreślić raz jeszcze – rozważania te publikował w czasie umacniającej się już ultranowoczesności.

⁷¹ Ibidem, s. 145–147.

⁷² *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec uczniów w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 17.

⁷³ *Hejka w mailu odpada. Z dr Eweliną Tyc (...) rozmawia K. Piotrowiak*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 38, s. 10–11.

⁷⁴ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 147.

⁷⁵ Ibidem, s. 159.

⁷⁶ Ibidem. W oryginale: „So wie die Sprache ist, so ist auch der Mensch”.

Język jednak, co Bollnow podkreślał wielokrotnie, nie może stać się celem samym w sobie, przysłonić omawianej treści. Inaczej powstaje niebezpieczeństwo pustosłowania czy wspomnianej przesadnej poprawności. Rolą języka jest między innymi odsłanianie duchowych właściwości człowieka, jego cnót, postaw moralnych. Bollnowowi chodziło wyraźnie o ich językowy kontekst, o wrastanie w świat, o możliwość ukazania poprzez język bogactwa pojęciowego cnót i postaw⁷⁷. Uczynił to zresztą w książce *Wesen und Wandel der Tugenden* (1958), o której wyżej wspomiano. Podkreślał też rolę wzajemnych kontaktów, tego, jak się inni do nas zwracają, bo wzmacnia to naszą tożsamość. Szczególną rolę przypisywał **rozmowie przyjacielskiej**, która uwalnia od nacisków; uważał ją za medium swobodnego rozwoju, łączył z głębokim pedagogicznym znaczeniem. Poruszał też wielokrotnie sprawę odpowiedzialności za słowo. Starając się podbudować swoje pedagogiczne stanowisko, sięgał Bollnow do prób wyjaśnienia trudnych, synonimicznych nieraz pojęć i do prezentacji myśli nie tylko pedagogów, ale filozofów czy lekarzy. Zajął na przykład stanowisko w kwestii pojęcia charakteru, nawiązując do przemyśleń Martina Bubera (1878–1965)⁷⁸. Charakter człowieka uwiadacza się bowiem także poprzez dotrzymywanie raz danego słowa, przyrzeczenia. Oczywiście, jak podkreślał Bollnow, człowiek może zmienić swoje zdanie i poglądy, ale to wymaga specjalnego kroku – musi uznać, że się mylił, podać argumenty za zmianą stanowiska. Inaczej może zostać uznany za człowieka nieodpowiedzialnego, nie będzie traktowany poważnie⁷⁹. Wymowne są tu wybrane przez Bollnowa przykłady zaczerpnięte ze starej tradycji, m.in. z Pisma Świętego. Jeden z nich nawiązywał do postawy Piłata wobec Żydów, a skupiał się na wypowiedzianych przez niego słowach: „Co napisałem, to napisałem”. „Nie ma nic mocniejszego na świecie, aniżeli wypowiedziane słowo” – konkludował Bollnow⁸⁰. Cytował też znane wyznanie Horacego *monumentum aere perennius*⁸¹.

⁷⁷ Ibidem, s. 161.

⁷⁸ Ibidem, s. 164.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Horacy, *Exegi monumentum aere perennius*, Pieśń III, 30.

Wyznanie i przyznanie się (niem. *das Beständnis und Bekenntniß*) – te subtelnie różniące się pojęcia, najczęściej używane w związku z wyjawieniem pomyłek i złych czynów, które człowiek chce zataić, ale wiążą się z istotą jego osoby, starał się Bollnow objaśnić ze szczególną troską. Wydawały mu się one godne specjalnych rozważań, bo oba łączy wynikające z natury człowieka pragnienie, by wydostać się ze świata zakłamania, niejasności i jednoznacznie określić się takim, jakim się jest. Wymaga to jednak moralnej siły. Także dziecko powinno się przyznać do popełnionego czynu zabronionego – chodzi o jasne sformułowanie „tak” lub „nie”, choć dzieci często się przed tym bronią. Nie należy ograniczać się do kary – apelował Bollnow. Trzeba wymagać: niech padnie słowo przyznania się, bo tylko taki jest sposób wyjścia ze sfery nieudomówień, chwiejności i ucieczki⁸².

Nieodparcie nasuwa się tu pytanie, może okrutne – czy tak rozprawiał się Bollnow ze swoją przeszłością z lat 30. i wojennych? W każdym razie w kontekście jego obszernych rozważań językowych pada stwierdzenie, że „człowiek nie może być już piłeczką w polu swoich skłonności, ale uczy się zachowań wobec siebie samego i ich obrony”⁸³.

Kryzysy, które przeżywa jednostka w związku z zajęciem określonego stanowiska, są w wychowaniu momentami o najwyższym znaczeniu; dopiero w takich sytuacjach człowiek, jak sądził Bollnow, pojmuje siebie w swojej odpowiedzialności i odnosi zwycięstwo nad sobą, staje się sobą we właściwym znaczeniu.

Innym pojęciem, które zostało w jego rozważaniach nad językiem dokładnie opracowane, jest „obietnica” (niem. *das Versprechen*). W jego kontekście obracał się Bollnow w kręgu przemysleń Gabriela Marcela (1889–1973), przedstawiciela chrześcijańskiego egzystencjalizmu. Rozważał realizację „moralnego stawania się”, wkładania wysiłku w ten proces przez jednostkę. Stwierdził, że starania czynione w tym zakresie doprowadzają do tego, że obietnice nie są przez nią łamane.

Powrócił również Bollnow do rozważań nad istotą spełnienia, przywołując poglądy Hansa Lippsa (1889–1941) z getyńskiego kręgu fenomenologów, też lekarza, który akcentował moc tworzącą słowa w obiet-

⁸² O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 165.

⁸³ Ibidem, s. 166.

nicy mogącą pomóc człowiekowi w osiągnięciu spełnienia. Przez wysiłki związane m.in. z przyrzeczeniem, obietnicą złożoną sobie i innym, człowiek się zmienia, staje się osobą obyczajną (niem. *sittliche Person*). Starania te, łączące się też z używaniem adekwatnego języka, uważał Bollnow za ważne w procesie stawania się sobą.

Wracając po filozoficznych poszukiwaniach na grunt pedagogiki, Bollnow zaznaczał, że dobrze byłoby, gdyby wychowawca wiedział o problemach czy ewentualnych usiłowaniach ich rozwiązywania przez swoich podopiecznych i starał się usuwać pojawiające się trudności. Zaznaczał jeden warunek – wychowawca powinien dotrzymywać słowa, nie może szafować obietnicami bez pokrycia. Wychowanek bowiem mógłby wtedy przeżyć rozczarowanie i stracić zaufanie. Zadanie wychowania w tym aspekcie polegające na tym, by obie strony sprostały danemu słowu, uważał Bollnow za centralne w wychowaniu moralnym.

Dydaktyczne formy pracy szkolnej sprzyjające „wychowaniu językowemu”

Zgodnie ze swoim filozoficznym podejściem do wychowania Bollnow interesował się rolą rozmów prowadzących do mądrości. Należą do nich także rozmowy poza szkołą, nawet w codziennym życiu, na co wskazywać może na przykład często używane sformułowanie „sam bym na to nie wpadł”. Zjawisko ubogacania przez rozmowę może nastąpić pod warunkiem, że interlokutor nie będzie apodyktyczny i poważnie potraktuje swojego rozmówcę, a także nastąpi sytuacja wzajemnego uznania swoich przemyśleń. Pomijając głębokie i konstruktywne stwierdzenia Bollnowa odnoszące się do rozmów toczonych w trakcie pracy zawodowej w celu jej udoskonalenia, można ograniczyć się do tych form pracy, które dotyczą dydaktyki, na różnych zresztą poziomach. Należy do nich dyskusja.

Dyskusja, zdaniem Bollnowa, służy nie tyle podejmowaniu decyzji, ile roztrząsaniu zagadnienia na poziomie teoretycznym. W ścisłym ujęciu występuje tylko w zakresie nauki, w sytuacjach poszukiwania odpowiedzi na pytania budzące wątpliwości czy nowego naukowego ujęcia problemu, który poddaje się ocenie znawców. Na forum parlamentu nazywa się debatą. Wymaga zajęcia stanowiska, którego się broni, względnie

modyfikuje. Potrzebuje więc przeciwników, ale liczy się przede wszystkim waga danej sprawy, dlatego mówi się o kunszcie logicznego prowadzenia argumentacji. Prawdziwa dyskusja może rozwinąć się tylko w „duchu rycerskim”, w swoistej atmosferze *fairness*⁸⁴. Nie ośmiesza się wówczas godności partnera. „Poza sporem wynikającym z poglądów stoi wspólne staranie o szukanie **prawdy**”, podkreślał Bollnow⁸⁵ – co również warto zaznaczyć – wobec rosnących wtedy wpływów postmodernizmu. Akcentował więc silnie etos dyskusji, od którego nie można bezkarnie odejść.

Wypowiedź „oczyszczająca”, mediacyjna (niem. *Außprache*)

Za szczególną formę językowego porozumienia Bollnow uważał wypowiedź „oczyszczającą”. Ma ona służyć wspólnocie, w której się przebywa, na przykład rodzinie, ale i klasie szkolnej. Dzięki niej tworzy się „powietrze dla serca”⁸⁶, pewne poglądy się odrzuca, „odpala”, co może przygotować lepszą atmosferę i uwidocznic przyczyny nieporozumień oraz uświadomić partnerom źródła konfliktów. Rola tego typu rozmów jest duża, bo w życiu zawsze pojawiają się zatargi utrudniające współbycie. Bollnow przestrzegał tu przed dowodzeniem swoich racji, a zalecał, aby swoje zachowanie starać się uczynić zrozumiałym, racje „wyłożyć”, a gdy zgłębia się własne stanowisko, nie zwracać się przeciwko drugiemu, lecz pozwalać mu widzieć rzecz z jego perspektywy.

Egzaminowi i opowiadaniu poświęcił Bollnow niewiele miejsca. Egzamin jest formą służącą ustaleniu prawdy o wiedzy egzaminowanego i jego umiejętnościach poprzez zadawanie stosownych pytań. W tej sytuacji kończy się jednak, zdaniem Bollnowa, równoprawność partnerów rozmowy. Natomiast w opowiadaniu ktoś podejmuje narrację, a inni słuchają, na przykład siedząc w skupieniu wokół stołu. Ważna jest rozmowa, która wywiązać się może po wysłuchaniu opowiadania. Dzieci często proszą o opowiadanie czy bajkę. Przemawiają do nich szczególnie wspomnienia dorosłych z dzieciństwa. Bliskie opowiadaniu jest głośne

⁸⁴ *Fair* (ang.) – nieposzlakowany, uczciwy, sprawiedliwy, piękny.

⁸⁵ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 37.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 37.

czytanie, a potem przejście do czytania cichego. Dla filozofa, jakim był Bollnow, ważne było odkrycie drogi, która prowadzi od wspólnego mówienia do osiągnięcia kunsztu w tym zakresie⁸⁷. Podkreślił tu wagę wolnego czasu, swobody w wyborze tematu, wyżej wspomnianej *Muße*.

Wykład jest dłuższym, samodzielnym przedstawieniem wybranego tematu, realizowanym najczęściej w formie cyklicznej. Bollnow podkreślał tu konieczność kompetencji wykładowcy: powinien on mieć umiejętność samodzielnego ujęcia tematu, a także nauczać, a nie wpływać na jednostkę, co jednak wydaje się zastrzeżeniem dyskusyjnym, gdyż wpływ wychowawczy wykładu może być niejednokrotnie bardzo pozytywny. Zaznaczał konieczność obiektywnego podejścia wykładowcy, dążenia do poszerzenia wiedzy słuchaczy, a także podawania tej wiedzy z radością. Przestrzegał, aby wykładowcy nie uczestniczyli w sporach partyjnych i trzymali się zasady „czystej rzeczowości wykładu”⁸⁸. Wprawdzie wykład ma być interesujący, żywy i pogładowy, ale powinien uczyć, a nie stanowić środek perswazji i namowy. Jest więc czymś więcej niż tylko referatem. Warto wskazać te różnice w ujęciu Bollnowa.

Referat jest ściśle ograniczony do przedstawienia danej treści, rysuje jej naukowy stan i rozwój, opiera się na najnowszej literaturze. Jest więc raczej reproduktywny, a „produktywny najwyżej pod względem jasności dokonanej analizy”⁸⁹. Natomiast wykład ma być własnym dokonaniem; powinien omawiane zagadnienie rozwijać i prezentować nowe dane dotyczące jego rozpoznania.

Są to ogólne stwierdzenia Bollnowa na temat wykładu. Wprowadził on jednak również pojęcie „*Lehrvortrag*” oznaczające wykład poświęcony nauczaniu w szkole, który może być stosowany na niższym poziomie edukacji niż uczelnia. Uważał bowiem, że wykład w szkole jest w pełni uprawniony. Należy jednak w takim wypadku wyważyć formy monologiczne i dialogiczne, które mogą być przyjęte. W tym aspekcie Bollnow powołał się na przemyślenia swego ucznia Wenera Locha⁹⁰. Silnie zaakcentował, że godzina szkolna ma być przeznaczona na nauczanie, a nie

⁸⁷ Ibidem, s. 45.

⁸⁸ Ibidem, s. 46.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ W. Loch, *Beitragen zu einer Phanomenologie von Gespräch und Lehre*. Za: O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 52.

tylko pouczanie. Ma ono objąć możliwie syntetycznie całą wiedzę z danej dziedziny, ale też rozwijać umiejętności, prowadzić do rozumienia, wykształcać formy myślenia. Stawiał więc temu rodzajowi wykładu inne cele niż wykładowi akademickiemu. Zwraçał też uwagę na to, że nauczyciel w szkole jest bardziej odpowiedzialny za swoje wyniki niż nauczyciel akademicki. Oznacza to w praktyce troskę o prostotę wypowiedzi i jej dokładność oraz o aktywność uczniów, zwłaszcza w czasie przeprowadzania ćwiczeń na podstawie materiału, którego wykład dotyczy.

Obrona ćwiczeń w procesie dydaktycznym i rozwoju

Tematem z zakresu dydaktyki, którym interesował się Bollnow, było też ćwiczenie. W 1978 r. ukazała się jego obszerna praca *Vom Geist des Übens* (Z ducha praktykowania). Już w przedmowach do kolejnych jej wydań akcentował on, że ćwiczenia w dydaktycznej tradycji Zachodu nie zdobyły należnego im uznania. A jego zdaniem właśnie one doprowadzić mogą do pełnego rozwoju potencjału jednostki: „W tym sensie człowiek do końca jest istotą ćwiczącą”⁹¹ – pisał. Postawił sobie ambitne zadanie – chciał zgłębić daleko idące skutki ćwiczeń dokonywanych systematycznie. Nie ukrywał, że inspiracją była dla niego książka postmodernisty Michela Foucaulta (1926–1984), który demaskował różne formy przemocy, między innymi więzienny dryl, i starał się wykazać całą ich nie-ludzkość⁹². Bollnow częściowo uznał krytykę Foucaulta i przywołał nawet sposoby, jakie stosowano wobec niego samego we wczesnym dzieciństwie, w czasie nauki pisania „do góry – na dół” (niem. *Auf-ab-auf-ab*). Był to przejaw pewnego drylu. Jest jednak różnica między automatycznym drylem i prawdziwie, dobrze rozumianym ćwiczeniem – podkreślał Bollnow. Książkę Foucaulta określił jako *ein aufregendes Buch*, to znaczy rozdrażniającą, podniecającą, ale też wzruszającą⁹³. Dryl, jak zaznaczał, realizowany jest poprzez zewnętrzne sterowanie, staje się działaniem czysto mechanicznym w odróżnieniu od ćwiczeń dydaktycznych czy czysto fizycznych.

⁹¹ O. F. Bollnow, *Vom Geist des Übens*, Würzburg 2017, s. 267.

⁹² M. Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, übers. von W. Seitter, Frankfurt a.M. 1977.

⁹³ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 373.

Ponieważ, w odróżnieniu od zwierząt, u ludzi niewiele funkcji życiowych jest wrodzonych, to ich ćwiczenie na różnych poziomach jest konieczne. W szkole uczniowie uczą się technik kulturowych – czytania, pisania, liczenia. Wymagają one wielu ćwiczeń. Wykonywane są na za pomocą czytanek, zadań matematycznych, tłumaczenia z języków obcych; ćwiczy się również grę na instrumentach. Na ogół ćwiczenia nie są cenione przez uczniów. Traktują je jako obciążenie. Ale, jak wyżej wspomniano, towarzyszą człowiekowi długo. Jako przykład służyć mogą m.in. żmudne nieraz przygotowania do zdobycia prawa jazdy. Bollnow stwierdzał z ubolewaniem, że ćwiczeniom poświęcono też za mało miejsca w nowoczesnej teorii pedagogicznej, a hasło „ćwiczenie” nie zawsze występuje w leksykonach pedagogicznych.

Spostrzeżenia Bollnowa raczej nie straciły na aktualności tym bardziej, że bronił on przede wszystkim solidnych podstaw wiedzy, a te zdobywa się też poprzez ćwiczenie. Pewne zarzuty z jego strony padły pod adresem pedagogów reformy – jego zdaniem kładli oni przesadny nacisk na zdolności twórcze dziecka, jego kreatywność, a ćwiczeniom zarzucali skostnienie. Bollnow dostrzegał w takim podejściu niebezpieczeństwo wystąpienia u takich dzieci w przyszłości pewnego dyletantyzmu ze względu na niedobór umiejętności. Na to samo zwracał zresztą uwagę znany pedagog pracy Jerzy Kerschensteiner (1854–1932), związany także z pedagogiką reformy, ale jednocześnie przestrzegający przed odejściem na przykład od przestrzegania dyscyplinującej roli szkoły, a więc i od ćwiczeń. Akcentował, że wytwory uczniów powinny być drobiazgowo kontrolowane i oceniane pod względem dokładności wykonania.

Szukanie spełnienia

Bollnow proponował, by tę gorzką pigułkę, jaką są ćwiczenia, osłodzić. Dał obszerny zarys propozycji na podstawie aktualnych wówczas pozycji dydaktycznych. Analiza tego materiału doprowadziła go do stwierdzenia, że ćwiczenia mogą stać się tym, w czym ludzkie życie może znaleźć spełnienie, powrócił więc do pojęcia, które pojawiło się w rozważaniach nad kształceniem językowym⁹⁴. Prawidłowo rozumiane i wyko-

⁹⁴ Ibidem, s. 274.

nywane ćwiczenie może dawać radość, jednostka wtedy chętnie je realizuje. Ćwiczenia różnego typu, jak wyżej wskazywano, towarzyszą człowiekowi od pierwszych dni życia i są w nim obecne aż po wiek najdojrzałszy. Jak zwykle wychodził Bollnow od rozważań językowych – wskazał na szeroki zakres pojęcia „ćwiczenie”. Łączył je bowiem także z aspektem osobotwórczym, moralnym, twierdził, że należy **ćwiczyć się w cnotach**. Przytoczył tekst starej pieśni niemieckiej, sławiącej pracowitość, umiarkowanie i wierność⁹⁵. Jego rozważania brzmią dziś może trochę staroświecko, ale nie mogą dziwić u autora książki poświęconej wadze cnót *Wesen und Wandel der Tugenden* (Istota i transformacja cnót), napisanej dwadzieścia lat wcześniej. Człowiek ćwiczy się więc w umiejętnościach, ale też w cnotach i postawach, a także w ceremoniałach, szczególnie religijnych, które są kultowymi rytami. Także w szkole, zdaniem Bollnowa, należałoby doszukiwać się głębszego sensu ćwiczeń, trzeba to jednak podbudować filozoficzno-antropologicznie. Bollnow próbował to czynić. Przywoływał poglądy wielu myślicieli, na przykład Josefa Koniga, Wolfganga Krougha, Wilhelma Dilthey’a, Martina Heideggera. Z rozważań Bollnowa wynikało, że zdolność do samodzielnego zdobywania wiedzy musi być ćwiczona, ćwiczyć należy też elementarne operacje matematyczne, choć mają one tylko charakter pomocniczy.

Analizował również porównawczo ćwiczenie i pouczanie (niem. *Belehren*). Ćwiczenie umożliwia stosowanie wiedzy, szczególnie w niektórych zawodach – lekarza, sędziego, urzędnika, a „wyuczenie się praktyki jest sztuką” – stwierdzał. Tu nie wystarczy pouczenie, konieczne jest wyćwiczenie⁹⁶. Odnosi się wrażenie, że bliskie było Bollnowowi znamienne zdanie Josepha Königa: „Miarą człowieka jest to, na co on się waży, odważa”⁹⁷. To zaś sprawdza się w efektach działań, choć ewentualne niepowodzenia nie muszą przekreślać szans jednostki. W skrócie ujmując, być to umieć. Bollnow sygnalizował jednak, że w filozofii są i inne stanowiska: absolutne opanowanie czegoś może być skostniałe, martwe⁹⁸. Odwołał się tu do przemyśleń Krougha, częściowo też Diltheya, który podkre-

⁹⁵ Jej autorem był L. H. Ch. Hölsy. Pieśń zaczyna się od słów *Üb immer Treu und Redlichkeit* (ćwicz się w wierności i rzetelności).

⁹⁶ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 286.

⁹⁷ Ibidem, s. 290.

ślał, że wewnętrzne siły człowieka są różne, nie każdy jest w stanie podjąć stawianym sobie zadaniom, co odczuwa nieraz bardzo boleśnie. Rzadko zresztą można stwierdzić, że z całą pewnością coś się zna i nie zawsze na drodze poznawania wszystko zależy od człowieka. Romantyczny filozof sztuki Fryderyk Schelling (1775–1854) mówił tu o znaczeniu **daru**, który nieraz otrzymujemy od losu w postaci sprzyjających okoliczności, także w tej dziedzinie.

Z konieczności w niniejszym artykule zostaną pominięte inne stanowiska w tej sprawie, także przemyślenia z kręgu filozofii egzystencjalnej.

Zabawa w toku ćwiczeń

Bolnow zakładał kształcącą rolę zabawy, ale widział też pewne jej granice. Zabawa w toku ćwiczeń jest istotnym elementem, jednak sama może nie dać wystarczających rezultatów. Poza tym, jeśli stosuje się gry, nie zawsze są one czyste, prowadzone *fair*⁹⁹. Gra i zabawa bowiem nie zakłada bezbłędnosci. Ćwiczenie wymaga dyscypliny, mówi się nawet o swego rodzaju **ascezie** ćwiczeń¹⁰⁰. Istnieje niebezpieczeństwo, że przez nastawienie zabawowe jednostki osłabi się jej wola dokładnego działania, podkreślał Bollnow. „Niektóre umiejętności można opanować tylko przez to, że zrezygnuje się ze wszystkich zabawowych ułatwień”¹⁰¹. Widział więc kształcącą rolę zabawy tylko w bardzo ograniczonym zakresie i podkreślał powagę ćwiczeń. W dziedzinie tej, jak postulował, trzeba nowego namysłu, aby ćwiczenia dawały radość.

Zalecał ćwiczenia realizowane zawsze na podstawie nowego materiału, na nowych, zmieniających się przykładach, zwłaszcza w zakresie języków obcych. Zalecał też cierpliwość i brak pośpiechu w realizacji zadań; uważał, że trzeba je wykonywać krok za krokiem. Apelowo o organizowanie pozytywnych doświadczeń związanych z działaniem uczniów. Uważał, że realizacja tylko zewnętrznych celów może okazać się mało efektywna. Nie wystarczy tu, jego zdaniem, ujęcie problemu tylko od

⁹⁹ Ibidem, s. 299.

¹⁰⁰ Asceza (gr. *askesis*) – ćwiczenie, kształcenie, działania, które poprzez zaangażowanie w nie trud fizyczny i wysiłek duchowy mają prowadzić do doskonałości. *Słownik przewodnik filozoficzny...*, op. cit., s. 63.

¹⁰¹ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 300.

strony pedagogiki szkolnej, potrzebne jest szersze stanowisko filozoficzno-antropologiczne. Odwoływał się też w wielu rozprawach do poezji Rainera Marii Rilkego, który w poezji był zwolennikiem etosu surowego ćwiczenia nastawionego na doskonałość języka, słowną wirtuozerię na wzór precyzji technicznej¹⁰². Wirtuozeria taka jednakże nie jest pusta – służy zgłębianiu egzystencjalnych problemów, takich jak „uczenie się miłości”. Jest to przykład próby głębszego, właśnie antropologicznego podejścia do omawianych zagadnień.

Roztrząsanie pytania: Czy można nauczyć się żyć?

Można żyć źle lub dobrze, wegetować lub żyć intensywnie. Na pytanie, czy można nauczyć się żyć, nie ma jasnej odpowiedzi. Bollnowowi chodziło jednak o osiągnięcie **spełnionego i prawego moralnie życia**¹⁰³. Pisał to, należy podkreślić, wbrew umacniającemu się postmodernizmowi. Zaznaczał chęć człowieka, którą widać najwyraźniej u artystów i twórców, aby życie łączyło się z coraz lepszymi dokonaniem, z tym, że coś się potrafi, umie. Swoje dzieła artyści chcą wykonywać w sposób coraz bardziej fascynujący, nie opuszcza ich trema czy lęk. Podobnie wykładowcy i badacze – chcieliby stale ulepszać swoje wykłady i publikacje, nie „skostnieć”. Nie opuszcza ich chęć ćwiczenia, ale i niepewność. Bollnow szukał w tym zakresie oparcia w pracach z zakresu psychoterapii i antropologii. Wskazywał na konieczność oddania się swojej dziedzinie (niem. *Hingabe*), ale też na rolę woli. „Ćwiczenie wymaga bowiem zaangażowania całego człowieka”¹⁰⁴ – pisał. Napominał jednak, że należy wystrzegać się nadmiernego napięcia. Dotyczy to, jak zaznaczał, także pracy szkolnej. Ze względów dydaktycznych pamiętać należy o koncentracji. Umiejętność koncentracji zdobyta w toku ćwiczeń przenieść się potem może na dalsze sytuacje, przed którymi jednostkę postawi życie. Zaznaczył tu Bollnow odrębność swojej koncepcji w stosunku do filozofii egzystencjalnej, która podkreślała rolę raczej bolesnych doświadczeń w ludzkim rozwoju. On natomiast chętnie odwoływał się do przykładów

¹⁰² Ibidem, s. 304.

¹⁰³ Ibidem, s. 309.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 338.

ze starej kultury japońskiej (rysowanie tuszem, ćwiczenie kaligrafii). Zachowanie tych umiejętności udało się wskutek trwania przy długiej tradycji i poprzez zaufanie we wzajemnych kontaktach z nauczycielem, mistrzem. Choć i w takich uwarunkowaniach trafiają się bolesne kryzysy, jeśli postęp jest powolny. Dziś uwagi te odnieść też można do terapii pedagogicznej, której uczestnikom potrzebna jest pomoc, a terapeuta stara się zapewnić chwile na odprężenie.

Interesujące, że wnikliwe uwagi Bollnow poświęcił **medytacji chrześcijańskiej** rozwiniętej w formie ćwiczeń duchowych. Na przykład, w medytacji ignacjańskiej chodzi o przemianę człowieka przez stosowne, planowo przeprowadzane ćwiczenia, do których, według Ignacego Loyoli, należy przystąpić z dużą dozą otuchy. Ich celem jest, między innymi, uporządkowanie życia na wzór Chrystusa¹⁰⁵. Loyola podał przejmujące, oddziałujące na różne zmysły opisy wielu miejsc i sytuacji, które należy w medytacji rozważyć.

Nakreślił też Bollnow szereg przykładów z życia ludzi wybitnych, codziennie realizujących znaną zasadę *nulla dies sine linea* (żaden dzień bez kreski), jak filozof Wilhelm von Humboldt, który ćwiczył się w pisaniu sonetów, choć nie był poetą. Inspiracje bowiem wyrastają z pracy, ćwiczeń, a nie odwrotnie. On sam, jak zaznaczał, stale na nowo podejmował trud analizy subtelných fenomenów duchowych i ich opisu¹⁰⁶.

Wracając na grunt dydaktyki, szczególnie w odniesieniu do dzieci młodszych, Bollnow zwrócił uwagę na osiągnięcia Marii Montessori (1870–1952), pedagogi i lekarki przeżywającej wtedy renesans, który trwa zresztą do dziś. Podobnie jak Bollnow, chciała ona uchwycić przemiany w zachowaniach dzieci zachodzące pod wpływem ćwiczeń. Podziwiała i zanotowała w swoich pracach **oddanie**, z jakim one nieraz wykonują wybrane przez siebie czynności. Opisała dziewczynkę, która 44 razy dopasowywała drewniany element do odpowiedniego miejsca w całości otaczającej ją konstrukcji, nie okazując zniecierpliwienia; było to dla niej uszczęśliwiające¹⁰⁷. Pod wpływem takich sytuacji dzieci obserwowane przez Montessori stawały się spokojniejsze, a nawet inteligent-

¹⁰⁵ Bollnow powołuje się na: I. von Loyola, *Geistliche Übungen*, übers. von A. Feder SJ, Freiburg 1957.

¹⁰⁶ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 346.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 358.

niejsze i zdolniejsze do współpracy. Bollnow i Montessori mówili tu o pewnego rodzaju nawróceniu, przemianie (niem. *Bekehrung*). Akcentowali rolę harmonijnego, niechaotycznego otoczenia, w którym łatwiej przeżyć można stan uświadamiający tożsamość; czasem może to być początek innego życia. Dlatego Montessori rozwijała w swojej teorii wychowania rolę ćwiczeń w milczeniu i w słuchaniu z uwagą. Chodziło jej o to, aby dziecko pokonało egoistyczny upór i nauczyło się słuchać tego, co być może w nim się rodzi. Te (może trochę staroświecko brzmiące) przemyślenia Montessori oparte na jej obserwacjach potwierdzały filozoficzne przypuszczenia Bollnowa.

Rola ćwiczeń we współczesnej szkole w ujęciu Bollnowa

Wiele uwag sformułowanych przez Bollnowa zachowało aktualność do dziś, co więcej, wydaje się, że przewidział on też pewne negatywne zjawiska w tym zakresie. Jest oczywiste, że realizacja niektórych przedmiotów szkolnych nadal potrzebuje wsparcia w postaci ćwiczeń. Do grupy tej należą z pewnością przedmioty związane ze sztuką, a więc nastawione na kształcenie muzyczne czy plastyczne, ale także zawodowe. Bollnow dostrzegał też dużą rolę ćwiczeń w odniesieniu do „słownego przedstawiania myśli w mowie i w piśmie”¹⁰⁸. Mogą one dotyczyć między innymi opisów różnego typu (przedmioty, budowle, krajobraz). Wskazywał również na rolę ćwiczeń w ramach przygotowania nowego materiału lekcyjnego, polegających na cytowaniu czy poszukiwaniu materiału.

Od ćwiczeń odróżniał trening, bo nie obejmuje on zwykle całego spektrum człowieka, ale specjalne dziedziny. Trenuje się najczęściej pod kątem mierzalnych osiągnięć, mechanicznie. W tym kontekście Bollnow obawiał się o „zagubienie ja”. Przestrzegał przed nadużyciami w tym zakresie. Twierdził, że należy stworzyć obszary, w których ćwiczenia będą pielęgnowane we właściwym sensie – chodziło mu szczególnie o humanizację wychowania fizycznego, cielesnego. Wprawdzie w laboratoriach prowadzi się też treningi językowe, a na kursach realizowane są treningi komunikacji, ale umiejętności, które się tam uzyskuje, są cząstkowe, ich kształtujący sens łatwo zagubić. Bollnow apelował też stale, by

¹⁰⁸ Ibidem, s. 365.

ćwiczenia nie stawały się zbyt uciążliwe, bo wówczas nie będą mogły być przeżywane jako czynność sensowna. Dziś odnosi się to, jak się wydaje, szczególnie do **terapii pedagogicznej**.

Warto przytoczyć kilka tez Bollnowa podsumowujących jego rozważania o ćwiczeniach w szkole:

- mają dać radość z osiąganego stopniowo celu, nie mogą być organizowane pod przymusem;
- mają być wykonywane dokładnie, nieuwaga może zrodzić u uczniów poczucie niepowodzenia;
- ćwiczenia różnią się od zabawy, bo mają w sobie coś z „ducha ascezy”;
- wielkie znaczenie dla ich powodzenia ma towarzyszący im nastrój, a nastrój osiągnięty przez jednostkę w czasie ćwiczeń przenosić się może do innych obszarów jego działań;
- także od dzieci ćwiczenie wymaga „oddania” (i jest to możliwe).

Konkluzja

Postać O. F. Bollnowa zasługuje na przypomnienie, zwłaszcza wśród pedagogów. Choć urodził się w Szczecinie, nie ma o nim wzmianki w kolejnych wydaniach *Encyklopedii Szczecina* czy w publikacji *Wybitni szczecinianie*¹⁰⁹. Kiedy budował swoją pozycję naukową, trwały trudne lata III Rzeszy, potem II wojna światowa. On jednak opowiadał się za utrzymaniem i obroną w Niemczech ważnych tradycji filozoficznego oraz pedagogicznego myślenia. Nie zdecydował się na emigrację i długo szukał swego miejsca w obliczu prądów Nowego Wychowania, jak i rodzących się potem tendencji postmodernistycznych. Bliskie mu też były problemy praktyki pedagogicznej na różnych poziomach, zarówno pedagogicznego prowadzenia dzieci przedszkolnych, jak i w wieku szkolnym oraz w zakresie dydaktyki akademickiej. Pracował nad pogłębieniem wielu pojęć przydatnych w pracy pedagogicznej.

¹⁰⁹ *Encyklopedia Szczecina*, t. 1, red. T. Białecki, Szczecin 1999; *Encyklopedia Szczecina. Wydanie jubileuszowe z okazji 70-lecia polskiego Szczecina*, red. T. Białecki, Szczecin 2015; *Wybitni szczecinianie. Katalog wystawy*, Szczecin 1993.

Bibliografia

- Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim, Basel 2012.
- Bollnow O. F., *Rozum a siły irracjonalne*, tłum. M. Pulkowska, „Znak” 1979, nr 11.
- Bollnow O. F., *Rozważania na temat bolesności prawdy*, tłum. M. Pulkowska, „Znak”, 1979, nr 11.
- Bollnow O. F., *Sprache und Erziehung*, [w:] O. F. Bollnow, *Schriften*, B. IX, Würzburg 2017.
- Bollnow O. F., *Vom Geis des Übens*, [w:] O. F. Bollnow, *Schriften*, B. IX, Würzburg 2017.
- Bollnow O. F., *Vorwort*, [w:] W. Dilthey, *Die Philosophie des Lebens*, Stuttgart 1961.
- Hejka w mailu odpada. Z dr Eweliną Tyc (...) rozmawia K. Piotrowiak*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 38.
- Heymann H. W., Siewert J., *Muße in der Schule, beim Unterrichts, beim Lernen*, „Pädagogik” 2015, Nr. 10.
- Koerrenz R., *Otto Friedrich Bollnow. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim/Basel 2004.
- Krüger H. H., *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften*, Opladen 2009.
- Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, red. J. Chodera, M. Urbanowicz, Warszawa 1973.
- Nowa encyklopedia powszechna*, t. 1, Warszawa 1995.
- Otto Friedrich Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Hg. F. Kümmel, München 1997.
- Lorenc W., *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, Warszawa 2008.
- Otto Friedrich Bollnow im Gespräch*, Hrsg. von H. P. Gobbeler, H.-U. Lessing, Freiburg/München 1983.
- Pulkowska M., *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak” 1979, nr 11.
- Postmodernizm*, [w:] *Nowa encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność*, wpraw. kard. J. Ratzinger, Kielce 2016.
- Schaub H., Zenke K. G., *Wörterbuch Pädagogik*, München 2007.

Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy, Lublin 2012.

Szymaniak J., *Duchowość pedagoga seniora*, „*Studia Socialia Cracoviensia*” 2017, nr 18.

Thiersch H., *Alltagstheorien und einfache Sittlichkeit*, [w:] F. Kümmel, *Otto Friedrich Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, München 1983.

Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec uczniów w przestrzeni szkolnej, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

Summary

Otto Friedrich Bollnow – educator and philosopher looking for their own way

Otto Friedrich Bollnow was born in Szczecin. He was an educational philosopher and representative of pedagogical science, in Poland it is not well known. On the basis of phenomenology, Bollnow analyzed important problems and educational concepts. In my article I analyze, according to Bollnow, the relationship between language and education, the dignity of words and the importance of practise in school work.

keywords: upbringing through language, dignity of word, fulfillment, exercise

słowa kluczowe: wychowawcze prowadzenie przez język, godność słowa, spełnienie, ćwiczenie

Marzena Łukomska*

Jerzy Łukomski**

**Potrzeby edukacyjne osób dorosłych
a środki, formy i metody kształcenia
w sferze edukacji wyższej.
Implikacje teoretyczne i praktyczne**

Wstęp

Dorosłość jest fazą życia człowieka chronologicznie umiejscowioną w jego życiu po dzieciństwie i młodości; umownie rozpoczyna się około 25. roku życia, obejmując również starość jako ostatni etap. Opisują ją dwa główne modele życia – statyczny model pełnienia podjętych ważnych społecznie ról (prakseologiczny model życia dorosłych) oraz dynamiczny model rozwojowy ukazujący permanentne dążenie jednostki ku swej osobowościowej doskonałości¹. Oba mogą współwystępować w jednostkowej biografii, gdyż pełnione role społeczne mogą wyzwać potrzeby samodoskonalenia.

* Dr Marzena Łukomska, ORCID: 0000-0003-4427-134X
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Filia w Koszalinie
e-mail: marzena.arm@gmail.com

** Dr Jerzy Łukomski, ORCID: 0000-0002-7525-7818
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Filia w Koszalinie
e-mail: jurmar6@o2.pl

¹R. Urbański, *Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 9, s. 513–514.

Podstawowe więc własności dorosłości to podmiotowość, którą można wywieść wprost z definicji dorosłości Włodzimierza Szewczuka², a także rozwojowość ukazująca m.in. dorosłość jako proces zmierzania ku pełnej doskonałości (dojrzałości) poprzez aktywność własną i (lub) stymulowaną pomoc z zewnątrz.

Dorosłość jest najdłuższą fazą życia człowieka, a przy tym wewnętrznie zróżnicowaną, odzwierciedlającą odmienność kilku jej etapów, które wynikają z różnic między typowymi dla nich zadaniami, jak również z indywidualnego przebiegu procesu rozwoju jednostki³. Wewnętrznie bogata i zróżnicowana konsekwentnie zmierza ku zrozumieniu życia, przeżyciu jego pełni w wymiarze każdego jednostkowego losu. Jej etapy, a także fazy wcześniejsze (dzieciństwo i młodość) ukazują wytrwałe dążenie człowieka ku pełni swego człowieczeństwa, ku swej dojrzałości – doskonałości.

Dlatego tak istotnym determinantem rozwoju człowieka dorosłego w obszarze jego samorealizacji, samoaktualizacji jest proces kształcenia permanentnego. Obecnie kształcenie dorosłych urzeczywistnia w praktyce idea kształcenia ustawicznego. Ma ono szeroki wymiar i kontekst społeczny: przemiany zasad organizacji i zarządzania, wprowadzanie nowych technologii teleinformatycznych, konieczność nadążania za zmianami, problem bezrobocia.

Kształcenie dorosłych jest więc wyposażaniem ich w określone wiadomości, umiejętności i nawyki, pewne zdolności poznawcze, umiejętności dalszego samodzielnego zdobywania wiedzy oraz kształtowaniem naukowego podejścia do otaczającej rzeczywistości. Edukacja dorosłych spełnia więc funkcje: kompensacyjne, dokształcające, zaspokajające niektóre potrzeby wolnoczasowego (pozazawodowego) doskonalenia wiedzy i umiejętności, otwiera drogi indywidualnego rozwoju, przedłuża kształcenie.

² „Człowiek dorosły jest sam odpowiedzialny za siebie, jest sam podmiotem działalności produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się parć z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada wobec społeczeństwa za swą działalność”. W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1961, s. 40–41.

³ Zob. typowe zadania rozwojowe dorosłości według E. Eriksona i R. J. Havighursta. *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996, s. 31.

Współczesne problemy związane z edukacją dorosłych są obecnie, w XXI w., jednym z ważniejszych wyzwań cywilizacji i kultury świata.

O ile edukacja polega głównie na zewnętrznym oddziaływaniu na jednostkę, to autoedukacja, czyli samokształcenie i samowychowanie, stanowi najdojrzalszą postać podmiotowego udziału jednostki w jej stawaniu się, jest rozwojem osobowości świadomie kierowanym i kontrolowanym przez samą rozwijającą się jednostkę według mniej lub bardziej uświadomionego ideału⁴.

Wzrost zainteresowania edukacją i kształceniem na poziomie szkolnictwa wyższego generowany jest przez wiele zjawisk, takich jak postępujące przemiany ekonomiczne, demograficzne, społeczne, a także zwiększenie znaczenia wiedzy i wykształcenia czy zmiany w sferze stylów życia.

Absolwenci szkół wyższych powinni być zatem wyposażeni w wieloaspektowe kompetencje i przygotowani do podjęcia pracy w zakresie wiedzy ogólnej, praktycznej, a także w obszarze kompetencji społecznych i komunikacyjnych, które są również niezwykle istotne, gdyż w wielu wykonywanych zawodach praca ma charakter kolektywistyczny, zespołowy. Ważne są umiejętności społeczne, takie jak budowanie relacji międzyludzkich, właściwa komunikacja interpersonalna, przewodzenie w pracy zespołowej oraz elastyczność i właściwa motywacja. Wykształcenie tych znaczących składników w procesie edukacji wyższej stanowi niewątpliwie priorytet. Realizacja tego pryncypium możliwa jest za pomocą właściwie dobranych form i metod w sferze edukacji wyższej. Stanowi odpowiedź na wymagania pracodawców, którzy oczekują od absolwentów szeregu zdolności i umiejętności⁵, poszukują osób otwartych i chętnych do kontynuowania nauki przez całe życie, również takich, które będą zdolne do samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów oraz podejmowania inicjatyw⁶. Ważne jest zatem, by w procesie kształcenia właściwie dobierać kryteria, metody i formy edukacji. Pożądane jest także monitorowanie zmian, które one wywołują, mierzenie

⁴ F. Znaniński, *Społeczna rola studenta uniwersytetu*, Poznań 1997, s. 184.

⁵ *Edukacja wobec rynku pracy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003, s. 227.

⁶ B. de la Harpe, A. Radloff, J. Wyber, *Quality and Generic (Professional) Skills*, „Quality in Higher Education”, Vol. 6, No. 3, s. 232.

skuteczności i wprowadzanie odpowiednich udoskonaleń⁷. Kształcenie w szkole wyższej powinno zapewnić absolwentom takie umiejętności, które dają możliwość i szansę przejścia z płaszczyzny edukacji na płaszczyznę pracy.

Zatem, jak wyżej wspomniano, współcześnie szkolnictwo wyższe powinno być otwarte na nowe formy i metody pracy, a zwłaszcza na zastosowanie i wykorzystanie przekazu, np. telewizyjnego, internetowego – w tym doskonalenie możliwości kształcenia zdalnego (np. *e-learning*), na pracę w grupach, bardziej opiekuńcze metody kontroli i oceny. Aktualnie szkolnictwo wyższe musi uwzględniać potrzeby w zakresie treści kształcenia, konieczność wprowadzania nowych kierunków studiów, poszerzając zakres swobodnego wyboru słuchaczy.

Ważne wydaje się zasygnalizowanie otwartości na typ relacji między nauczycielem i studentem, który powinien polegać na partnerstwie, a nie tylko na egzekwowaniu wiedzy przedmiotowej. Innym niezbędnym aspektem jest zastosowanie multimedialnych rozwiązań w kształceniu akademickim, rozwinięcie form i metod kształcenia zdalnego z wykorzystaniem środków i rozwiązań multimedialnych. Aby skupić się na doborze form, metod i środków kształcenia w sferze edukacji wyższej, które mogą przyczynić się do wykształcenia opisanych kompetencji, warto zasygnalizować potrzeby edukacyjne ludzi dorosłych.

Potrzeby edukacyjne dorosłych są generowane przez wiele czynników, np. życie psychiczne jednostki czy warunki kulturowe, stanowią one również pochodną kultury. Są zawsze odczuwalne, subiektywne, przyjmują układ hierarchiczny. Niezaspokojenie potrzeb hamuje proces ich rozwoju, może prowadzić do ich osłabnięcia, a czasem do zaniku. Edukacja, w trakcie której są one zaspokajane w zakresie wiedzy i umiejętności, tworzy zatem warunki do dalszego ich rozwoju. Potrzeby należy w procesie edukacji stymulować i realizować w warunkach, w których występują społeczne i kulturowe stymulatory sprzyjające ich wzbudzeniu⁸.

Należy zwrócić uwagę na dwa ujawniające się rodzaje środków edukacji dorosłych: prowadzące do celu i podstawowe. Pierwszy z wymienio-

⁷ *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001, s. 59.

⁸ *Podstawy edukacji dorosłych...*, op. cit., s. 28.

nych Tadeusz Kotarbiński definiował jako zdarzenie, czyn, który prowadzi do antycypowanego celu⁹. To przede wszystkim sytuacje edukacyjne, które pobudzają aktywność prowadzącą do realizacji celów edukacyjnych; te zaś w dłuższej perspektywie kształtują osobowość¹⁰. Środki podstawowe natomiast to naturalne, ideowe i materialne elementy świata używane w działalności¹¹. Są to: książki, idea, pomysł.

Środki dydaktyczne spełniają w procesie nauczania i uczenia następujące funkcje:

- umożliwiają właściwe poznanie rzeczy, zjawisk, wydarzeń w sposób bezpośredni (poprzez faktyczny kontakt) lub pośredni;
- pobudzają i intensyfikują procesy umysłowe, ułatwiają analizowanie i syntetyzowanie;
- zastępują lub dopełniają czynności dydaktyczne, tam gdzie jest to konieczne lub wskazane ze względów metodycznych¹².

Do najczęściej stosowanych należą te, w których głównym kryterium podziału są rodzaje eksponowanych bodźców: wzrokowe, słuchowe oraz wzrokowo-słuchowe. Zgodnie z tym kryterium środki dydaktyczne dzielimy na: wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe.

Na szczególną uwagę w edukacji osób dorosłych zasługują techniczne środki dydaktyczne a zwłaszcza kształcenie multimedialne, którego efektywność zależy od właściwego wyboru owych środków czy nośników informacji.

Cechą konstruktywną kształcenia multimedialnego jest wykorzystanie różnorodnych mediów połączonych z narzędziem sterującym¹³, z reguły – komputerem. Multimedia pozwalają wprowadzać istotne zmiany do procesu komunikowania w układzie nauczyciel – medium – słuchacz, a tym samym umożliwiają studentowi podejmowanie samodzielnych decyzji o doborze treści oraz przebiegu tego procesu¹⁴. Tradycyjne środki

⁹T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum 1982.

¹⁰*Podstawy edukacji dorosłych...*, op. cit., s. 29.

¹¹E. V. Bakke, *Pojęcie organizacji społecznej*, [w:] *Nowoczesna teoria organizacji*, red. M. Haire, Warszawa 1965, s. 87.

¹²C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Kraków 2012, s. 189.

¹³S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów*, Katowice 2000, s. 31.

¹⁴W. Strykowski, *Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym*, Poznań 1991, s. 18–19.

dydaktyczne zyskują zatem wsparcie za pomocą środków i urządzeń technicznych umożliwiających wielostronne działania. Sprzyja to rozwijaniu u studentów różnych form aktywności spostrzeżeniowej, umysłowej, emocjonalnej oraz manualnej, a tym samym wpisuje się w koncepcję wielostronnego uczenia się.

Na szczególną uwagę zasługuje Internet. Powszechność jego stosowania sprawia, że stał się symbolem ery informacyjnej. Dzięki niemu znacznie rozszerzają się możliwości pracy dydaktycznej, a szczególnie ważną funkcję pełni w realizacji kształcenia na odległość. Dzięki globalnej sieci studenci mogą bowiem kontaktować się zarówno ze szkołą, jak i wykładowcą, nie opuszczając przy tym swojego miejsca zamieszkania. Współczesne społeczeństwo informatyczne dysponuje bogatymi środkami łączności, gromadzenia i przetwarzania informacji, dostarczając każdemu dorosłemu członkowi niezliczoną ilość rozwiązań oraz tworząc tym samym warunki dla jego rozwoju poznawczego i psychicznego.

Zasób środków stosowanych w sferze szkolnictwa wyższego nie jest ograniczony. Działania edukacyjne i ich efekty w znacznej mierze są uwarunkowane podmiotowo, są więc edukacyjnie różnorodnie eksploatowane przy wykorzystaniu rozmaitych metod pedagogicznych.

Ogromne możliwości edukacyjne otwiera rozbudowany przemysł fonograficzny, dostarczane na rynek programy komputerowe, telewizje, czynny udział w działalności ruchów społecznych dostarczającej okazji do wymiany idei. Uzupełnia je klasyczny wachlarz środków, takich jak literatura, wykłady otwarte, prelekcje, kursy, wystawy i koncerty.

Warto podkreślić znaczenie formy edukacji w omawianym obszarze dydaktyki. Sam termin „forma edukacji dorosłych” może służyć do opisu trwałej struktury organizacyjnej złożonej z ludzi, rzeczy, środków podstawowych, ustalonych sposobów działania, takich jak instytucje, zrzeszenia, placówki, lub też do opisu jednostek zajęciowych. Przekaz wiedzy następuje w różnych formach: wykładu, odczytu, prelekcji itp. Każda forma różni się od innych cechami strukturalnymi. Raczej nie opisuje aktywności w ujęciu dynamicznym, ale statycznym; odpowiada na pytanie, jaką ona ma postać – organizacyjną czy techniczną.

O przebiegu danego działania informuje natomiast metoda, która opisuje je, odnosząc do modeli czy wzorów. Metoda zawsze implikuje dobór środków i form działania albo też instruuje na temat sposobu posługiwa-

nia się nimi¹⁵. Jako sposób postępowania nauczyciela w procesach edukacyjnych zasługuje na uwagę, dlatego że w osiągnięciu celów kształcenia wiele zależy od jej doboru, podobnie jak od przestrzegania zasad kształcenia i doboru środków dydaktycznych. Metoda nauczania to nic innego jak wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, które są świadomie realizowane w celu spowodowania złożonych zmian w osobowości uczniów¹⁶.

W literaturze z obszaru dydaktyki można znaleźć różne podziały metod, np. takie, w których za główne kryterium uznaje się nauczyciela (metody podające), albo uwzględniające pracę uczniów (metody poszukujące)¹⁷. Na uwagę zasługuje również inna klasyfikacja metod nauczania, której autorami są L. J. Lerner i J. K. Babański¹⁸.

J. Lerner wyróżnił następujące metody:

- objaśniająco-poglądową – pokaz, wykład, literatura;
- problemową – wykład, obserwacja, praca z książką i eksperymenty;
- częściowo poszukującą – samodzielna praca, układanie planu rozwiązywania określonego problemu teoretycznego czy praktycznego lub wykonanie projektu badawczego;
- badawczą, w której poznaje się etapy procesu badawczego, weryfikuje hipotezy¹⁹.

Według podobnego kryterium dzielił metody nauczania Babański. Wyróżnił on metody dotyczące motywowania uczniów do nauki, inicjowania i kierowania ich działalnością poznawczą, a także kontrolowania i oceniania jej przebiegu oraz wyników, przy czym w ostatniej z wymienionych grup duże znaczenie odgrywa samokontrola²⁰.

¹⁵ *Podstawy edukacji dorosłych...*, op. cit., s. 29.

¹⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 246.

¹⁷ Za: T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1990; J. Juszczyk-Rygałło, *Dydaktyka ogólna: przewodnik dla studentów pedagogiki*, Częstochowa 1996; C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Za: C. Kupisiewicz, op. cit., s. 131.

²⁰ Za: Ibidem, s. 132.

Natomiast W. H. Petersen zaproponował metody polegające na bezpośrednim kierowaniu pracą uczniów przez nauczyciela, metodę projektów oraz metody inspirujące i motywujące uczniów do nauki²¹.

Interesującą klasyfikację przedstawił Wincenty Okoń, wyróżniając metody: asymilacji wiedzy, samodzielnego do niej dochodzenia, waloryzacji (którą stanowią metody impresyjne i ekspresywne) oraz metody praktyczne²². Z kolei H. Glocker dzielił metody na: nauczanie frontalne, które może obejmować wykład nauczyciela oraz dyskusję czy pogadankę, nauczanie indywidualne, w tym rozmowę nauczyciela z poszczególnymi uczniami, pracę grupową lub indywidualną uczniów oraz zajęcia planowane wspólnie przez nauczyciela i uczniów, a także nauczanie programowane²³.

Warto odwołać się do koncepcji Franciszka Urbańczyka, polskiego pedagoga zajmującego się głównie oświatą dorosłych, który wyróżniał metody podające, zaliczając do nich opowiadaniową, wykładową i gawędziarską. Do grupy metod opierających się na wiedzy lub doświadczeniu uczniów zaliczył: pogadanki, dyskusje oraz ćwiczenia, zaś do metod stosowanych wówczas, gdy źródłem wiedzy są przedmioty i zjawiska zewnętrzne – obserwację, pokaz, inscenizację, pracę z książką, metodę laboratoryjną i eksperymentu²⁴.

Wybitny specjalista w dziedzinie pedagogiki Czesław Kupisiewicz zaproponował natomiast metody oparte na obserwacji i pomiarze oraz na działalności praktycznej uczących się²⁵. Zauważył, że metody oglądowe i słowne przydatne są na kursach i konferencjach, czyli tam, gdzie przeważają treści teoretyczne. Natomiast metody praktyczne są wykorzystywane w zakresie nauczania umiejętności praktycznych, któremu towarzyszy zdobywanie podstaw teoretycznych.

Jedną z metod częściej stosowanych na poziomie szkolnictwa wyższego jest wykład. Polega on na przekazywaniu przez nauczyciela wiadomości w chronologicznie usystematyzowany i logiczny sposób. Nie musi przybierać formy biernego monologu, lecz taką, w której uczestnicy ak-

²¹ Za: C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.

²² W. Okoń, op. cit., s. 255.

²³ Za: C. Kupisiewicz, *Podstawy...*, op. cit., s. 158.

²⁴ F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973, s. 246.

²⁵ C. Kupisiewicz, *Podstawy...*, op. cit., s. 158.

tywnie uczestniczą w procesie dydaktycznym, np. wykładu problemowego. Niezwykle ważny jest sposób prowadzenia wykładu – tempo mówienia, ton głosu, akcentowanie, a także komunikacja niewerbalna – kontakt wzrokowy z słuchaczami, gestykulacja, postawa ciała, bowiem te elementy mogą wpływać na proces aktywnego słuchania. Wykład powinien być prowadzony w sposób najbardziej zrozumiały i czytelny dla słuchacza, a jego treść – konkretna.

Dyskusja to wspólne poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania. Występują różne jej odmiany, czyli konferencyjna, okrągłego stołu czy panelowa. Nieco inną metodą są gry dydaktyczne, szczególnie stosowane w edukacji zawodowej. Można w niej wyróżnić następujące metody: przypadków, sytuacyjną, inscenizacji, gier planszowych²⁶. Jest ona istotna przede wszystkim ze względu na fakt, że umożliwia kształtowanie umiejętności w sposób twórczy. Ćwiczenie zaś jest metodą, za pomocą której możliwy jest rozwój umiejętności nie tylko teoretycznych, ale i praktycznych. Pozwala na połączenie wiedzy z praktyką, co umożliwia jednostce sprawniejsze funkcjonowanie w otaczającej ją rzeczywistości.

Podstawą procesu samokształcenia, poszukiwania nowych inspiracji, pasji, rozwoju samokontroli jest praca ze słowem – książką lub innymi tekstami. Jednakże relacja pomiędzy przedmiotem a podmiotem oddziaływań może być wspierana przez techniczne środki dydaktyczne, czyli takie, które pokazują rzeczywistość w sposób pośredni: wzrokowe (tablica szkolna, film, rysunek, fotografia), słuchowe (nagrania, audycje radiowe), wzrokowo-słuchowe (programy telewizyjne, multimedialne programy komputerowe) oraz automatyzujące (komputer, fantomy).

W edukacji osób dorosłych na płaszczyźnie edukacji wyższej skuteczne są różne rodzaje metod, bowiem każda z nich wpływa na rozwój osobowości słuchacza, kształtuje jego świadomość i podnosi kwalifikacje zawodowe. Równocześnie dzięki nim oraz treściom dydaktycznym edukacja dorosłych okazuje się być obszarem nie tylko kompensującym, lecz także konkurencyjnym, który powoduje, że ludzie dorośli mogą zachować jak najdłużej aktywność umysłową, wykazywać większą wszechstronność i elastyczność adekwatnie do zmieniającej się sytuacji społecznej.

²⁶T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wrocław 1976, s. 150; K. Krukowski, *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1988.

Bibliografia

- Babański J., *Problemy efektywności badań dydaktycznych*, Warszawa 1985.
- Bakke E. V., *Pojęcie organizacji społecznej*, [w:] *Nowoczesna teoria organizacji*, red. M. Haire, Warszawa 1965.
- Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001.
- Edukacja wobec rynku pracy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003.
- Harpe de la B., Radloff A., Wyber J., *Quality and Generic (Professional) Skills*, „Quality in Higher Education”, Vol. 6, No. 3.
- Juszczak-Rygałło J., *Dydaktyka ogólna: przewodnik dla studentów pedagogiki*, Częstochowa 1996.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1990.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum 1982.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1973.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Kraków 2012.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Kraków 1976.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, Poznań 1996.
- Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973.
- Urbański R., *Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 9.
- Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1966.
- Znaniński F., *Społeczna rola studenta uniwersytetu*, Poznań 1997.

Summary

**Educational needs of adults means, forms and methods of education
in the field of education.**

Implications theoretical and practical

This article concerns educational needs of adults in the area of higher education. This article concerns the content of adult person needs in the area of self taught and equip them with necessary practical, theoretical and social competition. Moreover, it indicates the function of education of adults and technical use of didactic support, especially, multimedia in the educational system.

keywords: higher education, adult competences, educational system, adults education, self-realization, self-education

słowa kluczowe: edukacja wyższa, kształcenie dorosłych, kompetencje dorosłych, system edukacyjny dorosłych, samorealizacja, samokształcenie

Adriana Frączek*

Bariery i możliwości wielokulturowości społeczeństwa polskiego w obszarze edukacji

Wstęp

„Człowieka można zrozumieć przede wszystkim poprzez historię i kulturę, która zaspokaja jego potrzeby duchowe”¹. Każdy przetwarza zastany materiał kulturowy, który został mu przekazany już w dzieciństwie jako zestaw form zachowania; tym samym staje się nośnikiem pewnych znaczeń i wartości. Zachowuje się zgodnie z przyjętymi zasadami funkcjonującymi w danej społeczności. Znaczenia, które zostały nadane, wykreowane przez określoną zbiorowość, nazywane są kulturowymi. Bogdan Nawroczyński uznał, że na kulturę składają się czynności i wytwory człowieka². Natomiast Edward T. Hall twierdził³, że kulturę stanowią działania, m.in.: wzajemne interakcje, uczenie się, utrzymywanie się przy życiu, zabawa, obrona, egzystencja, eksploatacja, seksualność, współdziałanie. Toteż poznanie człowieka możliwe jest wówczas, gdy poznane zostaną kody kulturowe społeczeństwa, z którego się wy-

* Dr Adriana Frączek, ORCID: 0000-0002-9380-140X
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk
e-mail: dziekan@gwsh.gda.pl

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 17.

² Ibidem, s. 20.

³ Ibidem, s. 26.

wodzi. Zrozumienie jego działań i zachowania, niejako zaprogramowanych już w dzieciństwie, jest łatwiejszym procesem, jeśli dostrzeżę się różnice w mówieniu, myśleniu, upodobaniach muzycznych, literackich, kulinarnych, stylu życia, zabawie czy obowiązkach. Józef Koziński z kolei określił kulturę jako historycznie ukształtowany system wytworów materialnych, symbolicznych i socjalnych, które są „nośnikiem wartości i znaczeń dla ludzkości, narodu, plemienia, wspólnoty lokalnej lub innej zbiorowości. Te wytwory działalności wpływają na naturę ludzką, osobowość i style zachowania człowieka”⁴.

Dokonując analizy definicji kultury, należy wyodrębnić ich podstawowe aspekty. Kultura przedstawia, dokumentuje, gromadzi pewne zjawiska, które są wyuczone, przekazywane kolejnym pokoleniom. Jest dynamicznie zmieniającym się systemem reguł posiadającym wymiar czasowy oraz przestrzenny. Odnosi się do grup, pozwala je identyfikować i odróżniać od innych. Składają się na nią wartości, normy, sposoby zachowań, style komunikacji oraz stosunek do innych narodów. Wszystkie te elementy mają duże znaczenie dla funkcjonowania człowieka, a jeszcze większe, jeśli zderzy się on z odmienną kulturą; wówczas ujawniają się różnice na poziomie wartości, komunikacji i sposobów zachowania. Wpływają one również na środowisko szkolne. Członkowie poszczególnych grup kulturowych przywiązani są do swoich wartości i norm, dlatego, na przykład, nie zawsze postępują zgodnie z charakterystycznymi dla kultury kraju osiedlenia. Nie podzielają wszystkich zasad, zachowują odrębność, część zwyczajów tolerują, a część z nich przyjmują.

Wszystko to ma znaczenie także w odniesieniu do dzieci i warunkuje ich sytuację w szkole. Determinuje zachowanie i działania zarówno uczniów, ich rodziców, jak i nauczycieli. Na przykład, zdarza się, że dziecko, które przybyło do Polski, do osób dorosłych zwraca się w drugiej osobie liczby pojedynczej, co nie jest tu przyjęte jako norma obyczajowa. Uczniowie z Azji wyrażają duży szacunek i rezerwę w stosunku do osób dorosłych, natomiast z Europy Zachodniej zachowują się wobec nich bardzo swobodnie. Różnice widoczne są również w sposobie ubierania się.

⁴ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, s. 181.

Interakcje międzykulturowe pozwalają zrozumieć własną kulturę oraz umożliwiają jej doskonalenie i rozwój. Współcześnie zróżnicowanie kulturowe jest zjawiskiem powszechnym. Stan ten będzie się coraz bardziej pogłębiać ze względu na migracje (w tym uchodźstwo), zakładanie rodzin mieszanych, otwarcie granic, a także naturalną ciekawość świata i innych kultur. Różnorodność kultur kreuje rozwój osobisty, wyzwala potencjał, kształtuje poczucie tożsamości narodowej. Dlatego też obecnie jako model życia społecznego dominuje wielokulturowość, która implikuje ustawiczny proces dialogu kultur. Idea dialogu zawarta jest w edukacji międzykulturowej. Pokojowe współistnienie może być realizowane poprzez aktywne uczestnictwo, dostrzeganie i akceptowanie odmierności, wzajemne wpływy, celowe i spontaniczne interakcje grup lub jednostek. Dzięki temu współczesny człowiek może „rozwijać się, stawać się w pełni świadomym i twórczym, zdolnym do aktywnej samorealizacji, do budowania niepowtarzalnej tożsamości społecznej, osobowej, kulturowej, religijnej, kontynentalnej, globalno-planetaryj”⁵.

Charakterystyka migracji i zróżnicowanie kulturowe w Polsce

W Europie zróżnicowanie kulturowe jest od lat zjawiskiem naturalnym. Podróżowanie lub zmiana miejsca zamieszkania ze względu na pracę dla mieszkańców tego kontynentu jest czymś oczywistym.

Polacy, ze względów politycznych, a później z powodu trudnej sytuacji materialnej, nie mogli pozwolić sobie na opuszczanie kraju. Z czasem stało się to możliwe, ponadto o ile wcześniej migracje miały charakter wewnętrzny i były zdeterminowane historią państwa, o tyle obecnie nasilają się nie tylko w obrębie kraju, ale całego świata. Jak wynika z badań, Polacy są jedną z najbardziej mobilnych nacji. Nadal więcej osób opuszcza ojczyznę, niż wraca do niej. Może to niepokoić, zwłaszcza że dotyczy starzejącego się narodu. Natomiast imigracja do Polski, w stosunku do innych państw, jest wciąż niewielka, chociaż sukcesywnie wzrasta. Krajowe oraz europejskie statystyki cech demograficznych społeczeństwa polskiego wskazują, że 98,5% mieszkańców to obywatele polscy oraz mniejszości narodowe i etniczne. Pozostałe 1,5% stanowią cu-

⁵ J. Nikitorowicz, op. cit., s. 95.

dzoziemcy. Chociaż wydawać by się mogło, że to odsetek marginalny, jednak nie można tego faktu bagatelizować i lekceważyć podstawowych praw cudzoziemców do zachowania swojej tożsamości kulturowej i religijnej⁶.

Obszarami najliczniej zamieszkanymi przez cudzoziemców są tereny przygraniczne, duże miasta oraz sąsiedztwo ośrodków dla cudzoziemców, np. okolice Grudziądza, Lublina czy Białej Podlaskiej. Najliczniejsze grupy imigrantów stanowią Ukraińcy, Białorusini, Czeczeni, Niemcy i Romowie.

Niezależnie od powodu przyjazdu do Polski każdy cudzoziemiec ma prawo do edukacji. W małych miasteczkach o liczbie mieszkańców wynoszącej ok. 25 tysięcy na jedną szkołę przypada kilkoro dzieci cudzoziemskich. W większych miastach to już całe, kilku- lub kilkunastoosobowe grupy. Jednakże, niezależnie od liczby uczniów imigrantów w szkole, nauczyciele i dzieci uczące się w danej placówce powinni być przygotowani na ich przyjęcie i socjalizację. Polskie szkoły starają się sprostać nowym wyzwaniom. Prawa uczniów cudzoziemskich są respektowane. Jednak nadal nauczyciele powinni być szkoleni w zakresie edukacji wielokulturowej, by wykorzystywać większe spektrum możliwości.

Według danych z 2009 r.⁷ odsetek imigrantów osiadłych w Polsce na pobyt stały wynosił, według kraju pochodzenia: 31,3% – Brytyjczycy; 18,2% – Niemcy; 10,5% – Amerykanie; 8,4% – Irlandczycy; 3,5% – Ukraińcy; 2,8% – Włosi; 25,3% – Białorusini, Litwini, Turcy, Rosjanie, Czeczeni, Chińczycy, Ormianie. Przy tym osób przebywających w Polsce tymczasowo, ze względu na pracę, jest znacznie więcej. Dominującą grupą w tej kategorii są Ukraińcy. Globalizacja i coraz większa otwartość pracodawców powoduje, że migracje międzynarodowe stały się zjawiskiem tak powszechnym, jak migracje wewnętrzne.

Idee edukacji w warunkach wielokulturowości

Edukacja to proces wychowania i kształcenia. Formułuje możliwości i rozwija zdolności życiowe człowieka. Obejmuje wszelki wpływ oddzia-

⁶ Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, Warszawa 2012.

⁷ Główny Urząd Statystyczny, www.stat.gov.pl (dostęp: 12.12.2018).

łujący na rozwój jednostki, czyli działania związane z pozyskiwaniem wiedzy i umiejętności, a także kształcenie postaw oraz zdolności do przeżywania wyższych emocji. Obecnie, w warunkach zróżnicowanej i zmiennej rzeczywistości, edukacja stoi przed ważnym zadaniem: tak wpływać na rozwój dzieci, by trwając w swoich wartościach i kulturze rodzimej, jednocześnie mogły sprawnie funkcjonować w globalnym świecie i współpracować w grupach zróżnicowanych kulturowo. W raporcie Jacquesa Delorsa wydanym przez UNESCO zwrócono szczególną uwagę na wzbogacanie wiedzy o innych, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, a także myślenie krytyczne oraz twórcze, lepsze rozumienie świata.

Wielokulturowość to narastający proces społeczny. Zachodzi więc potrzeba opracowania nowych strategii edukacyjnych, które umożliwiają kształtowanie postaw kulturowych i odpowiednich kompetencji. Idee takiej edukacji oscylują wokół szacunku dla odmienności czy podtrzymywania odrębności kulturowej. J. Delors – przewodniczący Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji UNESCO wskazał: „Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształcaniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie [...]”⁸.

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza, edukacja powinna opierać się na wspólnych wartościach: prawa człowieka, godność osoby ludzkiej, równość szans, szacunek dla innych, respektowanie praw mniejszości, zrównoważony rozwój, pokój i odpowiedzialność⁹. Istotne są więc zatem idee tolerancji, altruizmu, zmniejszanie dystansu pomiędzy tym co wspólne, a tym co odmienne, zwalczanie stereotypów i dyskryminacji. Edukacja powinna zmierzać do ukształtowania jednostki rozumiejącej proces globalizacji i prawa człowieka oraz świadomej własnych możliwości i zdolnej do podejmowania demokratycznych decyzji. Wydaje się, iż jest to dobry kierunek, zwłaszcza że najbardziej pożądane cechy, czyli kreatywność, wytrwałość, umiejętność planowania, otwartość, ciekawość świata,

⁸ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 44, 45; A. Karpińska, *U podstaw dialogu o edukacji*, Białystok 2003, s. 50.

⁹ J. Nikitorowicz, op. cit., s. 189.

umiejętność współdziałania i patrzenia na problemy z różnych perspektyw, mają charakter uniwersalny¹⁰.

Strategie akulturacji

Edukacja wspiera proces zakorzenia się w kulturze, a jednocześnie promuje współistnienie, zauważanie inności, uświadamiając również wspólne wartości. Prawa człowieka zakładają równe traktowanie wszystkich niezależnie od przynależności etnicznej, stanowej, religijnej. Dają szkole największe możliwości przeciwdziałania podziałom. Właściwy dobór treści, w tym propagowanie wartości uniwersalnych, które są ponadczasowe i nie znają granic, takich jak miłość, przyjaźń, godność, tolerancja, rodzina, nauka, może umożliwić współistnienie kultur.

Rozważając problem integracji, nie sposób pominąć zagadnienia akulturacji. To poczucie wartości, odrębności i kompetencji oraz umiejętność znalezienia równowagi pomiędzy kulturą swojego pochodzenia a kulturą kraju, w którym się mieszka. Pojęcie to wywodzi się z Ameryki, a w Europie przyjęło się wskutek dyfuzji, czyli procesu zmian polegających na przetwarzaniu treści pochodzących z obcej kultury i ich akceptacji.

Akulturation może mieć charakter dwustronny, co wiąże się z kształtowaniem postaw akceptowania inności – członkowie różnych kultur wchodzić ze sobą w długotrwałe relacje. Paweł Boski na podstawie modelu Johna Berry'ego sformułował cztery typy reakcji osób należących do mniejszości wynikające z odniesienia do utrzymania dziedzictwa kulturowego:

- „1. Marginalizacja odpowiada systemowemu wykluczeniu, oznacza wycofanie się poza obszar kultury, wejście do podkultury marginesu społecznego, co najczęściej jest związane z nieudaną akulturacją.
2. Separacja jest odgrózeniem się jednostki lub grupy od wpływów nowego i obcego środowiska i organizowaniem życia w obrębie swojej dotychczasowej grupy etnicznej [...].
3. Asymilacja oznacza rezygnację z kultury pochodzenia (rodzimej), odcięcie więzów z krajem pochodzenia przodków i pełne wejście w obszar drugiej kultury.

¹⁰ Ibidem, s. 278.

4. Integracja jest konsekwencją wielokulturowości, realizowanych programów rządowych, które zachęcają do utrzymywania kultury rodzimej (kultury pochodzenia) oraz dodawania do niej, nabywania i konstruowania nowej tożsamości kultury kraju osiedlenia¹¹.

Nauczyciel, mając na uwadze pozytywny przebieg akulturacji w polskiej szkole, powinien realizować w swej pracy założenie edukacji międzykulturowej, czyli rozwijanie umiejętności nawiązywania relacji z osobami innego pochodzenia, budowanie tożsamości kulturowej, poszerzanie wiedzy o innych kulturach – ich obyczajach, wartościach, sposobach zachowania oraz wytworach, takich jak kuchnia, literatura, architektura, sztuka. Jego znajomość rodzajów akulturacji oraz kolejnych etapów adaptacji kulturowej jest konieczna dla zrozumienia zachowań dzieci i młodzieży przybyłych z innych krajów i uczących się w polskiej szkole. Także nieodzowne wydaje się być rozumienie pojęć etnocentryzmu i etnorelatywizmu. Bez tej podstawowej wiedzy nauczyciel nie będzie mógł wspierać procesu integracji. Otwartość na poznanie kultur, uwzględnianie indywidualnych potrzeb uczniów, zrozumienie odmiennej wrażliwości i problemów wynikających z różnic programowych czy bariery językowej ma ogromne znaczenie dla powodzenia pracy z klasą, do której należą uczniowie innej narodowości. Doświadczenie międzykulturowe oraz właściwe ukierunkowanie wszystkich uczniów znajdujących się w danej grupie powinno zmierzać do tolerancji i wzajemnego szacunku.

Dziecko wobec obcości kulturowej

W związku z tworzeniem się społeczeństw pluralistycznych kulturowo podjęto badania nad odmiennością dotyczącą mniejszości narodowych, religijnych lub innych grup czy środowisk. Georg Simmel sugerował, że kategoria obcości to nie właściwość ludzi, ale cecha, którą należy rozpatrywać w aspekcie więzi społecznych¹².

¹¹ K. Białek, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa 2015, s. 27.

¹² E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, s. 22.

Odmienność osoby spoza własnego kręgu kulturowego nabiera znamion obcości: przez to, że cudzoziemiec zaistniał poza swoją kulturą, dla przedstawicieli społeczności dominującej, w której zaczął funkcjonować, będzie on obcy. Epitet ten opisuje człowieka, „którego odmienność wyglądu i zachowania (w tym językowego) percypowana w kontakcie bezpośrednim lub pośrednim stwarza trudności w jednoznacznej kategoryzacji, budząc jednocześnie stany ambiwalentne, ale też fascynacji (apulsji) lub wrogości (repulsji)”¹³.

Elżbieta Chromiec, powołując się na Marię Reut, zauważyła, że „obcość jest jednakże wyzwaniem, ale nie do podporządkowania i zawłaszczenia, lecz do otwarcia się na odmienność”¹⁴. Jednak, aby mogło ono zaistnieć, potrzebne jest dążenie do dialogu jako jednej z najlepszych form poznawania i zrozumienia. W kontaktach międzykulturowych powodzenie mogą zagwarantować postawy aktywne i otwarte, przygotowane do dialogowych interakcji z cudzoziemcami. Kształtowanie takich kompetencji ma miejsce także w szkołach. Edukacja stanowi element polityki wielokulturowej, realizuje idee tolerancji i integracji poprzez poszerzanie zasobu wiedzy i kategorii poznawczych w zakresie stosunku do odmienności kulturowej. „Otwartość ma wiele postaci, wymiarów oraz stopni. Nie posiada natomiast jasno zdefiniowanych granic, ani na biegunie maksymalnej intensywności, ani na przeciwnym – jej zanikania”¹⁵.

Solidarność lub sojusz z obcym pojawiają się częściej, gdy pomimo różnic obie strony wyznają te same wartości. Rezultatem konfrontacji z wartościami nieakceptowanymi jest zwykle niechęć lub dystans uniemożliwiające zaangażowanie się w tę relację. Wpływ na budowanie emocjonalnej bliskości mają dotychczas otrzymywane informacje oraz poznane w domu rodzinnym stereotypy i poglądy. Nietolerancja wśród dzieci może mieć swe źródło w sugerowanych przez rodziców kategoriach postrzegania świata, którym dziecko się podporządkowuje. W swoich badaniach nad reakcjami dzieci na obcość kulturową Chromiec przyjęła zestaw czterech określeń dla oznaczenia typów zachowań wobec obcego: ciekawość, niepokój, różnicowanie i ambiwalencja.

¹³ Ibidem, s. 25.

¹⁴ Ibidem, s. 23.

¹⁵ Ibidem, s. 89.

Ciekawość rozumiana jest jako szereg pozytywnych zachowań ukierunkowanych na poznanie nowej osoby, wszelkie przejawy zainteresowania, aktywność werbalna i niewerbalna okazywana poprzez sympatyczne gesty, zwroty grzecznościowe, miłą rozmowę. **Niepokój** natomiast należy rozumieć jako przeciwstawną tendencję, przejawiającą się w takich zachowaniach jak unikanie kontaktu wzrokowego lub bezpośredniego, rezygnacja z jakiegokolwiek zaangażowania w relację z nową osobą, stany lękowe, reakcje agresywne. **Różnicowanie** będzie zdolnością do zauważania różnic pomiędzy dotychczas zebranymi wiadomościami i doświadczeniami a nowo poznanymi aspektami rzeczywistości w odniesieniu do obcego; to weryfikowanie posiadanej wiedzy z nowo poznanymi faktami. **Ambiwalencję** należy definiować jako stany wahania oraz niezdecydowania wyrażające niejednoznaczny stosunek do przedstawiciela innej kultury. Zachowania te nacechowane są bądź ciekawością, bądź niepokojem w różnym stopniu o zmiennym dystansie do obcości¹⁶.

W trakcie badań Chromiec wygenerowała także selektywne kategorie postaw dzieci wobec obcego: fascynację, solidarność, tolerancję, szowinizm, ksenofobię. Dokonując analizy przypadków, wzięła pod uwagę sytuację szkolną, w tym pozycję dzieci w grupie rówieśniczej, sytuację rodzinną ze szczególnym uwzględnieniem poziomu otwartości rodziców na przedstawicieli innych kultur oraz obserwację zachowań ucznia wobec obcego. We wnioskach ze swojego studium zawarła myśl, iż nabywanie kompetencji i umiejętności funkcjonowania w kontakcie z przedstawicielami innych kultur jest procesem złożonym i zależnym od doświadczeń, wieku, indywidualnych cech oraz stosunku jednostki do świata¹⁷. Badania wskazały, że reakcje dzieci w badanych grupach były różnorakie. Przeważała liczba zachowań ambiwalentnych z tendencją do przyjmowania zauważalnego dystansu w mniejszym lub większym stopniu. „W toku analiz można było odkryć, że dzieci najsilniejsze, samodzielne, pełne wyobraźni bardzo często zdążyły ku stanom ambiwalentnym, zdecentrowanym, «pogranicznym». Zaznaczała się tu chęć uczestnictwa w życiu «innych», ale i ciężenie ku budowaniu dystansu, czy to przez

¹⁶ Ibidem, s. 100.

¹⁷ Ibidem s. 151.

poszerzenie obszaru obserwacji, czy przez silną racjonalizację działań, czy też na drodze polaryzacji stanowisk”¹⁸.

Powołując się na E. Chromiec, a także opierając się na obserwacjach pedagogów z doświadczeniem w dziedzinie wielokulturowości, można wysnuć wniosek, że w małym stopniu zmierzamy do pojednania, a idea dialogu nadal jest zbyt odległa.

Regulacje prawne systemu oświaty w odniesieniu do edukacji międzykulturowej w Polsce

Prawo do nauki, wiedzy i edukacji jest jednym z fundamentalnych praw człowieka. Nauczanie podstawowe zatem powinno być obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich dzieci¹⁹. Zgodnie z polską konstytucją, każdy ma prawo do nauki, która jest obowiązkowa do 18. roku życia i bezpłatna w szkołach publicznych²⁰. Podstawowym aktem prawnym – poza konstytucją – zapewniającym bezpłatny dostęp do publicznego szkolnictwa w Polsce jest *Konwencja o prawach dziecka* z 1989 r.²¹

Kształcenie cudzoziemców oraz warunki podejmowania przez nich nauki w polskich szkołach określają przepisy: ustawa o prawie oświatowym;²² rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi;²³ przepisy wprowadzające ustawę prawo oświatowe;²⁴ rozporządzenie MEN z 23.08.2017 r.²⁵ Zgod-

¹⁸ Ibidem s. 155.

¹⁹ *Konwencja o prawach dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., DzU 1991, nr 120, poz. 526, art. 28, 29, 30.

²⁰ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, DzU 1997, nr 78, poz. 483, art. 70.

²¹ *Konwencja o prawach...*, op. cit.

²² *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, DzU 2017, poz. 59, art. 165, 166.

²³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, DzU 2017, poz. 1655.

²⁴ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe*, art. 363, DzU 2017, poz. 60.

²⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, DzU 2017, poz. 1634, art. 363.

nie z nimi, cudzoziemcy korzystają z nauki i opieki na takich samych zasadach jak Polacy we wszystkich typach publicznych przedszkoli i szkół do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadpodstawowej (ponadgimnazjalnej). Wśród cudzoziemców mogących korzystać z tego prawa są m.in. osoby:

- korzystające z ochrony czasowej na terytorium Polski;
- pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji;
- ze statusem uchodźcy i członkowie ich rodzin, a także członkowie rodzin osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy;
- z udzielonym na terytorium Polski zezwoleniem na pobyt stały, ochroną uzupełniającą (oraz członkowie ich rodzin), zgodą na pobyt tolerowany, zgodą na pobyt ze względów humanitarnych (oraz członkowie ich rodzin), ochroną czasową, zezwoleniem na pobyt jako długoterminowy rezydent Unii Europejskiej;
- posiadające ważną Kartę Polaka;
- dla których uprawnienie takie wynika z umów międzynarodowych;
- posiadające kartę pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”, wizę Schengen lub wizę krajową wydaną w celu wykonywania pracy na terytorium Polski;
- stypendyści otrzymujący stypendia ministra edukacji narodowej, organu prowadzącego szkołę lub dyrektora szkoły.

Zasady rekrutacji cudzoziemców do szkół reguluje rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 30 lipca 2015 r.²⁶ Zgodnie z nim kwalifikacji ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr dokonuje dyrektor szkoły publicznej, biorąc pod uwagę jego wiek, opinię rodzica lub samego ucznia, w przypadku gdy jest pełnoletni. Przyjęcia cudzoziemców do szkół dokonuje się na podstawie dokumentów bez konieczności nostryfikacji. Wyjątkiem są szkoły policealne, gdzie warunkiem przyjęcia jest wykształcenie średnie.

²⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*, DzU 2015, poz. 1202.

Zagraniczne świadectwo potwierdzające wykształcenie średnie może być w Polsce uznane z mocy prawa lub na podstawie decyzji kuratora oświaty. W sytuacji, gdy uczeń z zagranicy nie może przedstawić dokumentów, dyrektor placówki dokonuje jego zakwalifikowania do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej. Dyrektor wyznacza termin rozmowy, a w przypadku, gdy uczeń nie zna języka polskiego, zobowiązany jest zadbać, by w rozmowie wzięła udział osoba władająca tym samym językiem co uczeń.

Podsumowanie

W szybko zmieniającym się świecie nieodzowne jest uczenie się nowych sposobów funkcjonowania imigrantów w nieznanym dotąd otoczeniu, kształtowanie w miejscach osiedlenia nowego stylu komunikacji, ciągłego rozwoju. Istnieje potrzeba świadomego doświadczania innych kultur, a w tym celu niezbędne jest odwołanie do tolerancji i empatii jako podstawowych wartości. Tylko poprzez szacunek dla drugiego człowieka, uznanie jego indywidualności i godności, praw oraz tożsamości kulturowej można dążyć do integracji. W procesie dialogu ważną rolę odgrywa edukacja, która w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej powinna wspierać zarówno jednostki, jak i grupy.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki względem uczniów cudzoziemskich nadal wykracza poza standardy pracy polskich szkół. Jest jednym z większych wyzwań systemu oświaty. Praca z tymi uczniami stawia przed dyrekcją i nauczycielami nowe zadania. Wymaga zrozumienia specyfiki funkcjonowania cudzoziemców na obszarze odmiennym kulturowo, a także rozwinięcia kompetencji w kontekście wielokulturowości, dostosowania metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów przybyłych z zagranicy oraz przystosowania treści programowych do wyrównywania różnic programowych między krajami pochodzenia a zamieszkania uczniów. Niejako zmusza do podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców. Różnice kulturowe oraz poczucie odmienności, inne doświadczenia życiowe, a nawet traumatyczne przeżycia generują odmienne systemy wartości, różne poziomy

motywacji i postawy wobec nauki, szkoły i nauczyciela, niejednorodne formy ekspresji, zachowania społeczne, kody komunikacyjne czy sposoby interpretowania otaczającej rzeczywistości. „Wartości to kluczowy problem dla edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzucających na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw”²⁷.

Rolą współczesnej edukacji jest więc przygotowanie młodzieży, często podatnej na wpływy innych kultur, do odpowiedzialnego stawania się obywatelami Europy i świata oraz krzewienie tkwiących w kulturze narodowej wartości, a także prawd uniwersalnych, ogólnoludzkich. Jak podsumowała Anna Karpińska, „współczesność domaga się renesansu wartości w procesach edukacyjnych, ich respektowania wynikającego z głębokiego rozumienia ich znaczenia dla kształtowania dojrzałej osobowości człowieka na miarę XXI wieku”²⁸.

Bibliografia

- Banach C., *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 3, Warszawa 2004.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Koszczuńska J., Kosno M., *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013.
- Bąbiak I., *Społeczne i emocjonalne konsekwencje migracji do Polski – perspektywa dzieci – cudzoziemców*, [w:] *Dziecko w kulturze współczesnego świata*, red. Jagiełło E., Jówko E., Siedlce 2013.
- Bernacka-Langier A., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Praca wychowawcza w klasie zróżnicowanej kulturowo przed, w trakcie i po przyjęciu ucznia cudzoziemskiego*, [w:] A. Bernacka-Langier i in., *Prac...*

²⁷ K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] *U podstaw dialogu...*, op. cit., s. 11.

²⁸ Ibidem.

- ca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, Warszawa 2011.
- Białek K., Romowie, [w:] K. Białek, T. Halik, A. Marek, R. Szuchta, B. Weigl, *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Warszawa 2008.
- Białek K., *Jak rozwiązywać sytuacje w klasie, szkole, społeczności wynikające z wielokulturowości szkoły? Omówienie kilku przykładów ze szkół polsko-romskich*, [w:] *Romowie 2013*, red. M. Różycka, B. Weigl, Warszawa 2013.
- Białek K., Kowalska A., Kownacka E., Pieget-Kaczmarczyk M., *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2008.
- Białek K., *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa 2015.
- Błaszczńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych. Raport z badań*, Warszawa 2012.
- Białek K., *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa 2015.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.
- Boski P., *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, [w:] *Czy klęska wielokulturowości?*, red. H. Mamzer, Poznań 2008.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004.
- Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2013.
- Dąbrowska E., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim*, [w:] *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów, psychologów*, red. M. Zasuńska, Warszawa 2011.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Fihel E., Kaczmarczyk P., *Migracje a polski rynek pracy*, [w:] *Rynek pracy wobec zmian demograficznych w Polsce*, red. M. Kielkowska, Warszawa 2011.
- Fiok E., *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Warszawa 2014.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Warszawa 2011.

- Janik-Płocińska B., Pawlic-Rafałowska E., *O języku polskim jako drugim*, [w:] *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów, psychologów*, red. M. Zasuńska, Warszawa 2011.
- Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacyjnym*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Warszawa 2012.
- Karpińska A., *U podstaw dialogu o edukacji*, Białystok 2003.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.*, DzU 1991, nr 120, poz. 526.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, DzU 1997, nr 78, poz. 483.
- Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.
- Malewski A., *O nowy kształt nauk społecznych. Pisma zebrane*, Warszawa 1975.
- Matsumoto D., Luang L., *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.
- Michalak-Surówka J., *Paradygmat kompetencyjny w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998.
- Napiontek O., Pietrasik J., Szaniawska M., *Prawa dziecka z ADHD*, Warszawa 2006.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Wartości – podstawą dialogu o edukacji*, [w:] A. Karpińska, *U podstaw dialogu i edukacji*, Białystok 2003.
- Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport Rzecznika Praw Obywatelskich*, red. S. Trociuk, K. Łakoma, M. Sośniak, Warszawa 2013.
- Rodek V., Wendreńska I., *System wartości współczesnego wychowawcy w opinii słuchaczy studiów pedagogicznych*, [w:] A. Karpińska, *U podstaw dialogu o edukacji*, Białystok 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej*

- szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, DzU 2015, poz. 1202.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, DzU 2017, poz. 1534.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, DzU 2017, poz. 1655.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, DzU 2017, poz. 1591.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, DzU 2017, poz. 1634.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, DzU 2017, poz. 1658.
- Rynek pracy wobec zmian demograficznych, red. M. Kiełkowska, Warszawa 2011.
- Seria pakietów szkoleniowych T-Kit, koord. S. Martinelli, Warszawa 2000–2006.
- Sowa-Behtane E., *Strategie i działania szerzące tolerancję wobec cudzoziemców. Edukacja wielokulturowa*, „Edukacja i Dialog” 2014, nr 3/4.

- Szymański M. J., *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*, red. T. Lewowicki, Kraków 2005.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Śliwa E., *Tolerancja, stereotypy i uprzedzenia w procesie wychowawczym*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 2, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003.
- Uczniowie z różnych kultur w szkole*, red. B. Lachowicz, Warszawa 2015.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, DzU 2016, poz. 1943 ze zm.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku. Prawo oświatowe*, DzU 2017, poz. 59.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe*, art. 363, DzU 2017, poz. 60.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Warszawa 1999.
- Wiszniewska-Chmielowiec I., *Młodzież w obliczu wartości społecznych – atrofia czy transformacja*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, t. 2, Kraków 2003.
- Żegnałek K., *Przygotowanie dziecka do życia w przestrzeni wielokulturowej*, [w:] *Dziecko w kulturze współczesnego świata*, red. E. Jagiełło, E. Jówko, Siedlce 2013.

Netografia

- Baranowska M., *Szok kulturowy*, www.wos.org.pl (dostęp: 28.02.2018).
- Grzymała-Moszczyńska H., *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, <http://crisisinterrention.free.ngo.pl/psychologia/bps2.html> (dostęp: 28.02.2018).
- Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategoria, kompetencje, praktyka*, <http://forumoswiatowe.pl> (dostęp: 8.03.2018).

Summary

Barriers and opportunities of multiculturalism in Polish society in the area of education

This article deals with the inclusion of refugees in Poland in the education system, the problem of integration of foreign children. The provisions on the rights of children of foreigners in the field of education have been taken into account, in particular the provisions of educational law in relation to multicultural education were discussed.

keywords: culture, multiculturalism, migration, society, education

słowa kluczowe: kultura, wielokulturowość, migracje, społeczeństwo, edukacja

RZECZYWISTOŚĆ EUROPEJSKA W ASPEKCIE KSZTAŁCENIA

EUROPEAN REALITY IN THE ASPECT OF EDUCATION

Ìvan Rusnak*
Âroslav Nagornij**
Marina Vasilik***

Peculiarities of use of interactive technologies of teaching English language in training of the future masters-philologists

The transformational processes taking place in modern Ukrainian society require radical reform of the education system. Development of the educational paradigm, implemented on the basis of active European integration innovative processes in the social and economic spheres of life in Ukraine, attaches particular importance to the issue of training of the future masters-philologists who can use innovative technologies in teaching foreign languages in their future professional activity.

On the instant, we note that modern language education in Ukraine is aimed at training a specialist capable of competence communication in all spheres of his or her vital activity and in any linguistic situations. At

* Ph.D., Prof. Ìvan Rusnak, ORCID: 0000-0003-0379-7177

Hmel'nic'ka Humanitarno-Pedagogična Akademiâ, Hmel'nic'ki, Ukraina
e-mail: ivan_rusnak49@ukr.net

** Cand. of phil., Ass. Prof. Âroslav Nagornij, ORCID: 0000-0003-2381-2194

Hmel'nic'ka Humanitarno-Pedagogična Akademiâ, Hmel'nic'ki, Ukraina
e-mail: piavegrappa@ukr.net

*** Cand. of ped. sci., Ass. Prof. Marina Vasilik, ORCID: 0000-0002-0515-9251

Prikarpats'kij Nacionalnij Unìversitet imeni Vasilà Stefanika, Ivano-Frankìvsk, Ukraina
e-mail: vasilikmarina6@gmail.com

the same time, the European integration processes of our state, active international cooperation, encourage its citizens to master the foreign languages and, first of all, English as a means of self-affirmation of personality in the European and world socio-cultural and economic space. First of all it concerns future masters-philologists, who should fluently speak foreign languages and accordingly form foreign language competence among their pupils/students at least at level B2. Therefore, teachers of modern higher education institutions should choose such learning tools, which can be used to explain the teaching material quickly and easily, and students will be able to learn it. One of the ways of solving the mentioned problem is the introduction of interactive pedagogical technologies into the educational process.

Analysis of the latest researches and publications that initiated the solution to this problem indicates that the researchers focused their attention on the theory and practice of interactive learning, justifying the feasibility of choosing this pedagogical technology, directing pedagogues' activity to apply interactions as effectively as possible.

Interactive technologies belong to pedagogical technologies built on the basis of humanization and democratization of pedagogical relations in the systems of "teacher–student", "student–students", "students–students", "student–teacher", activating the educational activity of the future masters-philologists and enhancement the effectiveness of the organization and management of the learning process. Until recently, the term "interactive learning technologies" was not used. Instead the concepts of "active learning technology", "active teaching methods", "interactive learning" were used. The same interactions in some sources are called technologies, in the others – methods and means, in the third – techniques, in the fourth – forms.

The word "interactive" came in the scientific literature from the English word "interact", where "inter" means – reciprocal and "act" means to operate. Thus, interactive means capable of interaction, dialogue. Interactive learning is a special form of organization of cognitive activity that has a specific, intended purpose – to create comfortable learning conditions, in which each student will feel successful, intellectual ability.

We consider it necessary to mention that Ukrainian scientists Anatolij Kiktenko, Andrij Nìsimčuk, Marina Ovčinnikova, Ol'ga Lûbars'ka,

Nataliâ Pavlenko, Oleg Padalka, Olena Pêhota refer active technologies to the modern technologies of training. They argue that, in terms of intensive educational technologies, the direction that is associated with the formation of rational cognitive activities among students is extremely important.

We share the opinion of O. Pometun, who believes that interactive can be considered the technologies that are implemented through the active interaction of students during the learning process. They allow, on the basis of the contribution of each participant during the course, doing the same actions, to gain new knowledge and organize corporate activity, ranging from the separate interaction of two or three people with each other and to the broad cooperation of many people¹. The latter is one of the most important benefits of interactive methods over traditional ones.

It should be noted that the basis of interactive learning is a direct dialogue of students with the teacher and between themselves. During this training, future pedagogues learn the ability to communicate democratically, think critically and creatively, and make substantiated decisions. All participants of the process, working in groups on the material prepared in advance by the teacher, in accordance with the procedure and regulations in the atmosphere of trust, are involved in the work. Interactive learning changes traditional forms to dialog, based on interaction and understanding between participants of the educational process.

During training the future masters-philologists will master the following basic features of interactive learning:

- presence of a common goal and a well-planned expected learning outcomes;
- support in learning on subjective experience;
- learning is based on a dialogue, for example, a teacher with students or only between students;
- positive interdependence of students, creativity, cooperation in learning;
- achievement of personal success is possible only on the condition of success of all participants of the educational process;

¹ O. Pometun, L. Piroženko, *Sučacnij urok: interaktivni tehnologiji navčannâ*, Kiiiv 2004, p. 117.

- activity, initiative of all students in the educational process;
- creating comfortable learning conditions, students must feel their intellectual capacity;
- combination of individual, pair, group, collective work.

Consequently, the content of interactive learning is that the learning process takes place under the condition of constant, active, positive interaction of all its participants. There is a collective, group, individual learning in cooperation, when the pedagogue and the students are equal subjects of training. As a result, the organization of training under such conditions in the classroom creates atmosphere of interaction, cooperation, which allows the teacher to become a true leader of the student team. Therefore, in the context of the research, we consider it necessary to outline the peculiarities of the use of interactive technologies in the professional training of a master-philologist.

Interactive learning technologies, as evidenced by our experience, should be used in the training of the future English teachers while studying such normative academic disciplines as “Practical Course of Foreign Language”, “Business English Language”, “Methodology of Teaching Foreign Language in Secondary and High School”, “Second Foreign Language” and the disciplines of free choice of students (“Theory and History of Linguistics”, “Fundamentals of Germanic Philology”, “The Third Foreign Language”, etc.).

In the process of their assimilation, the following competencies are formed in the future philologists: informational, linguistic, linguistic-didactic, speech, foreign-language, linguistic-country studying, literary, philosophical-value, intellectual, communicative, social (socio-cultural), personality-motivational, life, special (reflexive), methodical, research, technological, interactive. They, according to Volodimir Koval', are necessary for the successful professional activity of teachers-philologists².

We believe that in the context of the study of the problem we outlined it is appropriate to clarify the peculiarities of considering the essence of the concept of “competence” in the “European Recommendations on Language Education”, where it is interpreted as the sum of knowledge,

² B. O. Koval', *Teoretični i metodični zasadi formuvannâ profecijnoï kompetentnosti učiteliv-filologiv u viših pedagogičnih zakladah: monografiâ*, Uman' 2013, p. 137–144.

skills and characteristics that allows a person to perform certain actions. Language competence is mainly considered as the ability to use language, that is, the ability to act communicatively through language, in particular, to perform various tasks in some contextual and interpersonal conditions. This document, based on an activity-oriented approach, states that any form of use and language learning can be described as the one that “includes actions performed by means, which as individuals or social agents, develop a series of competences, both general, and – especially – communicative speech competences. Formed competences are used as needed in different contexts depending on different conditions and different needs for different kinds of speech activity, which include speech processes and/or perceptions of texts related to certain rates in specific spheres. The strategies that appear to be the most suitable for performing the tasks outlined are used. The management of these actions by the participants leads to the strengthening of their competence”³.

Modern approach to the professional education of the future masters-philologists requires from the student to master the skills and theoretical knowledge of dialogue. This is due to the fact that the dialogue of pedagogical activity contributes to the implementation of the creative approach and the development of scientific communication.

Therefore, it is important to direct future pedagogues to assess situations of interactive pedagogical interaction. Students must adhere to a certain professional-pedagogical position, be able to substantiate its expediency and benefits for the use in the future pedagogical activity. The main task of the teacher is to enable students to enter into dialogue, controversy, to ensure the interaction of the views of the interlocutors. It is effective to identify the positions in communication from the point of view of its dynamics, since the dialogue has the following possibilities:

- convergence of positions (up to matches);
- divergence of views of dialogical partners;
- contradictory positions (up to the occurrence of complete incompatibility).

³ *Zagal'noëvropejskì rekomendacii z movnoï osviti: vivčennâ, vikladannâ, ocinûvannâ*, ed. S. Ū. Nikolaëva, Strasburg, Kiïv 2013.

The dialogue helps to increase the efficiency of the process of professional training of the future masters-philologists, since it is aimed at activating students' intellectual activity in search of the right answer to a specific question. At the same time, students gain experience in organizing dialogic interaction in the professional activity as the English language teacher.

The effective means of forming these competencies for the future masters-philologists is the active purposeful use of interactive technologies, to which we refer the entire set of pedagogical technologies used in the process of professional-pedagogical training of the future teacher. The technologies of pedagogical education envisage the designing by the pedagogue of the goals of the educational process, the choice of components of the content of education, the definition of appropriate methods and tools.

The experience accumulated in recent years convinces that teaching a foreign language will be more effective when:

- when forming the purpose of teaching, the interests of the students are taken into account;
- it corresponds to their general needs and is deeply motivated;
- it is connected with their past and present experience;
- participants are actively involved in the learning process and manage it by themselves;
- the atmosphere of mutual respect is created.

We emphasize that interactive technologies provide for the organization and development of dialogue communication, which leads to a joint solution of common but important tasks for each participant. Interactive eliminates the domination of one thought over another. During the dialogue, students are critical thinking, solving complex problems on the basis of the analysis of circumstances and relevant information, take into account alternative thoughts, participate in discussions, communicate with other people. To do this, individual, pair and group activity is organized, research projects, role games, work with documents and various sources of information are applied, creative work, etc. is used.

The conducted analysis shows that interactive technologies contribute, on the one hand, to the deepening and improvement of knowledge,

on the other hand, the simulation of individual and collective professional activity. In addition, they develop creative efforts, independence in solving problem situations, and produce positive aspects of the dynamic stereotype of the future specialist (organizational, professional skills and abilities, ability to manage, communicate), which is especially relevant for the future teachers of English.

The method of projects, the method of brainstorming, and the method of business role-playing games belong to the most effective interactive technologies in teaching English future masters-philologists.

The method of projects was proposed by the American teacher U. Kilpatrick in the early twentieth century. Its main goal is to provide students with the opportunity to independently solve practical tasks and the problems that prompt them to find the necessary information in various scientific sources.

Projects have the following common features:

- use of language in communicative situations that are close to real communication conditions;
- inducing students to work independently (individual or group);
- search and choice of the project topic that is most interesting to students and is directly related to the conditions in which the project is being implemented;
- search for linguistic material, types of tasks and sequence of work according to the topic and purpose of the project;
- visual display of the final result⁴.

The characteristic feature of all projects is their positive motivation. Scientists explain the active use of the project technology by three reasons. Firstly, the project is an individual work. Students describe their lives, their family, city, dreams, their own observations and research. Secondly, the project work is very active mediator. Those who study don't just learn vocabulary or use it, but they also:

- collect information;
- draw maps, illustrations, diagrams, make up plans;
- group texts, use visibility;

⁴ E. S. Polat, *Metod proektov na urokach innostrannogo âzyka*, „Inostrannye âzyki v škole” 2000, No. 2, p. 25.

- conduct surveys, interviews, studies, make notes⁵.

Project work means learning through action. And, finally, the projects give a full sense of what has been achieved, the ability to produce a project. This feature of the project work is very suitable for a group with different abilities, because students can work according to their level and success. Capable students can show what they know irrespectively of the program or plan, while the weaker ones can reach what they can be proud of, compensating lower level of language proficiency when displaying video or using other visual methods.

The method of “brainstorming” (“brain attack”, “ranked assessment”) was proposed by J. Donald Phillips (USA). It is used when a team faces the problem of finding new solutions, new approaches to the situation. “Brainstorming” can significantly increase the efficiency of generating new ideas. Its main task is to find a series of solutions to one problem within a short period of time.

Method of “brainstorming” encourages students to propose new and original ideas by forbidding criticisms from the teacher or other group members at the stage of generating ideas. At this stage, attention is concentrated only on the number of ideas, not their quality. After the initial generation stage, the ideas proposed by the students can be grouped, evaluated, postponed for further study, and taken away from the ideas that appear to be the most effective for solving a particular problem.

Researchers single out the following stages of “brainstorming”:

- formulation of the educational problem, reasoning of the ways of its solution;
- express warm-up;
- “attack” of the problem;
- discussion of the results of the work;
- choosing and evaluating the best ideas;
- informing about the results of “brainstorming” (“attack”) in the order of execution;
- public defence of the best ideas⁶.

⁵ E. S. Egorov, *Mobilnost’ „mozgovogo centra”*: Metodičeskaâ služba innovacionnoj školy, „Učitel” 2000, No. 5, p. 32.

⁶ Ibidem, p. 31.

According to the researchers, the method of “brainstorming” has its advantages and disadvantages. In particular, not all ideas proposed by the students will be successful, which is a non-stimulating factor. However, they should not be discarded in the learning process, but applied in the context of solving other problem situations.

Role-playing game as the activity involves clarifying the purpose, planning, implementing the goal, as well as analysing the results in which the individual fully realizes himself or herself as a subject. Motivation of the game activity is ensured by its voluntary nature, the possibility of choice and elements of competition, the satisfaction of the need for self-assertion, and self-realization.

It should be noted that the role-playing game helps in communication, facilitates the transfer of acquired experience, gaining new knowledge, and correctly assessing the actions. It develops communication skills, memory, thinking and imagination.

Role playing has four main features:

- free developing activity, which begins only at the request of the participant for the satisfaction of the process of activity (procedural satisfaction);
- creative, largely improvised and energetic activity (“field of creativity”);
- emotional excitement of activity and emotional stress;
- presence of direct or indirect rules that reflect the content of the game, the logical sequence of its development.

At the lessons of foreign language, the role-playing game allows students to expand associative backgrounds while learning language material. For example, the phrase “Who is absent today?”, which students perceive mechanically, becomes significant in the role-playing game. The student who takes the part of a teacher at school addresses to another student who takes the part of a lazy pupil with a question that expresses reprobation, indignation and even threat. The emotion accompanying this remark now gives it a natural unambiguity, establishing direct relationships with the situation and creating favourable conditions for memorization.

In the speech-language training of the future masters-philologists in recent years, interactive technologies of frontal learning; interactive technologies of group training; interactive technologies for working out debate questions (technology of learning in discussion) are also actively being used. The conducted theoretical analysis made it possible to detail the methods that make up the essence of the identified innovative technologies. It was assumed that armed with the knowledge about the intended use of certain interactive technologies, future bachelors-philologists will be able to effectively solve pedagogical problems by choosing interactive technology suitable for a particular situation.

The interactive technologies of the frontal (collective) training include: "Work in pairs", "Rotating triplets", "Two-four-all together", "Carousel", "Work in small groups", "Dialogue", "Synthesis of thoughts", "Joint Project", "Information Search", "Circle of Ideas", "Aquarium", etc. Application of interactive technologies of this group helps to unite the efforts of students to solve a universal task. Every participant of these forms of organization of the educational process understands that achievement of the final positive result while performing tasks is possible provided the joint actions of all subjects. In this form of organization of classes participants of the educational process feel psychological security. On their own experience, students were convinced that such technologies allow to properly express their thoughts, to perceive information, to respond adequately to it, to adduce arguments, counterarguments, conduct dialogue, discussion, etc.

Effective interactive technologies of group learning tested at the lessons on linguistic disciplines include technologies such as: "Discussion of the problem in the general circle", "Microphone", "Unfinished positions", "Brainstorming", "Learning – study", "Mosaic", "Analysis of situation" (Case-study), "Problem solving", "Tree of solutions", etc. The use of these technologies involves the mutual work of the whole group to solve a specific problem. Technologies "Learning – study", "Mosaic" involve splitting students into groups and are used when it is necessary to acquire a large amount of information in a short period of time. Work in the training group promotes the formation of communicative skills, overcoming psychological barriers. The technology "Analysis of situation" (case-study – English, Fallstudie – German name) refers to the

analysis of specific practical situations, that is, situations that reflect actual events that have occurred in the past or occur at the moment. Applying in practice these interactive technologies, the students were convinced that through their use they not only acquire new linguistic knowledge, but also learn to analyse the communicative situation, identify the main and secondary elements, evaluate it, predict different variants of the development of events, choose the optimal solution from several, acquire practical experience of personal behaviour in different situations of foreign communication and experience of adequate emotional response to the problem. The application of this technology contributes to the development of analytical thinking, formation of tolerant attitude to different opinions, views, etc.

To interactive technologies of development of debate questions that are appropriate to use in training of the future English language teachers belong: "PRESS Method", "Occupy the position", "Dial of thoughts", "Continuum", "Discussion", discussions in the style of television talk show, "Assessment discussion", "Debate", etc. Pedagogical discussion envisages productive solution of a certain problem task, question by the whole team, by the students of the entire academic group in the process of their joint, active communicative interaction. Students were convinced that through the use of interactive technologies at the English lessons, they learned to clearly express their thoughts, independently defend their own position, listen to the opinions of others, and provide logical arguments that would help to change the attitudes and opinions of the participants of the discussion. After all, in the process of discussion, the knowledge of the problem is refined. The use of interactive technologies for working out debate questions provides the increase in the motivation to study, the formation of personal outlook, develops critical thinking. At the same time, the introduction of interactive learning technologies contributes to the versatile, holistic development of the student's personality.

Thus, the use of these interactive technologies in teaching English is the effective factor in improving the quality of professional and communicative preparation of the master-degree students as the future teachers of foreign languages in institutions of higher and general secondary education of Ukraine, ensuring their competitiveness in the European educational space.

Bibliography

- Egorov E. S., *Mobilnost' „mozgovogo centra”*: *Metodičeskaâ služba in-novacionnoj školy*, „Učitel” 2000, No. 5.
- Zagal'noëvropskì rekomendacii z movnoï osviti: vivčennâ, vikladannâ, ocinûvannâ*, ed. S. Ū. Nikolaëva, Strasburg, Kiiv 2013.
- Koval' B. O., *Teoretičnì ì metodičnì zasadi formuvannâ profecijnoï kom-petentnosti učiteliv-filologiv u viših pedagogičnih zakladah: mono-grafiâ*, Uman' 2013.
- Polat E. S., *Metod proektov na urokach innostrannogo âzyka*, „Inostran-nye âzyki v škole” 2000, No. 2.
- Pometun O., Piroženko L., *Sučacnij urok: ìnteraktivnì tehnologiï nav-čannâ*, Kiiv 2004.

Summary

The article substantiates the necessity of introducing the newest technologies of teaching English in the process of training future masters – teachers in the system of higher education of Ukraine and professionals-practitioners in other areas of public life of the state. This need is conditioned by Euro-integration processes, expansion of international cooperation of Ukraine, self-affirmation of its citizens in the European and world socio-cultural and economic space. Interactive technologies of teaching foreign languages have been recognized effective means of forming foreign language linguistic competences, tested in institutions of higher education of Ukraine, as they contribute to the formation of such vital and professional competences as information, linguistic, speech, linguistic country study, world-outlook-valuable, communicative, socio-cultural, methodical, research, and so on. This process takes place in the context of the “European Recommendations on Language Education” and the domestic linguodidactics.

It is argued that the most effective technologies tested by the authors of the article and their colleagues in Ukraine are the method of projects, the method of brainstorming and the method of business role-playing

games. The method of projects motivates students to find ways to independently solve practical problems and issues, develops the skills of joint educational activities in achieving a specific goal. The method of brainstorming (assault) contributes to the generation of ideas that will help in a small amount of time to solve the task, set to the training group. Its value is in the number of ideas offered, and not only in their quality, although not all ideas will be implemented. The role-playing game helps in mastering the skills of the future professional activity, provides students with communication, facilitates the transfer of acquired experience, acquires new knowledge, develops communication skills, thinking and imagination.

It is concluded that the use of these interactive technologies in the teaching of English is the effective factor in improving the quality of professional and communicative training of the future teachers of foreign languages in institutions of higher and general secondary education of Ukraine, ensuring their competitiveness in the European educational space.

keywords: teaching English, interactive technologies of teaching English, teaching English, masters-philologists, training of the future masters-philologists

słowa kluczowe: nauczanie języka angielskiego, interaktywne technologie nauczania języka angielskiego, nauczanie języka angielskiego, mistrzowie-filologowie, szkolenie przyszłych mistrzów-filologów

Hanna Byhar^{*}, Iryna Pits^{**}, Olesia Oliinyk^{***}

Building a conceptual model for pedagogy of partnership in the New Ukrainian School

Through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-student with student-teachers. The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow.

Paulo Freire (Brazilian educator and philosopher)

Introduction

The professionalism and competence of quality teaching practice in higher education institutions is becoming more significant since they try to respond to an increasingly diverse and perceptive student community's issues concerning standards and quality in the global context. In the past several decades there are growing appeals for innovative research-based pedagogy that designs relationship-centred education as well as provides cutting edge professional development of the 21st century educators. The next decade is likely to witness a considerable rise in engag-

^{*} Ph. D., Prof. Hanna Byhar, ORCID: 0000-0002-4480-8293

Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych, Chernivtsi, Ukraina
e-mail: pmpo-dpt@chnu.edu.ua

^{**} Ph. D., Prof. Iryna Pits, ORCID: 0000-0002-3184-8536

Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych, Chernivtsi, Ukraina
e-mail: pmpo-dpt@chnu.edu.ua

^{***} Ph. D., Prof. Olesia Oliinyk, ORCID: 0000-0002-5247-8482

Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych, Chernivtsi, Ukraina
e-mail: pmpo-dpt@chnu.edu.ua

ing students and staff effectively as partners in learning and teaching, and Pedagogy of Partnership (PoP) is arguably one of the most important issues facing higher education in the 21st century. Partnership learning communities are recognized as being the most imperative for “the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher” relationship, identities, processes and structures, and might ultimately result in the transformation of effective learning experiences.

Over recent years, higher education policy initiatives have emphasized the importance of students’ active engagement in their learning, and the benefits to be gained when students play an active role in shaping and enhancing their learning experiences as well as proposed a new conceptual model for exploring the different ways in which students can be partners in learning and teaching, including through active learning; subject-based research and inquiry; scholarship of teaching and learning; and, curriculum design and pedagogic consultancy¹.

The purpose of the research is to further extend current knowledge of “student engagement” as a core aim of the New Ukrainian School (NUS) paradigm for the future of Ukraine’s higher education.

Objectives of the research are:

- to analyze and systematize, targeted in scientific and methodological literature, theoretical approaches to concept of PoP;
- to analyze the basic principles of partnership and cooperation;
- to identify and outline a conceptual model for PoP in the NUS.

Materials and methods

To judge the validity of our study we’d rather provide a clear and precise description of the research methods as followed: theoretical analysis and synthesis, generalization of the body of specialized and documentary evidence, pedagogical and empirical (conversation, interview with the participants of the initial educational process, namely, with students,

¹ M. Healey, A. Flint, K. Harrington, *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*, p. 3, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement_through_partnership.pdf (18.04.2018).

teachers, parents, which helped to study the state of the problem in the practice of the modern school).

Presentation of the main theses

Noteworthy, reform of Ukraine's education system is an important part of the large-scale reform process in the country and aims at improving the quality of education, opening up further prospects for continuous education, enhancing equality of opportunities, and fostering competitiveness of the young people in the labor market and employment, including in the public sector. The possibilities for the young people, including from national minorities, to fully realize their potential and aspirations will be significantly broadened. According to the Law of Ukraine *On Education*, "A goal of the education is comprehensive development of the human being as a personality and as the supreme value of the society, development of its talents, intellectual, creative and physical abilities, formation of values and competences necessary for successful self-realization, raising responsible citizens capable to make a conscious choice and channel their activities for the good of other people and the society, and enriching the intellectual, economic, creative, cultural potential of the Ukrainian people on this basis, improving an educational level of the people in order to ensure Ukraine's sustainable development and its European choice"².

Recent theoretical developments have revealed that PoP is a key concept shaping curriculum transformation at the University. It also teaches learners substantial toolkits to improve their communication and interpretive skills and be competent in seeking mutual understanding and collaboration. The PoP values the asking of open questions above the provision of closed answers and the development of wisdom above the transmission of knowledge. It strives for raising the consciousness of students as actors in their own future and, eventually, developing graduates who are active citizens and life-long, life-wide learners. The PoP

² *The Law of Ukraine on Education (Adopted by the Verkhovna Rada on 5 September 2017)*, p. 5, [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-REF\(2017\)047\(21.08.2018\)](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-REF(2017)047(21.08.2018)).

underpins Paulo Freire's vision of PoP as pedagogy of the oppressed, of indignation, of hope, and of the Heart)³ not least because the PoP seeks to build on his idea that leaders or teachers should not seek to speak to or for people but with them. It thus promotes democratic engagement, meaningful dialogue and co-operative working⁴.

Partnership in learning and teaching is a large and complex area, both conceptually and in practice and respectively it has been discussed by a great number of authors in literature. A series of recent studies of V. Sukhomlynsky, Sh. Amonashvili, I. Volkov, I. Ivanov, A. Makarenko, E. Ilyin, V. Karakovsky, S. Lysenkov, V. Shatalov, A. and B. Nikitin, M. Shchetynin's works, concerning partnership learning, has indicated that the quality of students' learning is critical for current ways of working and the researchers' idea was stressing on making "a student-teacher" partnership and its substantial mutual benefits. In-depth analysis of PoP suggests that all the researchers considerably contributed to the topic under study, focusing on the definite aspects of the PoP. The content of the partnership in the educational space is disclosed in the research: Amonashvili's focusing on peculiarities of humane pedagogy; O. Kokhanova's stressing on psychology of partnership in learning and teaching; S. Maksymenko's emphasizing on psychological problems of Ukraine's education modernization; V. Morhun's delving into the problem of PoP and psychology of tolerance; H. Tataryntseva's insight on methodological approaches to the definition of "partnership" and N. Shyhonska's focus revolved around the problem of philosophical, psychological, sociological and pedagogical aspects of the "professional partnership", etc.

For example, research has provided evidence for embedded sustainable partnership in the NUS that will sustain a strong sense of community among teachers and students. The key to achieving the development of such partnership learning communities are traced in NUS formula and its nine key elements are seen to encourage their development: new educational content based on enabling the competencies necessary for suc-

³ P. Freire, *Pedagogy of Indignation*, Routledge, Abingdon 2015, Series in Critical Narrative.

⁴ *The pedagogy of partnership (Academic practice)*, <https://www.newman.ac.uk/about-us/academic-practice/the-pedagogy-of-partnership> (5.06.2017).

successful self-fulfillment in society. Teaching based on partnerships between the pupil, the teacher and parents: motivated teaching staff who enjoy freedom of creativity and professional development; a cross-cutting educational process that informs values; decentralization and effective administration that will bring real autonomy to schools; teaching based on partnerships between the pupil, the teacher and parents; a focus on pupil's needs in the educational process, i.e. child-centered education; a new school structure that allows mastering the new content and acquiring life competencies; fair allocation of public funds that ensures equal access to quality education for all children; a contemporary educational environment that will provide necessary conditions, means, and technology for education of pupils, teachers, and parents, not only in the premises of the educational establishment⁵.

It should be noted that building partnership learning communities requires critical reflection on its psychological aspect and we should acknowledge the dual role of staff and students as both scholars and colleagues engaged in a process of learning and inquiry. Therefore, the core principles of such approach are as followed: respect for personality; benevolence and a positive attitude; confidence in relationships; dialogue, interaction, mutual respect; distributed leadership (proactive behaviors, the right of choice and taking responsibility for it, horizontality of connections); principles of social partnership (equality of parties, in being keen to accept responsibilities, obligation to fulfill agreements)⁶.

In order to identify and build a conceptual model for PoP in the NUS, the authors of the given research attempted to map the territory of the primary school. Since the main objective of the NUS is to facilitate discovering and developing each child's abilities, talents and potential based on a partnership between the teacher, the pupil and the parents, it was decided that the best method to illustrate the diversity of strategic and sustainable practices in the aforesaid area is to highlight the following: a primary school teacher's awareness and readiness – engaging through

⁵ Ministry of Education and Science of Ukraine, *The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform (2016)*, p. 7, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf> (14.09.2018).

⁶ *Ibidem*, p. 14.

the PoP in the conditions of the NUS; dialogue enhancement – improving teaching and the classroom experience; innovative reconsideration – changed understandings of learning and teaching through experiencing different viewpoints in the primary school.

A primary school teacher's awareness and readiness to engagement through the PoP in the conditions of the NUS

It is notable that of Ukraine's aspirations for eurointegration stipulate the necessity to foster engaged student learning and engaging learning and teaching enhancement, greatly increasing the demand for teachers who are able to perform their professional duties at a high level, develop their critical thinking and problem-solving skills-to form the student's creative personality, that ultimately requires active engagement and responsibility of all involved. Thus, there is an urgent need to improve the system of professional training of prospective teachers for PoP. At this point it is imperative to acknowledge that while concentrating on partnership in learning and teaching, we face a challenge to yielding effective learning outcomes. It is also relevant to state that the notion "professional activity" is inextricably linked with the notion of "professional readiness". Therefore, professional readiness is not only individuality's personal trait or feature, but it is an essential condition for developing a person's abilities.

Those embedded within learning, teaching and research, on the other hand, may involve a closer focus on attitudes and inter-personal factors of learning relationships. Many of the practices illustrate more than one way in which students are engaged in partnership. The PoP is realized through certain ideas of designing and delivering engaging student learning experiences; making higher education more accessible and inclusive; aligning with personal beliefs and values about learning and teaching; developing a sense of community and belonging; developing student and staff knowledge and capabilities; addressing some of the challenges currently facing higher education; offering a constructive alternative to consumerist models of higher education; aligning with national policy imperatives which place engagement and partnership as key

to quality enhancement; as an ethical responsibility to students and staff; and, eventually, as a response to the current multi-faceted challenges facing HE⁷.

To significantly expand pedagogue's capabilities and optimize management processes we outlined another complex goal of PoP that involves a teacher's determination to efficiently solve educational tasks, through pedagogical experiments and their analysis. This idea implies readiness for innovation, which is achieved through a teacher's engagement in creative classes, his/her developing a model of innovation and responding to changes. The idea of support includes a teacher's ability on the one hand, to systematize and process the information properly, on the other to standardize it. This is achieved through the help of solving logic exercises and tasks, modeling and designing. The idea of enhancing free choice involves the teacher's democratic and teacher-centered approach to a child's development, which can be achieved by analyzing teachers' experience, participating in trainings. The precondition of this idea is the ability to "reach" students, formed by playing managerial situations in business games and trainings. The next idea – the idea of prediction is based on such personality traits as predictability, strategic vision of teaching activity, responsibility, which is accompanied by the ability to strategic planning. In such learning experiences, pedagogues have opportunities to apply science concepts and skills to form such qualities as stimulation of pedagogical activity, drawing up perspective plans of pupils' development, self-development, and participation in strategic planning. Involving large-scale blocks of partnership of learning and teaching is aimed at a teacher's cultivating knowledge on the material and his/her individual self-developing, the ability to systematize, integrate, and to be technology-savvy to integrate in the educational process, that is achieved through blended learning, mind mapping, and skills to critically analyze literature and the Internet, etc. The notion of authenticity is realized through awareness, creativity, and openness, ability to successfully solve creative tasks, independence of judgments, focus on crea-

⁷ M. Healey, A. Flint, K. Harrington, *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. The context and case for partnership*, p. 17–19, <https://www.heacademy...>, op. cit. (25.07.2018).

tive achievements, interactive technologies interactive technologies, and emulate other pedagogues' experiences. It is interesting to note that a teacher's immediate priority to innovate, master and influence will transform learning, while following the technology, pedagogy and content knowledge model, as well as applying technological pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge⁸. And the final conception of a teacher's own self-assessment is possible provided that the teacher develops his skills of reflection, empathy as well as the ability of self-knowledge, while trainings and "virtually conducting" behavioral patterns, so-called "walking in the student's shoes", reciprocity and role games. Further analysis of theoretical discourse around teacher's involvement in "students as partners" and "student engagement" learning process discovered essential components of a teacher's readiness for educational cooperation: personal readiness (humanism, communicativeness, erudition, integrity, purposefulness, etc.); theoretical conceptualizations of pedagogical principles of PoP; readiness for innovations; ability to organize subject-subject interaction with students; ability simulative and reflexive skills.

Dialogue enhancement – improving teaching and the classroom experience

Dialogic pedagogy is a theory and practice of teaching in which dialogue is central. Teachers and students are in an equitable relationship and listen to multiple points of view. According to B. Lomov, pedagogical activity is based on the laws of communication. Although communication and activity are relatively independent processes, according to the scholar, the main difference between these forms of activity is that the first (communication) implements student teachers' subject knowledge, and in the second – student-teacher relationship principle. A series of recent studies in psychology and pedagogy have indicated that the partnership in teaching and learning is mediated through communication as

⁸ M. Anderson, *Technological, Pedagogical and Content Knowledge*, <https://ictevangelist.com/technological-pedagogical-and-content-knowledge/> (31.03.2018).

an integral part of both reciprocity and a process of shaping individuality, his/her character, moral values and worldview.

Pedagogical communication is defined as the professional communication between a teacher (a teacher's staff) with students in the process of teaching and educating both in-school and out-of-school. Pedagogical communication is poly-functional interaction, focused on reaching manifold simultaneous goals using different communication techniques such as: co-developing reciprocity, joint professional development for staff and students, power relationship, self-awareness, empathy, self-affirmation, self-esteem, reward and recognition, etc. Analyzing the core constructs of pedagogical communication, we can state that it is the dialogic interaction fostering students' awareness of their self-worth, the significance of their "Ego" as well as their uniqueness and self-sufficiency, the formation of an adequate self-esteem and aspirations. Altogether, the present findings confirm that this component is fully compliant with engagement through a personality-role-based communication into educational process, in which students are given the opportunity to try themselves not only as actors, but rather co-designers and co-managers. Therefore, the broader literature on PoP identifies a number of critical factors for successful partnerships, developing a shared vision and values; sharing knowledge; regular communication between teacher-student; and joint decision-making and accountability.

**Innovative reconsideration – changed understandings of learning
and teaching through experiencing different viewpoints
in the primary school**

Our results cast a new light on teacher-student partnership, since in a modern school the dominant model of such partnership is far from being unambiguous. The teacher is both formally and informally aligned with a pupil's system, being socially and consciously responsible before society and student's family. These relationships form the grounds of pedagogy based on love, respect, freedom, recognizing the students' value, their individual characteristics and inner world.

In line with previous studies it is worth mentioning Socratic teaching method. Once refusing to capacity of teaching something to someone, Socrates looks for calling attention to this: which method should, then, be employed in order to his interlocutor may be able to have conditions to be well guided and, thus, to arrive to the knowledge of truth as well as to the practice of virtue. This method, that is, *ελεγκος*, is put by Socrates such as an axis around which gravitate his ruminations, driven to that individual should know and practice, as in relation to itself (thence the ethical or moral character of his speculation), as in relation to society of which he or she is part (thence follows the political or civic nature of his reflection). On this consists the Socratic philosophical and pedagogical mission: to employ the adequate method, that is, refutation, as to rout knowledge presumption as to drive the individual to that he or she intends to know in essence, not only in appearance; just like that one could be safe in order to offer to individual an education which will be able to become it beautiful and good⁹.

In his analysis of humanistic pedagogics, a scholar Amonashvili concluded that the education of nobility and magnanimity in the younger generation is the first and foremost term on the contrary to coercive system of schooling. He traces the advances in constructing the educational process on the basis of these moral ideas of loving your neighbor; treating the people the way you want to get along with you; being kind-speaking; showing compassion and assistance as well as loving the beauty and create beauty. Such principles of humanistic pedagogics foster love, heartiness, understanding of their requests, through collaboration and co-creation. To paraphrase the author, sticking to the axiomatic norms of humanistic pedagogics we can conclude that love is brought up by love, kindness – by kindness, nobility – by nobility, personality – by personality, etc¹⁰. The autor's focus revolves around the problem of a teacher's constant development of a learner's natural forces while communicating at classes. At the same time, he takes into account the

⁹ G. Batista, *Socrates: Philosophy applied to Education – Search for Virtue*, <https://www.atiner.gr/journals/education/2014-1-X-Y-Batista.pdf> (27.12.2018)

¹⁰ Sh. Amonashvili, *On the system and the experience of educational work with preschool children on the basis of humanistic pedagogics principles*, "Pedagogicheskii zhurnal" 2016, No. 3, p. 362.

following regularity of the natural development process: the development of the internal forces is possible only in conditions of difficulties overcoming. The researcher claims that the learner's freedom needs satisfaction, thus, establishes the so-called principle of free choice. He provides several reasons for providing pedagogical and psychological possibilities that wouldn't make students feel as if they imposed somebody's will. So, his approach is based on the nature of the development, maturation and freedom as a psychological basis for the process of humanistic pedagogics, thus meaning that the teacher is constantly looking for creative and appropriate forms and methods of relationships with learners¹¹.

We can't but mention a widely-recognized scholar-innovator V. A. Sukhomlinsky known to be a humanistic educator whose aim of education was student-centered learning that does have a slight relevance to the above-mentioned problem of PoP. The dominant of his pedagogical approach was to admit student's uniqueness and diversity, to encourage students and draw their attention to prior experience. The then innovator emphasized is on the student's role in actively engaging in learning and teaching. Taking advantage of Sukhomlinsky's holistic educational philosophy we concluded that it has five core elements: moral, aesthetic, intellectual, health and respectively professional education. There was a significant positive impact of Sukhomlinsky's legacy on moral education, which involved students' admiring beauty in nature, in art and in human relations, and encouraging students to be environmentally-friendly¹².

We made an attempt to cover and highlight successful PoP in practice and develop understanding of partnership in connection with scholarship, practice, teaching and learning environment and found it quite valuable to share all experiences of partnership. To our best knowledge, the importance of PoP cannot be stressed too much, especially its considerable impact on students, staff, institutions in particular and society in general. We believe that the problem under study calls for opening up to the possibilities and exploring the potential that partnership can offer.

¹¹ Ibidem, p. 365–366.

¹² V. Sukhomlinsky, *Selected Works*, Vol. 2 – 5, Kiiiv 1976.

Conclusion

Our work has led us to conclude the PoP, in our opinion, provides an opportunity to provide conditions for the development of the student's creative personality, the implementation of the tasks of the concept of the NUS, the creation of positive motivation of students for educational and cognitive activities, the need for self-knowledge, self-realization and self-improvement, the introduction of a modern approach to constructing a lesson, creating optimal conditions for developing the student's creative abilities at lessons, developing social and civic competencies of the student, etc. In exploring and unpicking the nature of PoP when put into practice and policy, we argue that PoP underpins a sophisticated and efficient approach and can be a helpful spur and an excellent opportunity to step back and reconsider the nature of the complexity of creating favorable conditions for both teachers and pupils' benefits. Many experts now contend that learning by doing and sensitivity to feelings are the keys to academic progress. Building upon the positive outcome of our in-depth analysis of PoP as the development of wisdom above the transmission of knowledge brought us to the conclusion that it involves constructive integration of modern pedagogical technologies and techniques aimed at developing a proactive creative personality, whose core objective is life-long learning. Even though PoP practices have their own challenges, we can state that PoP is basically a long-run process of teaching and learning, and an ethos, fostering this process, rather than a specific outcome. There is potential for a convergence and coherence of pedagogues as well as learners and their parents.

Bibliography

- Amonashvili Sh., *On the system and the experience of educational work with preschool children on the basis of humanistic pedagogics principles*, "Pedagogicheskii zhurnal" 2016, No. 3.
- Freire P., *Pedagogy of Indignation*, Routledge, Abingdon 2015, "Series in Critical Narrative".

Kokhanova O., *Psychology of Partnership Interaction in Education. Manual*, Kiiiv 2011.

V. Sukhomlinsky, *Selected Works*, Vol. 2 – 5, Kiiiv 1976.

Werder C., Skogsberg E., *Trusting Dialogue for Engaging Students*, [in:] *The Student Engagement Handbook: Practice In Higher Education*, ed. E. Dunne, D. Owen, Emerald, Bingley 2013.

Internet

Anderson M., *Technological, Pedagogical and Content Knowledge*, <https://ictevangelist.com/technological-pedagogical-and-content-knowledge/> (31.03.2018).

Batista G., *Socrates: Philosophy applied to Education – Search for Virtue*, <https://www.atiner.gr/journals/education/2014-1-X-Y-Batista.pdf> (27.12.2018).

Healey M., Flint A., Harrington K., *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement_through_partnership.pdf (18.04.2018).

Ministry of Education and Science of Ukraine, *The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform (2016)*, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf> (14.09.2018).

The Law of Ukraine on Education (Adopted by the Verkhovna Rada on 5 September 2017), [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-REF\(2017\)047](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-REF(2017)047) (21.08.2018).

The pedagogy of partnership (Academic practice), <https://www.newman.ac.uk/about-us/academic-practice/the-pedagogy-of-partnership> (5.06.2017).

Summary

The professionalism and competence of quality teaching practice in higher education institutions is becoming more significant since they try to respond to an increasingly diverse and perceptive student community's issues concerning standards and quality in the global context. In the

past several decades there are growing appeals for innovative research-based pedagogy that designs relationship-centred education as well as provides cutting edge professional development of the 21st century educators. The aim of our research is to further extend current knowledge of “student engagement” as a core aim of the NUS paradigm for the future of Ukraine’s higher education. The research has provided evidence for embedded sustainable partnership in the NUS that will sustain a strong sense of community among teachers and students. The key to achieving the development of such partnership learning communities are traced in NUS formula and its nine key elements are seen to encourage their development. In order to identify and build a conceptual model for PoP in the NUS, the author of the given research attempted to map the territory of the primary school. The paper has led us to conclude the PoP, in our opinion, provides an opportunity to provide conditions for the development of the student’s creative personality, the implementation of the tasks of the concept of the NUS, the creation of positive motivation of students for educational and cognitive activities, the need for self-knowledge, self-realization and self-improvement, the introduction of a modern approach to constructing a lesson, creating optimal conditions for developing the student’s creative abilities at lessons, developing social and civic competencies of the student.

keywords: the New Ukrainian School, Pedagogy of Partnership, primary education, a primary school teacher, psychological aspect, student-teacher, engagement, effective learning experiences

słowa kluczowe: nowa szkoła ukraińska, pedagogika partnerstwa, szkolnictwo podstawowe, nauczyciel szkoły podstawowej, aspekty psychologiczne, uczeń-nauczyciel, zaangażowanie, efektywne doświadczenia edukacyjne

Татьяна Котик*

Особенности Новой Украинской Школы: применение исследовательского подхода к обучению младших школьников

Введение. Актуальность исследования

Начальное образование Украины на современном этапе ее развития характеризуется переориентацией с формирования парадигмы знаний на компетентностный подход. В Государственном стандарте Новой украинской школы указано, что целью литературного образования является формирование коммуникативной, читательской и других ключевых компетенций¹. Среди приоритетов Новой Украинской Школы – радость познания как ведущий фактор развития личности ребенка. Поэтому обучение должно происходить на основе личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного, деятельностного подходов на интегрировано-предметной основе. Среди основных требований к конечным результатам обучения в начальной школе предусмотрено, что соискатель образования при взаимодействии

* Д. пед. н., проф. Татьяна Николаевна Котик, ORCID: 0000-0001-8213-8318
Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника,
Ивано-Франковск, Украина
e-mail: tetiana.m.kotyk@pu.if.ua

¹ *Державний стандарт початкової освіти*, <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (доступ: 12.11.2018).

с другими лицами или во время восприятия любой информации с медиатекстов должен уметь анализировать, интерпретировать, критически оценивать ее и использовать для обогащения собственного опыта. Типичные образовательные программы, реализуя требования Государственного стандарта, отмечают необходимость развивать исследовательские умения школьников, начиная с первого класса.

Актуальным становится развитие творческого потенциала школьников, овладение ими способами самореализации в исследовательской деятельности.

Современное образование должно подготовить человека, способного творить и воспринимать изменения, нововведения. В то же время традиционная система школьного образования не в состоянии в полной мере обеспечивать условия для развития творческих способностей младших школьников, поэтому современные педагогика и педагогическая психология интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии, построенные на исследовательской деятельности ребенка в процессе обучения.

Известные украинские педагоги В. Моляко, В. Паламарчук, О. Савченко и другие доказали, что, несмотря на достижения в области теории и практики начального образования, изменения его целей и содержания, наблюдается пассивность учащихся в освоении учебного материала, в том числе и на уроках литературного чтения, снижение познавательной и читательской активности, самостоятельности школьников, что приводит к ухудшению качества образования в целом и формирования исследовательской деятельности в частности.

Обсуждение в 2016–2017 гг. Концепции Новой Украинской Школы актуализировало проблему формирования читательской активности и развития читательского интереса у учащихся начальной школы². Учителя были сориентированы на усиление

² *Нова Українська Школа*, <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (доступ: 12.11.2018).

деятельностной составляющей урока во время формирования у младших школьников навыков работы с книгой. В реализации этой цели ведущим выступает исследовательский подход к обучению литературного чтения.

Цель статьи: раскрыть особенности формирования исследовательских умений младших школьников на уроках литературного чтения.

Задачи: определить исследовательский компонент содержания обучения в программно-методическом обеспечении литературного образования младших школьников и в учебниках по литературному чтению; раскрыть условия реализации исследовательского подхода в школьном курсе литературного чтения.

Методы исследования: анализ нормативных образовательных документов, лингводидактических работ отечественных и зарубежных авторов, а также учебников, методических пособий по проблеме исследования; интерпретация положений исследовательского подхода в соответствии с условиями обучения литературному чтению в начальной школе.

Изложение основных тезисов

В объяснительной записке программы по литературному чтению для начальной школы расширен ряд видов деятельности ребенка на уроке: к читательской и творческой добавлено коммуникативную, которая реализуется через организацию диалога или дискуссии по содержанию литературного произведения. Результативность коммуникативной деятельности представлена в требованиях следующим образом: ученик/ ученица выражает собственные соображения по поводу прочитанного: что поразило, что заставило задуматься, почему эту книгу стоит прочитать; называет, какие темы книг интересуют; названия любимых произведений и имена любимых авторов. Такие умения свидетельствуют о самостоятельности, критичности мышления ученика, чего можно достичь только через активизацию умственной, познавательной деятельности при обучении.

Учебно-методическое обеспечение уроков литературного чтения в начальной школе ориентирует учителя на применение исследовательского подхода к развитию творческих речевых способностей школьников на основе изучаемых литературных текстов. Требования к формированию таких способностей содержатся в Концепции литературного образования и учебной программе по литературному чтению.

Исследовательская деятельность младших школьников – это специфический вид познавательной деятельности, который использует учебное исследование как главное средство достижения образовательного результата. В процессе исследовательской деятельности ученик, используя имеющиеся у него знания, умения и навыки, осваивает специфические способы деятельности для решения учебных проблем, развивает исследовательский тип мышления и свои исследовательские умения, а также самостоятельно приобретает новые знания.

В учебной программе отмечена необходимость формирования у школьников умений, способов деятельности, которые имеют общеучебный характер, то есть способствуют развитию положительной мотивации учения, формированию ключевой компетентности – умения учиться. Формирование умения учиться охватывает следующее: умение работать с учебником, с позатекстовыми компонентами, с текстом: задавать вопросы; анализировать содержание и структуру; прогнозировать содержание; сравнивать произведения, поступки, настроения действующих лиц, образные средства; определять связи (причинно-следственные, между частями, между содержанием и поговоркой, между содержанием и жизненным опытом, между темой и личностью писателя, содержанием и иллюстрацией и др.); умения самоконтроля, самооценки; рефлексивные суждения³.

По нашему мнению, содержательные линии «Опыт читательской деятельности. Развитие творческой деятельности учащихся на основе прочитанного» являются ключевыми в овла-

³ Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2–4 класи, transliteracija <http://ru.osvita.ua/school/program/8793/> (доступ: 22.10.2018).

дении учениками этой продуктивной стратегией, овладении различными способами обработки текстов, эффективными приемами смыслового и структурного анализа литературного произведения для углубленного понимания прочитанного, самостоятельного осознания текстовой и подтекстовой информации в тексте.

Известный ученый и автор учебников по литературному чтению для начальной школы А. Савченко отмечала, что школьники должны уметь осуществлять смысловую компрессию произведения, понимать средства художественной выразительности в соответствии с их функциями, вести диалог с текстом и автором произведения, работать с противоречивой информацией за пределами предметных знаний, использовать полученный читательский опыт в стандартных и нестандартных учебных и жизненных ситуациях, выражать свое отношение к содержанию прочитанного⁴.

Следует отметить, что в учебниках А. Савченко для 2–4 классов предусмотрена поэтапная работа с произведением, а именно: до чтения; в процессе перечитывания текста; творческая работа после чтения текста.

Работа, предусматривающая подготовку ученика к первичному восприятию текста до его чтения, ориентирует учителя на работу с тяжелыми, непонятными словами, нацеливание учеников на прогнозирование содержания произведения по заголовку, ключевым словам, рассматриванием иллюстраций, помещенных на страницах книги для чтения. Такая работа содержит потенциальные возможности для постановки проблемных вопросов, формирования прогностических, гипотетических, умений, для развития наблюдательности, воображения, фантазии, то есть необходимых для исследователя качеств.

Задания, содержащиеся в учебниках по литературному чтению, предлагают учащимся в процессе прочитывания произведений

⁴ О. Савченко, *Формування в молодших школярів умінь працювати з підручником*, http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29_ch3_2014/20.pdf (доступ: 22.10.2018).

осуществлять поиск неизвестного, непонятого, проводить смысловой и структурный анализы произведения, формулировать вопросы к тексту, определять основную мысль произведения. Такие задания, требующие самостоятельного творческого решения, предусмотрено выполнять в парной и групповой работе, игровых ситуациях и т.д., что, по нашему мнению, создает условия для организации поисковой познавательной деятельности, самостоятельных наблюдений за содержанием художественных произведений, на основе чего дети устанавливают связи между фактами, событиями, явлениями и делают самостоятельные выводы.

В творческой работе после чтения текста методический аппарат учебников предлагает проводить диалог с автором, создавать инсценировки, дополнять прочитанное, что, безусловно, будет стимулировать познавательную активность и способствовать развитию творческого потенциала младших школьников.

В учебниках для 2–4 классов размещена система упражнений, которые содержат задания проблемно-поискового, развивающего, творческого характера и нацеливают учителя на формирование предметных и ключевых компетентностей. Для углубленного понимания содержания прочитанного представлены задания на установление причинно-следственных связей, осознание мотивов поступков персонажей; для сравнения, различения произведений по жанровым признакам, тематике, авторской принадлежности; на интерпретацию и обобщение текстовой информации; для обоснования собственных суждений.

Таким образом, создание ситуации выбора, поиска, познания, работа в паре, малой группе, коллективные размышления над сложными проблемами произведений, высказывания собственных мыслей, разнообразие творческих работ на основе прочитанного, наличие подсказок в текстах произведений и заданиях к ним создают возможности для овладения учащимися читательской компетентностью на основе исследовательского подхода.

Интеллектуальное, творческое развитие школьников зависит от созданных учителем предпосылок и условий, использованных методов и приемов организации учебно-исследовательской работы,

умелого педагогического руководства этим процессом и т.д. Учитель начальной школы должен четко понимать суть учебных действий, которые составляют процессуальную основу такого вида читательской деятельности, правильно и рационально организовывать работу по формированию комплекса общеучебных и исследовательских умений с целью эффективного осуществления учебно-исследовательской деятельности младшими школьниками.

Предложенная нами методика изучения лирической поэзии на основе исследовательского подхода в классе-комплекте предусматривает, что урок литературного чтения происходит одновременно в 2 и 4 классах. Ведущими условиями реализации методики определили следующие:

- «погружение» детей в мир пейзажной лирики при помощи различных видов искусства (литература, живопись, фотографии, музыка);
- стимулирование творческого самовыражения и читательской активности детей в работе с поэзией (групповые исследования по созданию партитуры выразительного чтения, лингвистический эксперимент, сравнительный анализ произведений одного или разных авторов, а также принадлежащих к различным видам искусства);
- использование приемов исследовательского обучения: поиск проблемы, которую ученики будут исследовать на материале литературного произведения; формулировка учащимися проблемных вопросов, что станут основой учебного задания (на установление причинно-следственных связей, на формирование способности критически мыслить, отстаивать свою позицию, на сравнения и сопоставления); совместное составление плана действий для ответа на проблемный вопрос; индивидуальная поисковая деятельность; содержательный ответ на проблемный вопрос).

Предположили, что ученик постепенно будет переходить на более высокую ступень своей читательской активности: сначала будет слушателем, потом собеседником, а затем и исследователем

поэтического наследия, который умеет осуществлять учебно-исследовательскую, творческую работу.

В течение урока советуем использовать такие методы и приемы учебной деятельности: метод эвристической беседы, исследовательский, проблемный, частично-поисковый; приемы сравнения, обобщения, установления аналогии, анализ, синтез.

Опишем реализацию условия «погружение» детей в мир пейзажной лирики с помощью различных видов искусства.

Ребенок, который знакомится с поэтическим художественным произведением, воспринимает его не только умом, сознанием, интеллектом, но и всеми своими органами чувств, ведь высокохудожественное литературное произведение на ребенка влияет звуковыми, зрительными, словесными факторами, с помощью которых полученное знание приобретает личностное содержание и значение, так как рассматривается сквозь призму собственного ощущения и понимания. Поэтому в канву урока чтения органично войдут такие средства искусства, как слово, музыка, живопись.

Во время первого прочтения произведения у ребенка создается впечатление, что поэт рассказывает о природе, захватывая ее красотой читателя. И лишь постепенно, работая вместе с учителем, ребенок ищет в произведениях персонифицированные образы, с помощью которых поэт очеловечивает предметы и явления. Такая работа предоставляет возможность для сравнения поэтических картин с реальными ощущениями от общения с природой. Дети учатся наблюдать, замечать богатство окружающего мира, чувствовать и понимать радость жизни, красоту и неповторимость природы.

Для ознакомления детей со словом как средством искусства необходимо из стихотворений выбирать вместе с детьми слова, которые помогут лучше понять основную мысль лирической поэзии. Ученики будут отыскивать в поэтических произведениях слова-названия, раскрывающие суть произведения и изображающие определенные реалии окружающего мира; слова-определения и слова-характеристики, отвечающие за создание настроения у читателя; слова-чувства, раскрывающие отношение

автора к событиям или картинам природы; слова-действия, которые делают картину подвижной, живой и т.п..

Для большего эмоционального воздействия на чувства детей во время чтения желательно применять музыкальное сопровождение. С помощью всемирной сети интернет можно прослушать песни на слова Т. Шевченко *Ревет и стонет Днепр широкий* в исполнении хора им. Г. Г. Веревки или в исполнении семилетнего Олега Александрова, *Заря моя вечерняя* в исполнении народного ансамбля Вишня, *Ночь какая лунная* в исполнении В. Гнатюка и другие музыкальные произведения и композиции на слова известных поэтов.

«Погрузить» учеников в мир писателя, изображенные в поэзии картины помогут также иллюстрации к произведениям. Сопоставление образов, настроений и авторской позиции, использованных в поэзии средств художественной выразительности, помогут создать на логическом и эмоциональном уровнях понимание и переживание детьми текста. На уроках можно использовать как произведения художников, так и собственные рисунки детей. Богаты иллюстративным материалом и новые учебники по литературному чтению.

Для эффективной работы с рисунками к стихотворениям советуем придерживаться такой последовательности:

- стимулировать детей обращать внимание на каждую деталь рисунка: предметы, цвет, композицию;
- учить детей определять внутреннее состояние изображенных на рисунке людей по выражению лица, осанки, жестами персонажей;
- учить наблюдать за цветами и их оттенками для понимания передаваемого таким способом настроения картины;
- создавать и разыгрывать диалоги на основе содержания рисунка;
- организовывать обсуждения: как писатель изобразил картину жизни с помощью слов, как художник ее представил и изобразил с помощью красок.

На уроке целесообразно использовать не более двух иллюстраций к стихотворению, чтобы можно было их сравнить и одновременно не отойти от основной цели урока – работы над поэтическим произведением. Иллюстративный материал можно использовать перед чтением текста для предсказания содержания произведения, объяснения значений отдельных слов; во время чтения, чтобы дети могли найти отображенный на рисунке эпизод, определить его соответствие словесному сопровождению и своим представлениям об описанной картине природы; а также после чтения для сравнения двух рисунков, в которых изображена одна и та же картина, и для выражения суждения относительно того, почему художник иллюстрировал именно этот эпизод, а не другой.

Прием иллюстрирования текста используется и для развития воображения детей. Такой работе должно предшествовать рассмотрение готовых картин и картинок, словесное и музыкальное иллюстрирование текста произведения.

«Погружение» детей в мир пейзажной лирики с помощью различных видов искусства создает основу для развития творческого самовыражения и читательской активности детей в работе с поэзией.

Основным видом работы для развития творческого самовыражения учащихся на уроках литературного чтения было избрано выразительное чтение.

По определению О. Исаевой, выразительное чтение поэзии – это не только искусство исполнения художественного текста, но и предмет обучения этому искусству, и целью такого обучения является формирование эстетически развитого читателя, способного чувствовать художественное слово, уметь наслаждаться прочитанным⁵.

Правильно разработать партитуру для выразительного чтения можно только тогда, когда содержание произведения хорошо понятно, когда ярко представляется изображаемое в нем, проникаешься его настроением, обнаруживаешь подтекст,

⁵ О. В. Исаева, *Работа с текстом как средство формирования читательской грамотности младшего школьника*, <http://e-koncept.ru/2014/55076.htm> (доступ: 12.11.2018).

чувствуешь авторское отношение к изображенному и главную мысль произведения. Поэтому такие задания давали ученикам только после работы над текстом произведения и погружения в его образный и чувственный мир.

Процесс подготовки к выразительному чтению включает составление партитуры текста, которая является совокупностью условных знаков для разметки текста, чтобы предотвратить возможные ошибки в процессе его чтения.

Условные обозначения для создания партитуры выразительного чтения можно разработать вместе с учениками четвертого класса, предварительно проделав такую подготовительную работу:

- определить роль интонации для каждого знака препинания;
- сопоставить различные варианты (разных учеников) прочтения нескольких строф стихотворения с последующим обсуждением и оценкой интонации чтения;
- проанализировать достижения и недостатки в технике речи, орфоэпии, акцентировании, эмоционально-образной выразительности;
- читать под музыкальное сопровождение, прислушиваясь к собственному исполнению.

Основными критериями правильности выразительного чтения целесообразно определить следующие:

- эмоциональное воспроизведение содержания произведения в соответствии с его идейно-художественным смыслом;
- умение передать свое личное отношение к изображаемому в произведении, а также умение передать настроение слушателям.

Составление партитуры произведения начинается с разделения текста на части, затем определяется смысл каждой части в соответствии со словами-образами в них, общее настроение части, а также темп речи, сила голоса.

Работу по составлению партитуры чтения учащимся лучше всего выполнять в парах. Для этого детям раздают таблицы с текстом стихотворения, где они после совместного обсуждения с товарищем обозначают лучший вариант партитуры.

Одной из основных задач уроков литературного чтения является побуждение учащихся к собственной творческой деятельности на основе прочитанного. Для подготовки младших школьников к такому виду деятельности и стимулирования их творчества предлагаем использовать метод лингвистического эксперимента, суть которого заключается в замене одних языковых единиц другими в соответствии с проблемным заданием или на восстановление, перестройку текста.

Для поэлементного освоения детьми опыта творческой исследовательской деятельности, способности критически мыслить, отстаивать свою позицию советуем применять такие виды работы: поиск проблемы, которую нужно исследовать на материале литературного произведения; формулировка учащимися проблемных вопросов, которые станут основой учебного задания; установление причинно-следственных связей между событиями, явлениями, ощущениями; сравнение и сопоставление языковых явлений и влияния их на чувства во время восприятия произведения; совместное составление плана действий для ответа на проблемный вопрос; индивидуальную поисковую деятельность; содержательные ответы на проблемный вопрос.

Сначала ученики должны научиться придерживаться плана, предложенного учителем, а затем переходить к построению собственных планов. Внешний план задается в виде модели. К примеру, исследовательский проект «Круг чтения моих родителей в детстве» может иметь общую проблему и цель для всех детей, однако способы деятельности могут различаться для учеников разных классов. Алгоритм исследования проблемы можно подать в виде вопросника для родителей или плана беседы с ними.

Выводы

Предложенная методика работы по ознакомлению младших школьников с лирической поэзией на основе исследовательского подхода поможет сформировать у учащихся на основе сложившихся исследовательских умений устойчивый интерес

к чтению, активизировать читательскую деятельность, подготовить к самостоятельному творческому ознакомлению с новыми произведениями на уроках литературного чтения, Сформированные исследовательские умения младших школьников максимально приблизят учебную деятельность учащихся к познавательной, засвидетельствуют способность самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой области человеческой культуры.

Библиография

Интернет

Державний стандарт початкової освіти, <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (доступ: 12.11.2018).

Исаева О. В., *Работа с текстом как средство формирования читательской грамотности младшего школьника*, <http://e-koncept.ru/2014/55076.htm> (доступ: 12.11.2018).

Нова Українська Школа, <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (доступ: 12.11.2018).

Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2–4 класи, <http://ru.osvita.ua/school/program/8793/> (доступ: 22.10.2018).

Савченко О., *Формування в молодших школярів уміння працювати з підручником*, http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29_ch3_2014/20.pdf (доступ: 22.10.2018).

Summary

Features of the New Ukrainian School: the application of a research approach to the training of younger students

The article is devoted to the actual problem of developing the cognitive and reading activity of junior pupils. The author's technique of formation the research skills of junior pupils at literary reading lessons is highlighted.

The leading conditions for the implementation of the technique are the use of such modes as “immersion” of children into the world of landscape lyrics by means of various kinds of art (literature, painting, photography, music); stimulation of creative self expression and children’s reading activity in their study of poetry (group research on creation of a score of expressive reading, linguistic experiment, comparative analysis of one or different authors’ works as well as works belonging to different kinds of art); introduction of research training methods : the search for a problem that is going to be investigated on the material of a literary work; formulation of problem solving questions by pupils that will form the basis of the training task (on ascertainment of cause-and-effect relationships; on formation of ability to think critically, defend their personal position; on comparison and confrontation); joint working out an action plan to answer a problematic question; individual search activity; meaningful answer to the problem question).

We have come to the conclusion that the proposed method of work on familiarization of junior schoolchildren with literary works on the principles of research approach will help to form students’ continuous interest in reading, to activate readership, to prepare for independent, creative acquaintance with new works at literary reading lessons on the basis of formed research skills.

keywords: new Ukrainian school, research approach, literary reading, elementary school

słowa kluczowe: nowa szkoła ukraińska, podejście badawcze, czytanie literackie, szkoła podstawowa

ключевые слова: новая украинская школа, исследовательский подход, литературное чтение, начальная школа

Svitlana Romaniuk*

Tetiana Fedirchyk**

Management of innovation activity in establishments of general secondary education of Ukraine

Introduction

Under the conditions of dynamic modernization processes in Ukraine, the radical reformation and updating of its education system in the context of European transformations, the improvement of management of innovative activity in this area becomes of paramount importance. Such approach is primarily due to acute domestic needs, as the current stage of development of education in the Ukrainian state is characterized by active search for non-traditional means of solving actual educational problems in educational institutions. An important accelerator of this process is recognition by the world community of the XXI century of “the era of changes”. It just caused the objective necessity of cardinal reformation of the education system itself, the modernization of the content and structure of the innovation activity of the heads of institutions of all levels and types, formation of their readiness for the gen-

* Ph. D, Prof. Svitlana Zakhariivna Romaniuk, ORCID: 0000-0002-9905-8880
Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych, Chernivtsi, Ukraina
e-mail: svdelev@gmail.com

** Ph. D, Prof. Tetiana Fedirchyk, ORCID: 0000-0002-5433-516X
Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych, Chernivtsi, Ukraina
e-mail: fedirchyktanya@gmail.com

eration and implementation of the new ideas and educational initiatives, introduction of innovations into the pedagogical management and organization of educational space in the school that fundamentally rebuilds its activity in the context of the provisions of the Law of Ukraine “On Education”, the Concept “New Ukrainian School”, formed on the basis of modern achievements of European education.

The study of philosophical, sociological, pedagogical and psychological literature on the problem under investigation suggests increasing the attention of scientists to pedagogical innovations, the issues of professional development of specialists under the conditions of innovation activity, the formation of their innovative competence, the disclosure of the role of postgraduate education in this process. Important aspects of pedagogical innovation are highlighted in the works of Lyudmila Vovk, Semen Honcharenko, Roman Hurevych, Alexandra Savchenko and others.

The problem of management of educational institutions also has different aspects and therefore it is a constant object of study of such Ukrainian scientists, Volodymyr Bondar, Lyudmila Vashchenko, Marina Hryniova, Ivan Ziaziun, Vasily Kremen, Vasily Madzihon, etc.

The purpose of the research is to analyze modern theoretical and organizational-procedural approaches to the management of innovation activity in the institutions of general secondary education of Ukraine during the period of its radical modernization.

Objectives of the research. To reveal the essence of pedagogical innovations in general secondary educational institutions, to distinguish and characterize the peculiarities of innovative management, to analyze the main stages of the implementation and management of the innovation activity of the teaching staff, to substantiate the conditions for the forming the readiness of pedagogues to innovation activity at secondary school.

Research methods. The methods of theoretical analysis (analysis and systematization of psycho-pedagogical and scientific-methodical literature, the method of terminological analysis, historical-genetic, structural-logical) and empirical methods (discussions, interviews with the participants of innovation pedagogical processes) have been used for the

purpose of analyzing modern approaches to innovation activity and identifying effective ways of managing educational innovation.

Presentation of the main theses

Modern education in Ukraine, in accordance with the needs of the society and the challenges of the 21st century, is becoming more and more innovative in its nature, therefore, the focus of scholars and practitioners is on innovation in this field and their relationship with traditional strategies and teaching technologies. The need for their implementation is due to a set of reasons: first, the basis of this process is the impact of the labor market, socio-economic situation in the state, the demands of the society; secondly, they are conditioned by the information-technological development of the society and, thirdly, the mentioned process is essentially connected with the integration of the educational system of Ukraine into the European and world educational space.

It is worth bearing in mind that the discussion for contemporary scholars is a question of the essence of the phenomenon under study. Thus, Lydia Danylenko considers innovation not only as a result of the introduction of the new one, but also as newly created or improved technology of teaching, education and management that significantly change the structure and quality of the educational process. She considers it impossible to reform education without systematic updating of the pedagogical process, without thorough study, analysis and implementation of the achievements of domestic and foreign scholars¹. Valentina Palamarchuk defines innovation “as a result of the creative search for original, non-standard solutions of various pedagogical problems”². According to Savchenko, innovations are “the processes of creation, distribution and use of new means (innovations) for solving those pedagogical

¹ L. I. Danylenko, *Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: Management of Innovation Activity in General Educational Establishments*, Kyiv, 2004, p. 358.

² V. F. Palamarchuk, *Pershoosnovy pedahohichnoi innovatyky. The Bases of Pedagogical Innovation*, Kyiv 2005, Vol. 1, p. 67.

ical problems that have been solved in a different way”³. In the context of our study, the opinion of Vashchenko is important, who states that innovations are “new ideas in pedagogy focused on changes in various structural systems and components of education; the process of involving educational technologies into practice, which results in increasing indicators of the achievements of structural systems and components of education. This concept has a general character and consists of two forms: the actual idea and the very process of its implementation”⁴.

Important for our study is the definition of “activity”. Modern scientists define it as a specific form of active attitude towards the world, the content of which is deemed change and transformation of the world through exploration and development of various forms of culture⁵. However, innovative educational activity in modern science is studied as multicomponent and such that by its nature, form and results demonstrate the ability of subjects of educational activity to generate ideas and their implementation, analysis of monitoring data and production of the new teaching ideas and publication of the results, providing conditions for their implementation in the education system. Therefore, the innovative activity of the teacher is treated as a personal category, as a creative process and at the same time the result of creative activity. Generalization of research results gives reason to identify such trends in the structure of innovative processes in education: creating something new in the pedagogical theory and practice; perception, development and evaluation of the new; use of the new in the activity of educational institutions.

The study of the modern educational realities in Ukraine shows that the basis of innovation activity is the ability to construct the conceptual foundations of pedagogical innovations, which include diagnostics, forecasting, development of the experiment program, analysis of its implementation, as well as the realization of the innovation program, tracking

³ O. Ya. Savchenko, *Derzhavni standarty shkilnoi osvity i upravlinnia innovatsiinymy protsesamy. State Standards of School Education and Management of Innovation Processes*, “Ped. Hazeta” 2001, No 8, p. 6.

⁴ L. M. Vashchenko, *Upravlinnia innovatsiinymy protsesamy v zahalnoi serednii osviti rehionu: Management of Innovation Processes in General Secondary Education of the Region*, Kyiv 2005, p. 380.

⁵ S. Honcharenko, *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*, Kyiv 1997, p. 95.

the progress and the result of its implementation, correction and reflection of innovative actions.

At the same time, the necessary condition for the successful implementation of the teacher's innovative activity is the ability to make and adopt the innovative solution, to take into account a certain risk, not to avoid conflict situations that arise in the process of introduction of innovations, to successfully overcome the barriers that appear on the way of innovation because of the unpreparedness of the educational community or its individual members to perceive the proposed innovations that to some extent contradict the established views, traditions, approaches to the solution of educational problems. In connection with this, the issue of regulation of pedagogical relations becomes a matter of great importance.

It should be emphasized that innovation activity is combined not only with the ability to solve certain tasks, but also with the availability of motivation to find and solve problems beyond any external control. The problem of motivating innovation activity is the problem of finding by the teacher adequate personal sense of professional activity, constructed on the creative basis, constant search. In this regard, the focus is on introducing updated integral courses, developing rational interdisciplinary connections, expanding methodological searches, reorienting the content of learning from the memorization of the material to the formation of the ability to use it, the skills of self-education.

These singled out problems are solved first of all through the creation of innovative structures in the system of general secondary education, the search for potential investors and the preservation of intellectual potential of teaching staff. The innovative potential of the educational institution is the ability of its team to create, perceive and introduce innovations. On this basis, the model of management of innovation activity is created, which enables to realize and study the practical expediency of implementation of educational innovations, carried out in several stages.

I stage (preparation of pedagogical staff for innovations) involves determining: the relevance of the innovation (in terms of its ability to respond to the needs of the school, social order); performance (evaluation either on the basis of forecasting or on the basis of existing experience); the level of development of the needs and interests of different groups of

pedagogues as for the innovations; methodical elaboration of the ideas and conditions necessary for its assimilation.

The purpose of the preparatory stage is to raise the level of knowledge about the new problem of the creative group, which members will continue to serve as pedagogues-consultants in the development of this innovation. The creative group develops a plan of work, studies the needs of teachers in the new knowledge, their level of competence in order to identify shortcomings. At this stage, pedagogical monitoring is used.

Stage II (definition and formulation of goal and tasks based on the analysis of existing practice) includes studying the effectiveness of work on the problem in the conditions of general educational institution, the level of assimilation by teachers of new theoretical positions, and its influence on improving the practice of teaching and upbringing of pupils.

At stage III, the planning process of the implementation of innovative technologies is ensured, that is, the creative group develops an algorithm for transforming the pedagogical idea into pedagogical technology.

The results of experimental research confirm that innovative activity reduces the time spent: by pupils – on the acquisition of theoretical knowledge, practical skills and abilities; by pedagogical workers – on performing basic functions, operations and actions; by administration of school – on performing managerial functions, operations and actions⁶.

Studies have determined that in the institution of education, depending on the functional responsibilities and the role they play in the management process, three groups of managers are singled out. The first group is the director and his or her deputies. The director, in accordance with the charter of the school, manages the institution of general secondary education. The second group is the leaders of methodological and creative associations of teachers. The third group consists of teachers who organize the educational and cognitive activity of pupils – the main product of education. One of the important qualities of the pedagogue, the conditions for his or her success as a professional is readiness for innovation. The co-ordinated interaction of all three groups of managers of the educational institution gives a positive result, which depends to a large extent on the individual style of leadership. Individual leadership

⁶ V. V. Stadnyk, *Innovatsiyni menedzhment*, Kyiv 2006, p. 464.

style is a system of interrelated actions of the personality of the head of the educational institution, which he or she uses as a manager-professional to achieve the goal of management⁷.

In the context of radical reform of the modern Ukrainian school, the important tasks of innovative management are implementation of the main functions, in particular: analytical-forecasting, planning, organization, control and regulation.

1. Analytical-forecast activity of the manager is connected with a deep analysis of the state of the system, study of the problems, tracking trends and regularities of the system, identifying prospects and predicted changes in the future. The analysis involves the development of forecasts as for the feasibility of upgrading and methods for modernization of the system.
2. The planning function in innovation management involves the development of strategic and tactical plans for the implementation of innovations.
3. The function of the organization is to ensure the regulation of personnel activities during the innovation processes, the division of powers and responsibilities for individual parts of the work. The following activities, such as coordination and promotion, become dominant. Coordination makes it possible to avoid excessive chaos, stimulation provides a high level of personal interest in innovative work and its outcomes.
4. The control function allows to check the progress of implementation and the effectiveness of innovations. The main means of innovation control are monitoring, expertise and information analysis.
5. Regulation in innovation management involves correction of activity for the introduction of innovations in the aftermath of control, creating a situation of relative stability and equilibrium, preventing deviations from the planned innovation standards.

The analysis of scientific literature provides grounds for arguing that “educational innovation” as a specific category should have the main characteristics, such as:

⁷ H. Laktionova, *Vykhovannia v epokhu hlobalizatsii*, “Shliakh osvity” 2005, No. 4, p. 2–6.

- purposeful changes that introduce into the sphere of education new stable elements that cause the transition from one qualitative state to another; that is, not all changes in education are innovations, but only those that lead to changes in the goals and results of education;
- the presence of specific features related to the socio-psychological and other aspects of pedagogical activity;
- innovative changes can be initiated at any level of the educational system: the teacher, the student, the authority of an educational institution, state and local education authorities;
- innovation processes in the field of education should be continuous and aimed at constant improvement of the existing system – in order to ensure the process of continuous innovation of the educational sphere, it is necessary to introduce appropriate mechanisms for quality education management;
- effectiveness of the introduction of a certain innovation depends to a large extent on the level of perception of innovation changes and the availability of real opportunities for implementation.

Innovation, in our opinion, is the result of the innovation process. However, part of researchers do not refer to «innovative» such processes as the development, use and dissemination of educational innovations, limited only to the creation of the new, from a practical point of view. We support the position of scientists that consider the concept of “educational innovation» as a systemic one. In this case, «innovative processes in the field of education” we distinguish the following:

- processes of finding innovative ideas;
- development of innovative products in pedagogical science and education system;
- perception of them by social-pedagogical community and the system of education in general, thanks to the theoretical, methodological, and psychological preparation of participants;
- mastering and application of the relevant recommendations;
- current use;
- evaluation of productivity and efficiency and further dissemination.

We emphasize that any innovation involves the existence of a specific implementation plan, as well as assessment of the results of its implementation under certain conditions. Due to this, introduction of innovations in the educational sphere involves the development of the “innovation project” – a set of documents defining the procedure and a set of all necessary measures for the creation and implementation of the innovative product. “Innovative product” in the field of education can be – concepts, theories, systems, models, methods, technologies, techniques, forms, etc., both in educational activity and in the provision of educational process⁸.

Generalization of theoretical developments and practical experience in the management of innovation activity gives grounds to distinguish in it the following stages of implementation:

1. Initiation (from the Latin *initiatio* – the implementation of the sacraments) – is the activity that consists in choosing the purpose and the task of innovation, finding the idea of innovation, its substantiation and materialization. The head of the educational institution must, before launching the introduction of innovative technologies, analyze the typical situation and find out exactly what changes are needed in the educational process.
2. Marketing of innovations involves studying the market of consumers of innovations, their inquiries, interests; the system of actions for the implementation of innovation, ensuring its advertising. The ethics of pedagogical innovations puts certain limitations on the part of pedagogues. The main commandment should be: “Do not harm!” - innovations should not destroy the health of children and teachers themselves.
3. Benchmarking innovations (“bench” – a place, “marking” – to note) is a means of studying the activity of competitor-organizations in order to use the positive experience. It can relate to the analysis of the characteristics of the results of innovations and the organization of work with innovations. Benchmarking encompasses a set of tools that allow to systematically find, evaluate

⁸ H. O. Syrotynko, *Innovatsiyni rozvytok osvity: problemy perekhodu vid teorii do praktyky*, “Upravlinnia shkoloiu” 2005, No. 1, p. 15–18.

the positive experiences of competitors or companies that are leaders in the industry, and use it in their work.

4. The fronting of the innovation market (“infront” – forward) involves capturing or regaining the market of activity of other organizations. The main sources are the data of competitors’ experience, process monitoring and their effectiveness, scientific-methodical literature, materials of conferences and seminars, generalized best practices, etc. Innovative search should be permanent and systematic.
5. Innovation engineering (“engineering” – inventive capacity) means project-consulting services as for the development of projects, programs, and the introduction of innovations. Engineering includes a complex of works, which include: conducting preliminary researches; substantiation of the choice of innovative ideas; developing recommendations for updating activity; determination of volume and content of works on introduction of innovations; working out and execution of complex target programs and target projects; counselling on program implementation issues. The changes can be spontaneous and planned, but when it comes to management, planned changes, obviously, appear first.
6. Monitoring innovation advancement involves a set of activities related to tracking innovation, analysis of information about it. It allows studying, evaluating and predicting the state of objects of innovation activity. Since the main objective of the monitoring activity is to identify the effectiveness of innovation activity, monitoring should be focused and continuous. Only in this case, it will give the expected result, will work on the prospect.
7. Brand – innovation strategy (“brand” – stamp, mark) means managing the introduction of innovation, promoting it in the demand market, forming the consciousness of consumers of the new product. Brand is a strategy designed to form a complete picture of innovation: reliability, warranties, quality, performance. The brand-strategy tool is appropriate for use at all stages of the innovation process.
8. Diffusion or routine innovation. If innovation fulfilled its mission, then the head, together with the team, must decide on its future

fate: innovation will become a tradition or it will be rejected as routine. Diffusion of innovation (from the Latin *diffusio* – distribution) involves the dissemination of innovation in the new conditions, situations, teams, regions, etc. Under conditions of positive results, innovation becomes attractive for other educational institutions. The result of innovation management can be considered strengthening of the competitiveness of the institution of education.

Such institution, according to scientists, attracts creative individuals; creative ideas are positively perceived in it, innovative potential is accumulated and innovative culture is developing; the image of the institution that constantly innovates supports the spirit of innovation⁹.

It should be noted that innovative management is a relatively new concept and is an independent branch of managerial science and professional activity, which is aimed at creating and providing conditions for the development of the enterprise, educational institution, etc.

Scientific fundamentals of management of educational innovations are used in those educational institutions where they try to achieve the most effective results at minimal expenses as a result of systematic experimentation, which is constantly carried out by creative pedagogues.

Danylenko, a well-known Ukrainian researcher, believes that management of educational innovations is a new branch of science in management of human and material resources in institutions and educational establishments, which is implemented on the basis of investments and innovations, resulting in qualitative improvement of the main indicators of their activity. The researcher appropriately delineates such concepts as “management”, “management in education” and “management of educational innovations”.

The commonality between them is that these are the processes of purposeful influence of the subject of management (leader) on the object of management (social and pedagogical system), as a result of which there is a qualitative change, and the difference is that this “qualitative change” in management affects only the quality of educational and managerial processes; in the management of education it also provides the

⁹ A. P. Chernysh, *Menedzhment osvity: navchalnyi posibnyk*, Kyiv 2008, p. 49. s.

competitiveness of educational organizations (institutions, establishments), and in the management of educational innovations – the prosperity and innovative development of teaching staff¹⁰.

The subjects of management of educational innovations, as well as in the general theory of management of social-pedagogical systems, which include institutions of general secondary education and in management, are heads of educational institutions involved in the development, experimentation or testing, implementation or application of educational innovations; objects – activity of pedagogical and methodological workers on application of educational innovations, that is, innovative educational activity.

It follows that innovative educational management in educational institutions is an integral part of general management and is considered in theory as a process of targeted influence of the subject of management (leader) on another object of management – social system that is in the state of constant development, as a result of which there is not only its qualitative change and increase of competitiveness, but also the level of attraction of investments and innovations¹¹.

Retrospective socio-pedagogical analysis confirms that the introduction of innovations involves the following peculiarities:

- purposefulness of management of the implementation process – the development of policy guidance for the period of innovations;
- affirming among employees that the use of innovations and their effectiveness is necessary;
- organization of technological monitoring of innovations, in particular: generalization and dissemination of information about new technology; assessment of existing innovation, forecasting further real possibilities of its use; forecasting the development of the institution under the conditions of innovation; development of programs for the introduction of innovations; focusing on the place and role of each in the implementation of novelty; creation of conditions for introduction of new innovations; clarification and making of necessary changes in the means of work, mode,

¹⁰ L. I. Danylenko, *op. cit.*, p. 358.

¹¹ *Ibidem*, p. 85.

structure, etc.; attention to the positive effects of the use of innovation and the difficulties that arose; development of the “sense of ownership” on knowledge about the innovation; motivation and incentives for employees; attraction of “users” – those who are already working on this innovation¹².

Problem-oriented analysis of the state of innovation management in education provides the answer to the question of the types of innovations that contribute to the improvement of the work of educational institutions. They usually include local, single, unrelated changes; possibly complex, modular innovations that cover both the departments of education in general and the directors of schools, group of teachers or parallel classes, educational subjects of a certain cycle; systemic that cover the management of the management of education or educational institution, that is, all participants of the educational process.

The important condition for effective management of innovation processes is the division and cooperation of labour; any approach thus involves coherence of actions as a necessary basis of governance, manifested in the coordination function. Therefore, coordination is seen as establishing harmony between parts of the system and the correlation of proportions. Coordination on the specifics can be ideological, socio-psychological, economic or operational-technical regulation.

Among the main components of the innovation process, researchers distinguish the functions of control and evaluation, that is, the system of study and verification of the effectiveness of the introduction of innovation. In the innovation process, for the most part, traditional types of control and evaluation are used, namely, initial, current and final. The control and evaluation of the results of the innovative search are carried out only on the basis of developed criteria and indicators, the dynamics of changes of which give grounds for analysis. The independent expert group activity plays an important role in the monitoring and evaluation system. Their efficiency will increase in the light of the strategic prospects for reforming the sphere, the peculiarities of development of the education of the region and its relevance to the ideas of the innovation

¹² S. V. Markiiian, *Innovatsii yak faktor rozvytku osvity*, [in:] zb materialiv VI Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, ed. S.V. Markiiian, Kharkiv 2006.

program; ensuring the reliability, mobility, dependability and flexibility of the control and evaluation mechanisms; the presence of bilateral communication between the subjects of innovation activity; implementation of the information-managerial system of control and evaluation; use of incentive methods.

The generalization of the results of innovative search is carried out on the basis of analysis, the purpose of which is to develop recommendations for improving the management of innovative processes, taking into account the real state of introduction of innovation, opportunities for further development and obtaining positive assessment.

The purpose of management of the educational institution is to ensure its optimal functioning, to transfer the functioning of the educational institution to a higher quality level, that is, to create conditions for its development.

The main prerequisite for the development of the educational institution is the awareness of its necessity, the urgency by the head.

Basic principles of selection of innovations: perspective, intensification, dynamism, flexibility, democracy, humanity, integrity, realism, completeness, manageability, economy, relevance.

Therefore, for the introduction of innovation, it is necessary, firstly, to determine with the ability of teachers to creative work in general, secondly, to prove the need for changes, and thirdly, to propose perfect monitoring system of the innovation process in the institution of education.

At the same time, the analysis of the activity of the teacher as one of the main subjects of the educational process and all of the above mentioned makes it possible to present the structure of the innovative activity of the modern teacher as follows:

- personally-motivated processing of existing educational projects, their independent interpretation, selection and classification of problem pedagogical situations, active search of innovation information, familiarization with the innovation;
- professionally-motivated analysis of own opportunities for the creation or development of the innovation, the decision to use the

new; the formulation of goals and general conceptual approaches to the application of innovation;

- forecasting changes, difficulties, means of achieving the goals, results of innovation activities; discussion with colleagues, administration of ways to introduce innovations;
- development of the conceptual framework and stages of experimental work;
- realization of innovative actions; introduction of innovation and tracking the progress of its development;
- implementation of control and correction of the introduction of innovation; evaluation of the results of implementation, reflection of the self-realization of the pedagogue.

It should be noted that the estimation of levels of formation of innovation activity is determined by the dynamics of perception of innovations and the degree of their assimilation. According to the results of the research of the regional creative group of deputy directors of educational institutions, which for the third year has been working on the problem “Formation of readiness of teachers to innovate activity in the system of methodological work of school”, appeared the following distribution of teachers’ attitudes towards the proposed changes in the system of pedagogical activity, experimentation in work and preparation for this activity:

- 20% of respondents expressed their positive attitude towards the innovative content of their own preparation for innovation activity;
- 35% of respondents have restrained-constructive attitude towards the new in the educational process; the teachers of this group resist the new, if they notice any specific disadvantages, offer counter projects; they are not fully aware of difficulties in pedagogical activity, in the absence of haste and coercion they change their position;
- 5% of respondents are enthusiastic about pedagogical changes; the teachers of this group, perceiving the new pedagogical idea, demonstrate real optimism; have pedagogical orientation, but they are not always aware of the difficulties in their activity; supporters

of verbal approaches to learning; show strong commitment to the new, the desire to change everything, introduce, but quickly forget about it and solve pedagogical problems with traditional methods; such pedagogues are useful at the stage of innovation support; they quickly rebuild, when they have ready-made methodological materials specially designed for introduction of innovations;

- 40% of respondents have negative attitudes to changes (5% – anxiety, 5% – active resistance to new ones, 25% – passive resistance to new ones, 5% – resistance to new “on personal motives”).

At the same time, our observations suggest that the direction to improve the educational process and its transformation does not depend on the teacher's age. Creative attitude to the pedagogical activity is revealed by teachers of all ages. More important is the level of readiness of the teacher (motivational, cognitive, operational and activity, personal) to the innovation activity. Readiness for any activity is considered in the theory as a special mental condition, which involves the presence of the subject of the image, structure, determined action, constant focus on the tasks, and is characterized as the active-efficient state of the personality with the desire for certain style of behaviour, expectation, intention, phenomenon, quality, effect, vigilance¹³. The readiness of teachers to innovate activity is understood as the level of mastering and implementation of pedagogical innovations into the educational process. Therefore, in our opinion, the cornerstone of the teacher's innovative activity is to overcome the contradictions between traditional and innovative approaches to the development of education; established and up-to-date paradigms of the content of education; the formed concepts of teaching, upbringing and development of the personality on the basis of psychological-pedagogical achievements in the past and on the basis of the results of progressive modern researches; the needs of development of universal personality's traits and preservation of the individuality; traditional and innovative types of educational activity; autocratic and democratic style of pedagogical leadership; the level of readiness of teachers for innovative activity and their objective needs in the knowledge of the foundations of pedagogical innovation; the desire to realize both their professional-personal capabilities and the potential of the pupils.

¹³ O. H. Kozlova, *Metodyka innovatsiinoho poshuku vchytelia*, Sumy 1998, p. 96.

As a general indicator of the formation of the innovative activity of teachers, we distinguish the extent of the development of creative activity, the source of which is the personality-value attitude, sufficient level of general and special creative abilities, personal means (motivational and emotional-volitional, cognitive-axiological, content-operational, gnostic, behavioural). According to the indicator, the following criteria for the teacher's innovative activity are distinguished: susceptibility to innovations; creative activity; methodological and technological readiness for introduction of innovations; pedagogical innovative thinking; culture of communication.

We adhere to the following classification of levels of innovative activity of the teacher, which has been tested during recent years:

- zero - insufficient understanding and realizing of the essence of innovation activity;
- adaptive - unsustainable attitude to innovations (indifferent perception of the new, the lack of system of knowledge about innovation and readiness for their use, technological readiness is based only on the use of the own experience, professional activity is built on the scheme, the algorithm, creative activity is practically not manifested, innovations are only mastered under the pressure of the social environment);
- reproductive – more consistent attitude to pedagogical innovations (the desire to establish contacts with pedagogues-innovators; creative activity within the reproductive activity, but with the elements of finding new solutions in standard conditions; positive orientation of needs, interests to study alternative approaches to learning, copying ready-made methodological developments with small changes in the use of methods of work; awareness of the need for self-improvement);
- heuristic – purposefulness, stability, awareness of ways and means of introducing innovations (changes in the structure of the technological component, indicating the formation of the personality of the teacher as the subject of the alternative concept, technology or content of education, the search for new ways of pedagogical actions, the emergence of reflection, empathy, which ensure the success of innovation, risk reduction and rejection of innovation; the ability to receive new information when communicating with colleagues);
- creative – high level of effective innovation activity (high sensitivity to problems, creative activity, transition to transforming, active and cre-

ative work, holistic, methodological character of technological readiness with the presence in its structure of analytical-reflexive skills, improvisation, pedagogical intuition, creative imaginations that provide the creation of original author's approaches to pedagogical activity, harmonious combination of scientific and pedagogical interests and needs, high level of pedagogical reflection and creative independence, purposeful search for the missing information, initiative in creating the author's system of activity, conducting seminars, conferences on innovative pedagogy.

The results of complex scientific researches show that the achievement of the high level of formation of the innovative activity of the teacher is possible not only as a result of a high level of creative potential of the personality, but also in the following cases:

- the limited possibilities of implementing a creative plan in the presence of professional and motivational readiness;
- implementation of systematic, complex educational tasks aimed at increasing the teacher's creative activity.

Therefore, we believe that proper training of teachers for innovative activity is needed. Formation of the group of creative educators with the high level of innovation readiness is a very important procedure, the basis for the successful introduction of the new approaches and forms of work, the basis of a favourable innovation environment in the team.

Conclusions

The relevance of the conducted research is due to the changes taking place in Ukrainian society and affect the structure and content of pedagogical education. The education system of Ukraine includes innovations, that is, purposeful changes that introduce new stable elements into the educational process, which cause the transition of the system of education from one state to another. For the further improvement of the Ukrainian school, there is a need for a pedagogue and a manager who are oriented in the broad educational space and ready to engage in innovation, which, in its turn, requires the development of various components of their innovation activity.

At the same time, innovative pedagogical activity needs optimization of managerial activity, transfer it to the high-tech level. Under these condi-

tions, innovative management is the effective instrument in the hands of a skilled manager who stimulates the continuous development of the team, its teaching staff as a whole and every pedagogue in particular. Of particular importance is innovation management in institutions of general secondary education, which lay the foundations for the formation of the competitive citizen of the Ukrainian state and the full-fledged member of the European and world community.

Bibliography

- Vashchenko L. M., *Upravlinnia innovatsiinomy protsesamy v zahalnii serednii osviti rehionu*, Kyiv 2005.
- Honcharenko S., *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*, Kyiv 1997.
- Danylenko L. I., *Upravlinnia innovatsiinoui diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh*, Kyiv 2004.
- Imidzh suchasnoi shkoly. Praktyko-zoriientovanyi posibnyk*, ed. I. H. Yermakov et al., Kyiv 1997.
- Kozlova O. H., *Metodyka innovatsiinoho poshuku vchytelia*, Sumy 1998.
- Laktionova H., *Vykhovannia v epokhu hlobalizatsii*, "Shliakh osvity" 2005, No. 4.
- Lomov B. F., *Pamiat i antitsipatsiya*, Moskva 1990.
- Markiiian S. V., *Innovatsii yak faktor rozvytku osvity*, [in:] *zb materialiv VI Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kharkiv 2006.
- Ostroverkhova N. M., *Paradyhmy upravlinnia avtorskymy zakladamy osvity*, Kyiv 1998.
- Palamarchuk V. F., *Pershoosnovy pedahohichnoi innovatyky*, Kyiv 2005, Vol. 1.
- Potashnik M. M., *Innovatsyonnyie shkoly Rossii. Stanovleniye i razvitiye*, Moskva 1996.
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r.*, "Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy" 2017, No. 2145/VIII.
- O. Ya. Savchenko, *Derzhavni standarty shkilnoi osvity i upravlinnia innovatsiinomy protsesamy*, "Ped. hazeta" 2001, No. 8.
- H. O. Syrotynko, *Innovatsiinyi rozvytok osvity: problemy perekhodu vid teorii do praktyky*, "Upravlinnia shkoloiu" 2005, No. 1.
- Slastenin V. A., *Pedagogika: Innovatsionnaya deyatelnost*, Moskva 1997.

Stadnyk V. V., *Innovatsiinyi menedzhment*, Kyiv 2006.

Chernysh A. P., *Menedzhment osvity*, Kyiv 2008.

Summary

The essence of the concepts “innovation”, “innovation activity of the pedagogue”, “innovation potential of the institution of education”, “modern approaches to the management of innovation activity” have been clarified in the article. It has been grounded that the basis of innovation activity is the ability to construct the conceptual foundations of pedagogical innovations, which include diagnostics, forecasting, development of the program of the experiment, analysis of its implementation, as well as realization of the innovation program, tracking the course and the result of its implementation, correction and reflection of innovation actions. The main functions of innovation management, which include analytical-forecasting, planning, organization, control and regulation, have been characterized. The eight main stages of management of innovation activity have been singled out and analyzed. For its implementation it is necessary to decide on the ability of pedagogues to creative work in general, to prove the necessity of changes, to offer the perfect monitoring system of the innovation process of the institution of education. The article distinguishes five levels of teacher’s innovation activity: zero, adaptive, reproductive, heuristic, and creative.

keywords: management, educational institution, innovation activity, pedagogical innovation, pedagogical management, innovation process

słowa kluczowe: zarządzanie, instytucja edukacyjna, działalność innowacyjna, innowacja pedagogiczna, zarządzanie pedagogiczne, proces innowacji

Larysa Platash *

Reality and strategies for development of inclusive education in the institutions of secondary education in Chernivtsi region of Ukraine

The right to education of persons with special needs is declared by a number of international documents, some of which have been ratified by Ukraine even in the Soviet era. The idea of ensuring the right to education, eliminating discrimination against people with mental and physical disorders is especially relevant and perspective for the Ukrainian society from the point of view of the establishment of humanity and democracy, the change of public opinion, rethinking the attitude of society and recognizing their rights to high-quality education.

The current educational policy of Ukraine is aimed at implementing the leading democratic principles of civil society. The consequence of this position is the adoption of a number of documents – the “National Plan of Action for the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Development of the Rehabilitation System for Disabled Persons for 2012–2020”, “National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021”, laws of Ukraine “On Amendments to the Law of Ukraine «On Education» re-

* Ph. D. Larysa Platash, ORCID: 0000-0001-6491-4897

Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych, Chernivtsi, Ukraina
e-mail: lbplatash@gmail.com

garding the peculiarities of access of people with special educational needs to educational services” (2017), “On Education” (2017), etc., that regulate the implementation of the rights of persons with special needs to integrate into the educational space, expanding the practice of inclusive education in secondary schools¹.

The official introduction of inclusive education in modern secondary schools is a unique achievement of Ukrainian education for students with disabilities in psychophysical development – an opportunity to become a full-fledged citizen of Ukraine, to be ready for democratic and market transformations, able to live and work in the information technology society, the global civilizational environment and, at the same time, to be the spokesperson of his own interests, who skillfully builds up the motivational potential of the individual, constantly self-evolves and self-perfection.

Ukrainians are witnessing the gradual inclusion of inclusion in the education system, overcoming social and organizational obstacles. The first and decisive actions for lobbying the interests of persons with a violation of psychophysical development were made by the All-Ukrainian Foundation Step by Step, which has been operating in Ukraine since 1999. The main mission of the charitable foundation is to promote the implementation of educational reforms to implement a personality-oriented, inclusive education model with active involvement. families and communities by conducting trainings for educators, parents, representatives of civic organizations; initiating and implementing projects aimed at ensuring equal access to quality education for all children, including children with special needs. Throughout 2001–2011, the Step by Step, with the support of the International Renaissance Foundation, successfully implemented the All-Ukrainian Scientific and Pedagogical Experiment and six projects (“Inclusive Education in Ukraine” (2007), “Inclusive Education for Children with SEN in Ukraine” (2007–2015), etc., which were endorsed by the approval of the “Concept for the Development of Inclusive Education in Ukraine” at the state level.

¹ Platash L. B., *Inklyuzyivne navchannya ditey z osoblyvymy potrebamy u zahal'noosvitniy shkoli: realiyi ta perspektyvy v Ukrayini*, [in:] *Rol' i mistse psykholohiyi i pedahohiky u formuvanni suchasnoyi osobystosti: Zbirnyk tez mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (m. Kharkiv, Ukrayina, 12–13 sichnya 2018 r.)*, ed. L. B. Platash, Kharkiv 2018, p. 10–14.

Following the adoption of the “Concept for the Development of Inclusive Education in Ukraine” (2010), there is an active inclusion of inclusive educational institutions. At the beginning of 2019, there are about 60 current legislative and regulatory acts, including eight laws, five decrees of the President of Ukraine, the rest – orders, letters, orders of the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine, which specify the organizational and methodical principles of the inclusive training in educational institutions. In addition, from September 2017, the Ministry of Education and Science of Ukraine implements state policy in the direction of transition of mass secondary schools to inclusive education, gradual reformatting of special schools for children with mental disorders.

Over the past ten years, we have witnessed a gradual increase in interest in the problem of inclusive education and the uniting of educators-practitioners, scientists, parents, and public representatives in solving the common, in the opinion of each cohort of the participants in the theoretical and practical search, the important task is to find the maximum possible benefits of inclusion – for children with violations psychophysical development and its parents, “normotypic” schoolchildren, teachers of modern school, etc. Involvement of all those interested in inclusive education and professional development of pedagogical workers in inclusive education is carried out through the implementation of the training program “Inclusive education – the level of consciousness of the nation”, which is being implemented in Ukraine since 2016, with the close cooperation of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Charitable Foundation Petro Poroshenko.

Let's highlight the following groups of studies on inclusive education: the relevance of reforming the modern educational system (I. Bech, V. Kemin, A. Wychrush, A. Lokshina, A. Sukhomlinskaya, M. Chapil, B. Shake, Y. Bogutsky and others); features of the introduction of innovative inclusive education (S. Efimova, A. Kolupaeva, J. Nida, T. Skrypnyk, N. Sophia, I. Yukhymets, etc.); organizational principles of the activities of inclusive educational institutions (V. Bondar, L. Danilenko, Y. Nida, N. Sofia, M. Tchaikovsky, etc.); pedagogical support and socio-psychological support of children with special needs in institutions of general secondary education (T. Alekseyenko,

V. Bochelyuk, I. Zvereva, B. Ivanova, O. Raskazova, V. Shulga, etc.) and others². We note the presence of diametrically opposed opinions of scholars, educators, practitioners of pedagogical education and correctional teachers regarding the essence and necessity of inclusive education in general secondary education institutions. However, there is no analytical information on the real state of inclusive education in the Chernivtsi region among a wide range of studies.

The purpose of the study is to analyze the organizational and pedagogical aspects of the development of inclusive education in the Chernivtsi region of Ukraine:

- task 1 – to analyze the statistical indexes of inclusiveness in the Chernivtsi region;
- task 2 – to trace the basic principles of the development of inclusive education;
- task 3 – to design the general conditions and prospects of solving the problems of inclusive education in institutions of general secondary education in the conditions of decentralization and reforming of the modern educational system in Ukraine.

In the process of work, the following research methods were used:

- systematic analysis, synthesis, comparison, generalization made it possible to distinguish the general tendencies of the development of inclusion and the creation of reference, inclusive schools in Ukraine;
- prognostic – enabled to determine the positive experience of inclusive education in the institutions of general secondary education of the Chernivtsi region and possible strategies for successful development;
- questionnaires – conducting a written questionnaire for education workers, parents to determine their position regarding the inclusive education of children with special needs in the conditions of general secondary education.

² *Inclusive education as innovation in Ukraine – experience of European countries. Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine. Collective monograph*, ed. L. B. Platash, Vol. 2, Lublin 2017, p. 323–342.

In accordance with the law of Ukraine “On Amendments to the Law of Ukraine «On Education» regarding the peculiarities of access of people with special educational needs to educational services” (2017), introduction of inclusion in a general education school with forms of study – full time, evening, correspondence, distance, individual, external, as well as pedagogical patronage (article 3) is carried out at the request of parents of children with special needs (article 7, article 36), two orders – the director of the school and the Education Department (district state administration, city administration) with the inclusive form of training and organization of the educational process in them for the current academic year.

In order to ensure equal access of children with special needs to quality education, support schools are created – an educational institution “is modern and accessible to all students of the community independent of the state of health, opportunities and other needs of the child”³. According to the data of the ministry of education of Ukraine, in September 2016 their number was 24⁴, December 2017 – 449⁵, January 2019 – 799⁶. According to the official data of the Department of Education and Science of the Chernivtsi Regional State Administration, as of April 2018 there were seven basic schools and 11 branches in which there were 3249 students, including 245 in the branches.

In the Chernivtsi region, inclusive education is organized since 2011 in accordance with the procedure for the organization of inclusive education in educational institutions. In the 2011/2012 academic year, 35 students with special educational needs in 24 classes in 18 general schools were involved in inclusive education. Indicator coverage of inclusive education in the 2017/2018 academic year amounted to 258 children with special educational needs, who studied in 100 educational institutions in 216 classes. In 2018/2019. The inclusive education is organized for 459 children with special educational needs, who study in 170 institutions of general secondary education, 386 classes. Compared to

³ <http://ussf.kiev.ua/a/FAQ10.html> (1.01.2018).

⁴ <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/oporni-shkoli> (31.03.2018).

⁵ General information about basic schools: <https://mon.gov.ua/ua/tag/oporni-shkoli> (31.03.2018).

⁶ <https://mon.gov.ua/ua/tag/oporni-shkoli> (1.01.2018).

last year, the number of children increased by 201, institutions by 70, classes by 170 (chart 1).

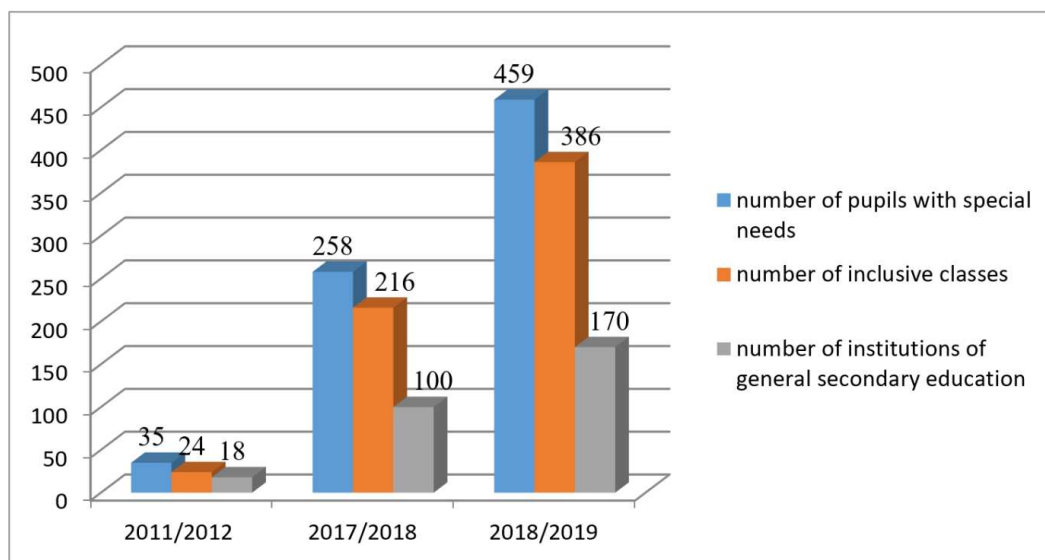


Chart 1. Dynamics of coverage by inclusive education of children with special needs in Chernivtsi region (2011–2019)

In Chernivtsi region, 22.2% (4,122 people) from the total number of children (185,315 people) aged 0 to 18 years are persons with psychophysical disorders.

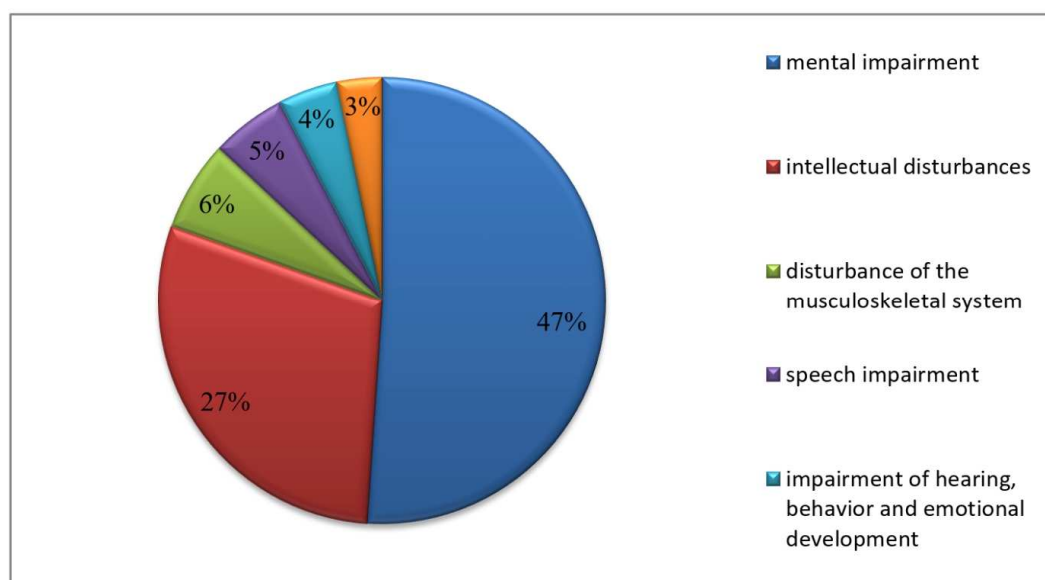


Chart 2. General indicators of children with disorders of psychophysical development for nosologies in the Chernivtsi region (beginning of 2019)

Chart 2 illustrates the percentage of children with special educational needs for nosologies, according to data from the Department of Education and Science of the Chernivtsi Regional State Administration.

The statistics in chart 1 and 2 also cover children with special needs attending city schools. In the city of Chernivtsi, there is an annual increase in the number of schools with inclusive forms and children with developmental disorders covered by inclusive education. Chernivtsi Secondary School No. 24 – the first educational institution, which in 2011 accepted 1 inclusive education for inclusive education. In the 2017/2018 academic year, 62 children with special educational needs of different nosologies were enrolled in 17 general secondary education institutions in Chernivtsi. In the 2018/2019 academic year, there is a doubling of all indicators (chart 3). It should be noted that since 2011 a pilot site “Formation of harmoniously functioning psychological limits of personality as a means of prophylaxis of handicapism in conditions of inclusive education” has been working for the long time at Secondary School No. 24 on the basis of inclusive classes, the success of which was an example for many schools of the region.

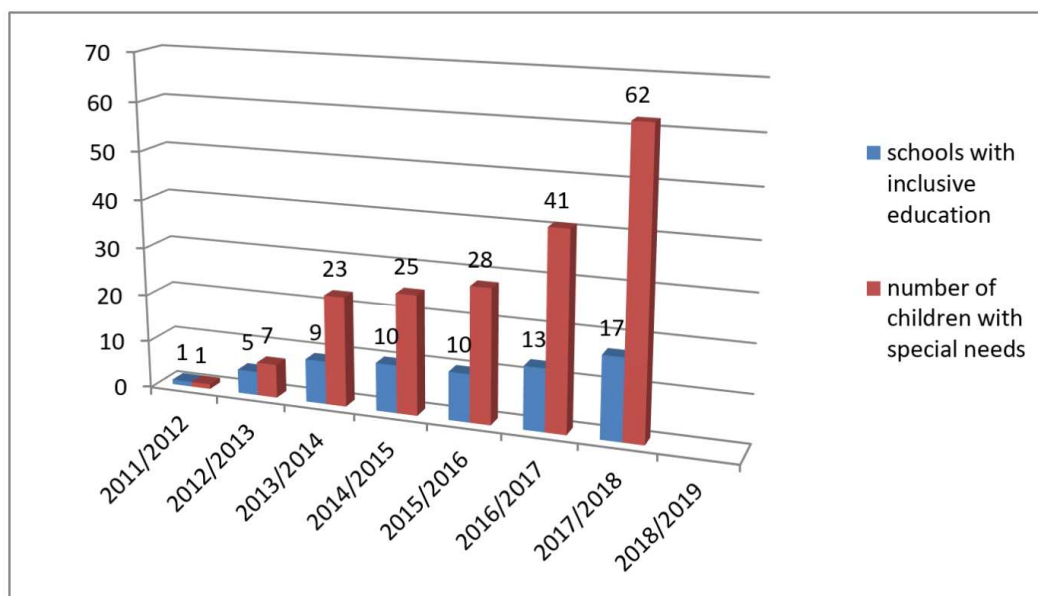


Chart 3. The correlation of the number of inclusive schools to the number of children with special educational needs (indicators of Chernivtsi)

The analysis of the distribution of nosologies of children with special needs in institutions with inclusive form of studying in Chernivtsi in

2017–2018 states the following: students with intellectual disabilities – 35, musculoskeletal disorders – 10, disorders of the autistic spectrum, different degrees of intellectual deviations – dominate 9, language – 4, hearing – 3, vision – 2. Inclusion in the elementary 42 classes encompasses 46 students with special educational needs, 16 pupils studying in 14 inclusive middle-level classes. The status of a child with a disability has – 24 children (chart 4).

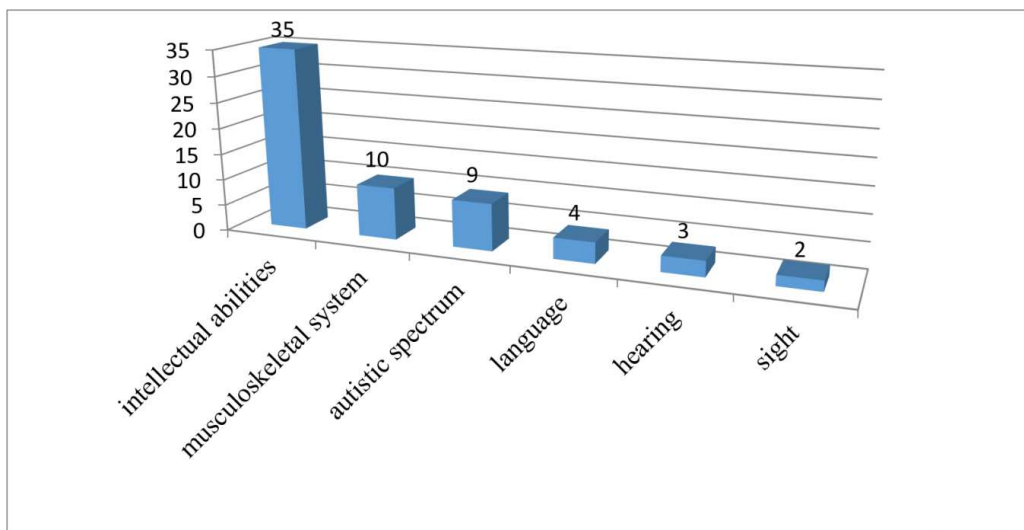


Chart 4. Prevalence of children with special needs for nosologies in Chernivtsi general secondary education institutions (as of 2017–2018)

Since 2016, inclusive education in the institutions of preschool education of the region is being implemented at a rapid pace. In the 2017/2018 academic year, 32 preschool institutions of 34 children with special educational needs were included in the educational process. In the 2018/2019 school year, 71 children in 60 kindergartens were covered with inclusive education. Compared to the previous year, the number of children increased by 34, institutions – by 28 (chart 5). The dynamics of the number of inclusive institutions of the city of Chernivtsi is observed. Currently, 17 preschool groups with inclusive form of education are functioning successfully in 12 preschool establishments, in which there are 17 pupils with special educational needs.

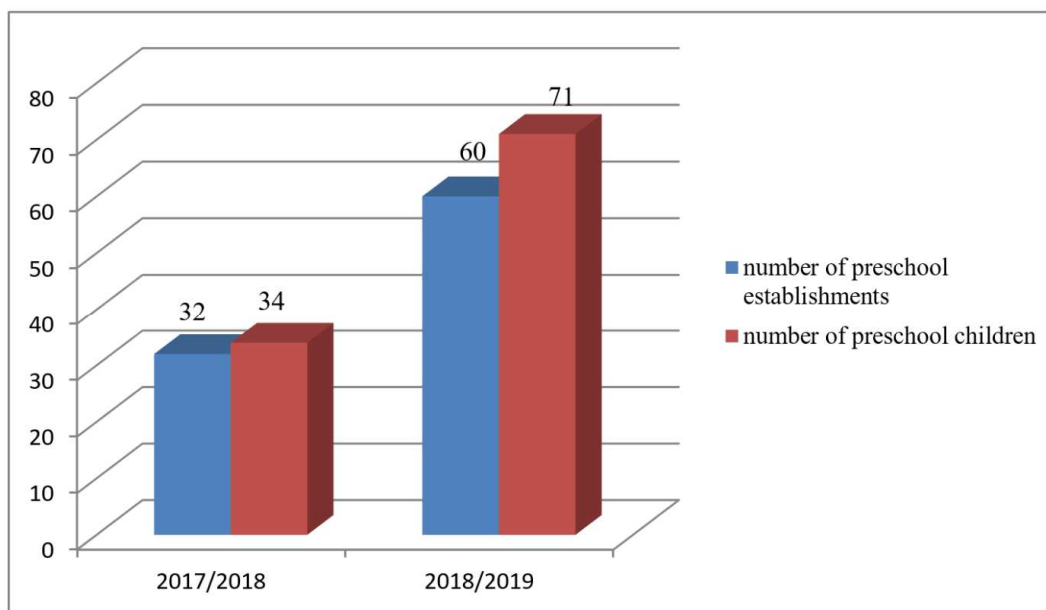


Chart 5. Introduction of inclusive education in preschool establishments

An educational institution that has committed itself to teaching children with special needs should create a barrier-free environment that will ensure the joint education of children with developmental disabilities with their healthy peers, receive education in the framework of special educational standards, socialization, rehabilitation, education and training, implementation compensatory possibilities; Recognizes the diverse needs of children through matching the types and pace of learning; involves parents in collaboration with diverse professionals.

By the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 545 dated July 12, 2017, amendments were made to the existing psychological-medical-pedagogical commissions, which, in the beginning of 2017/2018 started work as Inclusive Resource Centers (hereinafter referred to as IRCs) “in order to ensure the right of children with special educational needs at the age of 2 to 18 years to receive preschool and general secondary education... by carrying out a comprehensive psycho-pedagogical assessment of the development of the child, providing psycho-pedagogical, corrective-development services and ensuring their systematic skilled support”⁷. Existing IRCs carry out activities taking into ac-

⁷ About the approval of the regulations on the Inclusive Resource Center: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF\(1.01.2018\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF(1.01.2018)).

count the principles of respect and perception of children's individual characteristics, the best interests of the child, the prevention of discrimination and the violation of child's rights, confidentiality, the availability of educational services at an early age, interagency cooperation (p. 2 of the general part of the provisions on the IRC).

According to the "Regulations on IRCs", one IRC is designed to provide services to children living within a united territorial community/district (no more than seven thousand children) and city/city district (no more than 12 thousand children). When exceeding the allowable number of children, the IRC itself attracts the necessary specialists, taking into account the children's nosologies⁸. So, according to the number of children in the Chernivtsi region, at the beginning of 2019 there were created 13 IRCs in 10 districts, two united territorial communities and the city of Chernivtsi. Positive is that access to IRC is 100% secure. In order to inform the regional public about the activities of the IRC regarding the provision of specific services for children with special educational needs, an interactive map of the coverage of the IRC was created and is presented on the website of the Department of Education and Science of the Chernivtsi Regional State Administration.

Qualified assistance in learning the material for pupils with special educational needs in inclusive classes is provided by 332 teacher assistants, the total number of which in Chernivtsi region is 86%, which is 163 more than in the past 2017/2018 – 169 (78,2%), 2016/2017. There are 61 assistants in the preschool educational institutions, which is 31 more than last year. In 2018/2019 56 posts of teacher assistants (28 rates) and 17 assistant educators in preschool establishments of the city of Chernivtsi were introduced.

Note that the financing of positions as assistant teacher, assistant tutor in inclusive classes and groups is carried out in accordance with current legislation. On the basis of the Decrees of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 15, 2011 No. 872 "On Approval of the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Educational Institutions", February 14, 2017. No. 88 "On Approval of the Procedure and Provisions for Provisioning Subvention from the State Budget to

⁸ Ibidem.

Local Budgets for the Provision of State Support to Persons with Special Educational Needs” 368 hours were approved for carrying out correctional and developmental activities in the individual curricula of the students in the amount (from three to eight hours per week) taking into account the conclusions of the diagnostic meeting of the Chernivtsi Regional IRC, which, according to labor agreements, are provided by correctional educators and practical psychologists.

181 practical psychologists (100%), 136 speech therapists (72%), 113 social pedagogues (67%), 28 oligophrenopedagogues (14%), and 24 defectologists (11%) provide correctional and developmental training in educational institutions of Chernivtsi region with inclusive education. The correctional component of teaching children with special educational needs in the institutions of general secondary education in the city of Chernivtsi is provided by 17 speech therapists, 37 psychologists and social pedagogues of educational institutions of the city.

In total in the Chernivtsi region 339 specialists were trained to work with children with special educational needs, 66 of them were teachers/tutors, 81 teacher-speech therapists, 192 defectologists. In 2016, 43 assistant teachers (2017 – 23), teachers-speech therapists 26 (2017 – 26, 2018 – 14), defectologists – 64 (2017 – 114, 2018 – 14). In particular, in the period of 2011–2018, teachers, assistants of teachers and specialists in correctional-developmental activities work at Chernivtsi Secondary School No. 24 named after Olga Kobylianska with children with special needs: teachers-speech therapists, defectologists, psychologists, social pedagogues. The institution closely cooperates with the special institutions of the city of Chernivtsi. For many years in a row, pedagogical conferences with specialists of Chernivtsi Regional Training and Rehabilitation Center No. 1 are traditional.

To create the right conditions for ensuring correction-development environment in schools with an inclusive form of training, it is envisaged: provision of didactic fillings, equipping of speech therapist's rooms and psychological cabinets; rooms for psychological unloading; opening of sensory rooms for the implementation of amendments to the Procedure and conditions for subvention from the state budget to local budgets for the provision of state support to people with special educational needs, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of

Ukraine dated November 15, 2017, No. 863. Thus, taking into account the need to purchase special means of correction of psychophysical development, the Department of Education of the Chernivtsi City Council purchased special means of correction of psychophysical development for the amount of UAH 542 314; on the state-allocated 100 thousand hryvnias from the regional budget is equipped with a touch room in Chernivtsi Secondary School No. 24 named after Olga Kobylanska.

Thus, the current location of inclusive institutions of general secondary education in the Chernivtsi region has well-established consultative and methodological cooperation with inclusive-resource centers on issues of inclusive education. It is likely that this contributes to the uniform and quality provision of the needs of children with special needs in obtaining quality educational services at the place of residence. Let us note the general direction of educational institutions – ensuring the right of children with special needs to complete full secondary education, taking into account individual abilities, health conditions.

November 03, 2017 in Chernivtsi City School No. 33 under the patronage of the of the public organizations Dolon'ky (O. Onchul), Mylesonechko (T Venhrenyuk), Autism. Alternative, Specialized Center for Children with Peculiarities of Development Lado (O. Trushik, A. Moroz), with the participation of students and teachers of the Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, was held a Chernivtsi City Educational Seminar “Special Children in an Ordinary School. Inclusive education”. The importance of this kind of measures on the introduction of inclusive education is evidenced by the number of 286 participants (teachers of inclusive classes, teachers' assistants, educators, practical psychologists of inclusive groups of preschool institutions, teachers-defectologists, speech therapists of the Chernivtsi region, parents of children with special needs, students and teachers Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University).

The results of the survey conducted by the participants indicate that the experience of inclusive education in secondary schools (started in 2010/2011) in Bukovyna and hence in Ukraine, the concentration of special attention of state bodies and decisive actions of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the activity of public organizations and funds (Renaissance, Step by Step, Poroshenko Foundation, etc.) in lob-

bying interests and rights of people with violations of psycho-physical development.

In order to ensure the right of children with special educational needs, Chernivtsi Regional State Administration signed a memorandum on cooperation with the Poroshenko Charitable Foundation on the creation of a network of inclusive-resource centers in the region of May 11, 2018 and joined the All-Ukrainian project “Inclusive education – the level of consciousness of the nation”.

The application of the environmental approach to highlighting the problem of training people with special needs by researchers (A. Ananiev, S. Voronov, S. Khajiradeva, M. Tchaikovsky, etc.) made it possible to formulate a number of requirements that ensure the specificity and quality of the organization and implementation of this process:

1. Restriction of the personality of the child is conditioned by the environment (at the level of family, class/group, educational institution, etc.). The practice of inclusive education, as well as the questioning of pedagogical workers, parents testifies to psychological unwillingness (54%), caused by professional incompetence (76%), personal barrier – the inability to establish communication with a special child (28%). The motivation of teaching staff is based on the compulsory nature of the organization of inclusive education, the need to recognize the fact that inclusive education requires additional resources that are necessary to meet the special educational needs of persons with disabilities.
2. A “disabled person” is included in the educational environment on his own terms (the environment adapts to the child, and not *vice versa*), since the educational environment restricts the unimpeded inclusion in the educational process; the success of inclusive education is provided by identifying obstacles limiting the child's livelihoods at all levels; prevention, elimination or relaxation of obstacles may be carried out in the transformation of the educational environment.
3. Giving positive meaning to the notion of diversity as an integral part of the experience of people, where everyone can contribute, appreciate it, learn. The introduction of curricula based on a person-centered, individual approach that promotes lifelong learning

and full participation in community life, society must be based on a clear understanding and effective use of the results of current research and practice when implementing an inclusive model of education.

The analysis of domestic and foreign studies carried out by us, studying the experience of Bukovynian schools, and questionnaires of pedagogical staff made it possible to identify strategies (a set of activities and activities aimed at achieving goals and solving problems) for the successful implementation of inclusive education:

- in the field of state social policy (formation of a policy of positive, tolerant attitude towards children with special needs, their joint training with “normative” peers, specification of priorities for ensuring rights and guarantees of free access of “disabled” to quality education, improvement and unification of normative – legal, scientific and methodological, financial and economic components of inclusive education, definition of indicators of the state of inclusion of educational institutions, monitoring of “net needs” and liquidity of functioning I am inclusive of educational institutions through adherence to the principles of openness, informality, systematicity, anticipation of risks, community control, active involvement of local community in the implementation of inclusive practice, collective review of the planning process of an inclusive educational institution);
- in the field of institutionalization/inclusion of an educational institution (the creation and development of an inclusive educational environment; the definition and implementation of the active inclusion of all participants in the educational process, the formation of cooperation relations, a thorough selection of methods and means for overcoming barriers, the creation of a universal design of the educational environment and accessible quality education of persons with disabilities, the formation of inclusive values, culture, traditions, strengthening the practice of diversity of forms and species and planning, self-assessment and identification of the priorities of inclusive development in an educational institution; search

- for support of pedagogical and professional development of all participants in educational inclusion);
- personal sphere/personal competence (creation of conditions for the successful socialization, support, acceptance and full participation of each child included in the inclusive process, elimination of discrimination, recognition of the value of the individual – the child, the contribution of an adult (teacher, assistant teacher, tutor, individual assistant, special and social educators, psychologists, parents, etc.) in the development of inclusive education, the minimization of psychological barriers of personality (child, adult) and the mobilization of additional resources in Improvement of the professional capacity of pedagogical workers through formal and informal education in the development of an individual program for the development and individual plan of inclusive child education, the universality of criteria for assessing academic achievement of students, enhancement of opportunities for pedagogical cooperation in the interdisciplinary team, development of personal interest of specialists in finding additional resources for support and full participation of each student in life and inclusive educational institution; increase of social responsibility of the family in the education of children with disabilities, inclusion of parents in the inclusive educational process.

Changing the status of an educational institution to an inclusive one changes the nature of the educational space of the institution by purpose, content, technologies, volume of educational services, using technical means of training. It is important to provide specialized equipment, didactic materials, interdisciplinary activities and support (psychological, adaptive, medical and rehabilitation and social) specialists of different profiles. However, an important aspect is the professional competence of pedagogical workers as an indicator of purposeful training of pedagogical workers.

The presented ideas regarding the aspects of the successful functioning of the inclusive educational environment do not claim to be exhaustive, but are considered as determining in a strategic orientation of the educational institution for a democratic approach in creating the

conditions for successful socialization, education and education of persons with special needs. The process of inclusion can be considered as complete if the educational process takes as much as possible the special educational needs and potentialities of each “special” student; provide an opportunity to attend an educational institution, living in a family, and parents – to bring up their own children; will promote the expansion of the circle of communication with the child with the characteristics of psychophysical development and improve the quality of its social adaptation.

Bibliography

Inclusive education as innovation in Ukraine – experience of European countries. Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine. Collective monograph, ed. L. B. Platash, Vol. 2, Lublin 2017.

Platash L. B., *Inklyuzyvne navchannya ditey z osoblyvymy potrebamy u zahal'noosvitniy shkoli: realiyi ta perspektyvy v Ukrayini*, [in:] *Rol' i mistse psykholohiyi i pedahohiky u formuvanni suchasnoyi osobystosti: Zbirnyk tez mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (m. Kharkiv, Ukrayina, 12-13 sichnya 2018 r.)*, ed. L. B. Platash, Kharkiv 2018.

Internet

<https://mon.gov.ua/ua/tag/oporni-shkoli> (31.03.2018).

<https://mon.gov.ua/ua/tag/oporni-shkoli> (31.03. 2018).

<http://ussf.kiev.ua/a/FAQ10.html> (1.01. 2018).

<https://mon.gov.ua/ua/tag/oporni-shkoli> (1.01. 2018).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (1.01. 2018).

Summary

The article is devoted to the analysis of such urgent problem as the inclusive education in the institutions of secondary education in Chernivtsi region. The importance of inclusion for Ukraine and of the participation of the state in solving organizational issues of inclusive education is determined. Statistical data for the period of 2011–2019 provided by inclusive educational institutions for pupils and children of preschool age is analyzed. The importance of establishing “fundamental” secondary schools is substantiated, the dynamics of this process in Ukraine is presented. The organizational principles of inclusive resource centers’ functioning as important institutions, which ensure the right for education to children aged 2 to 18 years are analyzed. The dynamics of involvement of teacher’s assistants, psychologists, speech therapists, social workers, oligophrenopedagogist, defectologist is presented. In the course of survey conducted within the framework of Chernivtsi City educational seminar “Special child in regular school. Inclusive education” was determined that the attitude practitioners working in educational institutions is ambiguous and depends on their level of psychological and professional readiness. The main strategies of the effectiveness of inclusive education in Ukraine are determined.

keywords: inclusive education, school, institution of secondary education, preschool educational institution, inclusive teaching, inclusive learning environment, inclusive education in Chernivtsi region

słowa kluczowe: edukacja włączająca, szkoła, instytucja szkolnictwa średniego, przedszkolna instytucja edukacyjna, nauczanie integracyjne, środowisko sprzyjające włączeniu, edukacja włączająca w regionie Czerniowce

Jadwiga Szymaniak*

Sprawozdanie z kongresu pedagogicznego w Weinheim (2018)

Istniejące od wielu lat niemieckie wydawnictwo Beltz, zasłużone w dziedzinie podejmowania ważnych, a przede wszystkim aktualnych problemów pedagogicznych, zorganizowało w 2018 r. w Weinheim kolejny kongres poświęcony kształceniu szkolnemu¹.

W roku 2015 uczestniczyłam w kongresie odbywającym się w Wolfsburgu, a dzięki materiałom otrzymywanym z wydawnictwa mogę zrelacjonować ostatnie obrady (9–10 listopada 2018 r.), które miały wymowne motto *Anerkennung und Wertschätzung. Von der Defizitorientierung zur Positivsicht* (Uznanie i poszanowanie wartości. Od zorientowania na deficyty do pozytywnego spojrzenia). Podobnie jak w latach poprzednich, tak i teraz czas obrad podzielony był na rundy wykładów i seminariów oraz zajęcia warsztatowe.

Jeśli śledzi się uważnie tematykę kolejnych kongresów, zauważyć można tendencję do pogłębiania niektórych szczególnie palących spraw, jak wielokulturowość czy inkluzja, a także próby objaśniania wybranych pojęć teoretycznych. Wracają też niektórzy prelegenci, jak prof. dr Paul Mecheril z Uniwersytetu w Oldenburg, prof. dr Hartmut Rosa – socjolog z Uniwersytetu w Jenie, prof. dr Olaf-Axel Burow z Kassel, dr Heinz

* Dr Jadwiga Szymaniak, ORCID: 0000-0002-7139-1788
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Filia Koszalin
e-mail: szymaniak2@vp.pl

¹ Kongresy od 2015 r. relacjonowałam w rocznikach: „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2016, t. XIII, s. 31–40; ibidem, 2017, t. XIV, s. 165–175.

Klippert, a także liczni pedagogowie praktycy oraz dziennikarze zajmujący się tematyką oświatową.

Tematyka kongresu w Weinheim w moim odczuciu oscylowała przede wszystkim wokół problemów z zakresu szeroko pojętej **etyki pedagogicznej**. Wolfgang Geisler i prof. dr Hilbert Meyer w wykładzie *Anerkennung – über den Umgang mit Menschen in der Schule* (Uznanie – o stosunkach międzyludzkich w szkole) wskazali na często uwidaczniający się brak poszanowania w kontaktach międzyludzkich. A uznawanie „innych” jest ważne w wielu dziedzinach – dla integracji objętych obowiązkiem szkolnym uchodźców, dla szeroko pojętego nauczania inkluzyjnego, dla kooperacji między nauczycielami, w rozmowach z rodzicami, a także ze strony osób prowadzących szkołę. Uznanie wiąże się z kulturą szkolną, reprezentowaną i wypracowywaną w danej placówce. Buduje most wiodący do innych ludzi, wymaga jednak usilnej pracy nad rozwojem uczniów, liczenia się z ich **godnością**, niezależnie od wszystkich różnic. Zachowanie nauczyciela nacechowane poszanowaniem wartości podwyższa, jak pokazuje to wiele studiów, wyniki uczenia się. Niezbędna krytyka i korekta jest wtedy odbierana jako wiarygodna i ma jednostkę prowadzić dalej w rozumieniu świata, siebie i w solidarności z innymi. Profesor Meyer zaznaczył, że pochwała, poszanowanie, respekt, odpowiedzialność i opieka to konieczne elementy kultury nauczania, należące do „instrumentów prowadzenia” i stanowiące konieczne warunki udanej pracy. Jak stwierdzili wspomniani autorzy, rola tych czynników powinna być też podkreślana w czasie przygotowywania do zawodu pedagoga. Inspirujące tu być może spotkanie z myślą takich wielkich twórców jak Martin Buber, Emmanuel Levinas i wielu innych, na co wskazali Geisler i Meyer zabierający głos w kluczowej dla kongresu sprawie uznania. Te teoretyczne założenia znalazły odbicie w wielu wystąpieniach odwołujących się do szkolnej praktyki.

Do szerszego omówienia wybrałam tekst dr Birte Friedrichs, która dokonała próby pokazania, jak poprzez samorząd klasowy, bo tak chyba należy rozumieć termin „*Klassenrat*”, można uczyć wzajemnego uznania i demokracji. Podczas prowadzonego przez nią seminarium *Der Klassenrat in der Praxis – Konflikte lösen, Demokratie lernen* (Rada klasowa w praktyce – rozwiązywanie konfliktów, uczenie się demokracji) podała

szereg pomysłów na wspieranie dzieci i młodzieży w rozwoju ich osobowości w klasie, która stopniowo staje się **wspólnotą**. Odwołania do myśli Celestyna Freineta i Johna Deweya stanowiły główną podstawę teoretyczną, podano jednak szereg metodycznych rozwiązań. Dr Birte Friedrichs zaproponowała cotygodniowe godziny spotkań w klasie. Do spotkań tych uczniowie się przygotowują, na przykład „przemeblowują” pomieszczenie, aby siedzieć w kręgu i odczuwać bycie we wspólnocie, twarzą w twarz z innymi. Przygotowuje się też nauczyciel – przez tydzień notuje nasuwające się uwagi. Na gazetce klasowej, w książce samorządu czy w klasowej skrzynce na listy są trzy rubryki czy przegródki z napisami: „pochwalam”, „krytykuję”, „życzę sobie”. Młodzież zastanawia się więc nad tym, co w bieżącym tygodniu zrobiono dla wspólnoty, dla wcielenia jej idei dotyczących nauczania i życia szkolnego. Według wskazanego wzoru pisze protokoły posiedzeń rady klasy, nad którym, po jego odczytaniu na kolejnym zebraniu, odbywa się dyskusja. Uczniowie, których postępowanie poddano krytyce, mogą się bronić, szuka się rozwiązań. Praca taka na ogół „przywraca” trudnych uczniów, którzy w ten sposób są reintegrowani, stanowi ona jednak wyzwanie dla pedagoga, który często musi się odnaleźć w nowej roli. Na tych lekcjach jest bowiem członkiem wspólnoty, a funkcję prowadzących przejmują uczniowie. On jednak ponosi odpowiedzialność za klasę, ustala granice na podstawie etyki pedagogicznej, co stanowić może duże wyzwanie i nie jest łatwe, zresztą dla obu stron.

Także Maike Plath, nauczycielka, której pasją jest wychowanie przez teatr, autorka licznych publikacji mająca doświadczenie wielu lat pracy w berlińskiej szkole, w trudnej dzielnicy Neuköln, na relacjonowanym kongresie rozważała sprawę demokratycznego prowadzenia w szkole i kształtowania wzajemnych relacji z poszanowaniem wartości. Zaprezentowała wykład pt. *Grundlagen der Statuslehre – demokratische Führung durch gelingende Beziehungsgestaltung und wertschätzende Kommunikation* (Podstawy demokratycznego wychowania – udane kształtowanie stosunków i komunikacja uznająca wartości). Warto dodać, że nawiązała ona do przemyśleń i praktyki współczesnego angielskiego reżysera, pisarza i instruktora teatralnego Keitha Johstone’a (ur. 1933), autora znanej również w Polsce książki *Impro. Spontaniczne kreowanie*

świata². Johnstone, mieszkający obecnie w Kanadzie, popularyzuje techniki improwizacyjne (impro) polegające na uwalnianiu indywidualnego potencjału osoby w kontekście pracy w grupie, które nauczane są z sukcesem na całym świecie. Budzą zainteresowanie psychologów, terapeutów i pedagogów, bo przyczynić się mogą do budowania empatii, łagodzenia strachu przed wystąpieniami, mogą „drętłych ludzi uczynić błyskotliwymi”³. Zarówno w wypowiedzi Plath, jak i w relacjach autorów wskazanych powyżej oraz wielu innych, odczuwa się **zmianę języka pedagogicznego**, terminologii naukowej. Pojawiają się pojęcia, którym kiedyś nie poświęcano aż tyle uwagi – **wspólnota, pojednanie, zranienie, wdzięczność, bliskość**.

Wystąpienie Plath wydaje się próbą zdefiniowania na nowo efektów demokratycznego prowadzenia. Aby go realizować, należy wiedzieć, jak można przejąć odpowiedzialność za siebie oraz innych i wówczas to zrobić. W grupach szkolnych nie powinny bowiem istnieć prawo silniejszego czy mobbing. Nie można konstruktywnie pracować w atmosferze panującej w warunkach, w których każdy myśli tylko o tym, aby uchronić się przed zranieniem i upokorzeniem. Ideał stanowić może rozmowa dwóch przyjaciół prowadzona oko w oko. W szkole jest to szczególnie znaczące, bo jesteśmy ważni nie tylko my sami, nauczyciele i uczniowie, z naszymi osobistymi poglądami czy oczekiwaniami, ale nasza zdolność, aby coś poruszyć w innych ludziach. Dlatego tak istotne jest podejście do nich z dystansem i bliskością. Warto dodać, że Plath kontynuowała w swoim wykładzie przemyślenia zaprezentowane na poprzednich kongresach – w Hameln (2017), a także w Wolfsburgu (2015). W obu wcześniejszych wystąpieniach dawała wyraz przekonaniu, iż profesjonalność nauczyciela przejawia się m.in. w jego odpowiedzialności za to, że ze szkoły uczniowie wynoszą doświadczenia służące im w późniejszym życiu. Może bowiem powierzonej mu młodzieży pomóc w znalezieniu drogi, która pomoże jej być szczęśliwą w życiu. Na tym też polega nasza pedagogiczna odpowiedzialność.

² K. Johnstone, *Impro. Spontaniczne kreowanie świata*, przekł. J. Bienias, M. Frączek, PWST, Kraków 2013.

³ Ibidem, s. 35.

Istotne uwagi poświęcone roli klimatu panującego w klasie szkolnej – dla ochrony wartości – poczyniła Anette Steiman w wykładzie *Soziales lernen für ein wertschätzendes Klassenklima* (Uczenie się społeczne dla tworzenia klasowego klimatu poszanowania wartości). Warto tu przypomnieć aspekty znane, ale nadal godne podkreślenia, jak budowanie motywacji dzieci do nauki, m.in. poprzez podtrzymywanie ich gotowości do wysiłku oraz wspieranie ich kompetencji **emocjonalnych** i wzbogacanie w tym kierunku zasobów **językowych**, aby umiały przedstawić swoje stanowisko i go bronić. Zwłaszcza troska o język i wspieranie kompetencji emocjonalnych wydaje się obecnie szczególnie istotne. W wielu rodzinach bowiem widoczne są braki w tej dziedzinie – nie mówi się o emocjach, nie poświęca się im uwagi, a bardzo częste oglądanie telewizji uczy raczej przeżywania emocji cudzych.

Przemyślenia prelegentów, zgodne z tematyką kongresu, szły też w kierunku doskonalenia **rozmów wspierających**, rozwijających uczenie się. Autorka ostatnio wydanej książki⁴ na ten temat Hanna Hardeland starała się dać wiele praktycznych wskazówek do prowadzenia tych rozmów (niem. *Tipss*), m.in.:

- nauczyciel zajmuje postawę dyskretną, raczej wycofaną;
- traktuje ucznia poważnie, szanuje jego wartość;
- dodaje mu odwagi;
- kieruje spojrzenie raczej na sukces, nie na deficyty.

Autorka zaproponowała też odpowiednie skale pomiarowe i inne materiały zawarte w tej publikacji.

W kręgu takich pojęć i kategorii, jak empatia, poczucie winy, wdzięczność, pojednanie, prośba (i innych) obracali się Christiane Pfohlman i Barbara Renner-Wiest w wykładzie *Gewaltfreie Kommunikation – Achtsam miteinander umgehen* (Komunikacja wolna od przemocy – wzajemne obchodzenie się z szacunkiem). Uwzględnianie tych i podobnych kategorii w dyskursie pedagogicznym wydaje się bardzo cenne. Uzasadnianie wraz z dziećmi takich tez, jak „zawsze dajemy z siebie to co najlepsze i to co możliwe” i podobnych, przy wykorzystaniu wskazanych

⁴ H. Hardeland, *Die Lernentwicklungsgesprächen in der Grundschule*, Belz, Weinheim und Basel 2017.

pomocy i środków często własnego pomysłu, budzi otuchę i przywraca wiarę w możliwości wychowawcy.

Obraz zabiegów metodycznych służących wychowaniu byłby niepełny, gdyby nie uwzględnić roli **zabawy**, szczególnie dzieci młodszych. Omówiły to Melanie Graser i Eike Hovermann w wykładzie zatytułowanym *Spielerisch Ressourcen aktivieren* (Aktywizowanie potencjałów poprzez zabawę). Autorki skupiły się na znaczeniu zabawy w uruchamianiu i rozpoznawaniu zasobów, potencjałów, którymi dysponują dzieci. Radzą, w świetle swoich doświadczeń, by skupić się na kilku dziedzinach:

- treściowej (zainteresowania dzieci, umiejętności szkolne, ich pozytywny obraz siebie);
- intrapersonalnej (jak dotychczas wykorzystano te cechy i inne kompetencje);
- społecznej (czy pielęgnuje się przyjaźnie dzieci, ich więzi i zaangażowanie);
- materialnej (możliwe do wykorzystania zasoby tkwiące w środowisku dziecka).

Należy też uwzględnić dotychczasowe kryzysy (co w tym zakresie zrobiono i jakie stosowano strategie).

Spośród ważnych rozważań teoretycznych warto przytoczyć próbę wypracowania **modelu wdrażania zmian i innowacji** w szkole. Dokonał tego prof. Claus Buhren ze Sporthochschule w Kolonii. Jak wskazują obserwacje, na ogół początek zmian jest burzliwy (autor nazywa to sferą turbulencji). Nie należy jednak go lekceważyć, bo pojawiający się – oprócz zapału czy nawet olśnienia u niektórych, często nielicznych, nauczycieli – opór wynika z prób obrony przed przeciążeniem. Także następna faza wiąże się z ryzykiem, wystąpieniem stresu; czasem jednak jest to tak zwany stres pozytywny (niem. *Eustress*) wymagający jednak intensywnego wsparcia ze strony osób prowadzących szkołę. Dopiero trzecia faza, której zakres stopniowo powinien się poszerzać, przynosi komfort, oswojenie się ze zmianą.

Doświadczony wykładowca i autor licznych publikacji (w relacjonowanym wystąpieniu powołuje się na dziewięć pozycji swojego autorstwa) dr Heinz Klippert w wykładzie *Methoden lernen in der Schule. Anregungen zur Förderung grundlegender Lernkompetenzen* (Uczenie się metod

w szkole. Impulsy służące wspieraniu podstawowych kompetencji w toku uczenia się) poruszył sprawę wspierania **podstawowych kompetencji w uczeniu się**. Co ważne, podkreślił on, że uczniowie powinni umieć i chcieć sobie wzajemnie pomagać, ponieważ w przeciwnym wypadku niektórym grozi przeciążenie, a w skrajnych sytuacjach wykluczenie. Wskazał na liczne techniki dotyczące pracy w szkole, z których nie wszystkie są dostatecznie wykorzystane: sporządzanie tabel, diagramów, plakatów, gazetek, szukanie danych (niem. *recherchieren*), przygotowywanie krótkich wykładów, prowadzenie wywiadu i rozmowy, argumentowanie. Różnorodność form w tym zakresie jest wskazana, szczególnie dla dzieci niepewnych, niesamodzielnych, flegmatycznych, którym grozi brak chęci czy destrukcyjne zachowanie. Ale i zdolne zdobywają tą drogą większą suwerenność. Klippert proponuje całe **dni stosowania tych metod**, bo bieżące, doraźne apele w zakresie poszczególnych przedmiotów mogą okazać się niewystarczające. W ramach tych dni wymienia się doświadczenia, uzyskuje wskazówki, porównuje wyniki, omawia problemy, zakłada „zeszyty metod”.

Propozycje autora dotyczą szczególnie klas wyższych, na przykład w dziewiątym roku nauki tydzień stosowania metod może być poświęcony na formy pracy wiążące się z poznaniem wybranego zawodu, a w jedenastym roku nauki – krótki „kurs pracy badawczej”. Takich tygodni Klippert proponował jeden lub dwa w roku. Uczniowie uczą się wtedy intensywnie robić notatki, wygłaszają krótkie wykłady, tworzą plakaty, grają role, na podstawie sporządzonych protokołów prezentują prace swoich grup na plenum, analizują błędy i je poprawiają. Ich praca dojrzewa, jest wspierana, staje się przemyślana, zmotywowana, zdyscyplinowana i owocna.

W materiałach kongresowych nie zabrakło praktycznych arkuszy badawczych służących samoobserwacji (po stronie nauczycieli i uczniów), ocenie jakości informacji zwrotnych w toku pracy lekcyjnej i umożliwiających przedstawienie klimatu panującego na lekcji. Autorką tych narzędzi jest dr Monika Wilkening.

Zainteresowanie może też wzbudzić materiał poświęcony specyfice informacji nazywanych potocznie *fake news*. Armin Himmelrath (dziennikarz zajmujący się tematyką oświatową) i Julia Egbers podali takie jego

określenie: fałszywe domniemanie, którego cel jest manipulacyjny. Wskazali na to, że umiejętność krytycznego obchodzenia się z wiadomościami i informacjami musi być zakotwiczona w programach szkolnych. Jest to zadanie dla polityki kształcenia, jak i dla rodziców, od których wymaga wyostrzonego spojrzenia. Wymienieni autorzy są też twórcami podręcznika z tego zakresu *Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht* (Fake News. Podręcznik dla szkoły i nauczania).

Na trudności związane z prowadzeniem chłopców w szkole, od klas najmłodszych, zwrócił uwagę dr Reinhard Winter w wykładzie pt. *Immer diese Jungen! Jungenpädagogik in der Schule* (Zawsze ci chłopcy! Pedagogiczne prowadzenie chłopców w szkole). Autor znany jest jako ekspert zajmujący się pedagogiką chłopców związany z Uniwersytetem w Tübingen. Jest też autorem publikacji książkowych na ten temat. Nadzieję na poprawę funkcjonowania chłopców w roli uczniów widzi on w podniesieniu poziomu jakości **pedagogiki szkolnej**.

Trudny temat kreatywnej **sztucznej inteligencji** jest treścią dociekań Holgera Vollanda, autora *Künstliche Intelligenz – Die kreative Macht der Maschinen* (Sztuczna inteligencja – kreatywna siła maszyn). Wychoząc z założenia, że maszyny mogą mówić, komponować muzykę, tworzyć teksty czy analizować niewyobrażalną liczbę danych z różnych dziedzin, zadał pytanie: Czy zagrożona jest ludzka kreatywność? Wszak kreatywność jest uznawana za ekskluzywną domenę ludzkiej psychiki i cechę kulturowej samodzielności. Można i trzeba ją ćwiczyć od przedszkola. Volland podkreślił, że nie unikniemy konkurencji z maszynami, z ich kreatywnością, a przede wszystkim wydolnością (niem. *Kapazität*) w zakresie analizy, gromadzenia i wykorzystania danych. Z tym nowym światem trzeba się zmierzyć także w dziedzinie kształcenia. Ignorancja i strach to złe alternatywy. Nowoczesne technologie i ich zastosowanie trzeba pojąć. Istotne jest, że w tej dziedzinie toczą się spory. Sprawa jest trudna, bowiem pojawia się obawa przed groźną sytuacją, w której na podstawie pełnych zbiorów danych o obywatelach społeczeństwo mogłoby być kontrolowane. Problemy te poruszane są też w polskiej myśli humanistycznej. Uwrażliwienie opinii społecznej, a także środowisk nauczycielskich na ten temat jest bardzo ważne. Sprawy te bowiem z pewnością determinują naszą przyszłość.

Felix Gaudo, odwołując się do książki, której jest współautorem⁵, wskazał na konieczność stosowania w szkole technik odprężających, ze względu na zdrowie nauczycieli i uczniów. Codziennie bowiem na lekcji, jak wskazał, uczący podejmuje wiele decyzji i przeżywa około 15 sytuacji konfliktowych. Do tego dochodzi wiele innych zadań; nauczyciele chcieliby przecież uczniów zmotywować i wzbudzić ich entuzjazm. Humor może się okazać środkiem na stres – skutecznym i, co ważne, naturalnym. Jak wynika z badań, ludzie odznaczający się poczuciem humoru, oczywiście nie agresywnym, okazują się zdrowsi i zdolniejsi do kontaktów. Posługiwanie się humorem stanowi społeczną kompetencję, która wspiera *Resilienz*⁶, a więc pomaga zwalczać poczucie ryzyka i buduje pozytywny opór wobec przeciwności.

Autor powołał się na badania wskazujące, że częste uśmiechanie się wzmacnia system krążenia i serce, odpręża mięśnie, przyczynia się do wzmocnienia systemu immunologicznego i wyrównuje poziom hormonów. Studia z zakresu psychologii pozytywnej dowodzą, że humor czyni ludzi bardziej pewnymi siebie i kompetentnymi społecznie. Co ważne – każdy może humor „wytrenować” jako postawę wobec życia w formie pogodnego opanowania i spokoju. W ten sposób zdobywa się dystans. Autor w swojej wypowiedzi podał szereg prostych pomysłów, np. „żart dnia” na lekcji, humorystyczne motto tygodnia. Co ciekawe, Gaudo łączy humor, pogodną postawę z **wdzięcznością**. Podpowiada, aby pięć minut każdego dnia poświęcić na myślenie o tych, którym coś zawdzięczamy.

Należy podkreślić, że wypowiedzi na relacjonowanym kongresie w Weinheim dobrze wpisują się w aktualny dyskurs pedagogiczny prowadzony także w Polsce. Myślę tu między innymi o konferencji, która odbyła się w dniach 22–23 listopada 2018 r. w Warszawie, zorganizowanej przez Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz Fundację im. Friedricha Eberta⁷. Poświęcono ją roli szkoły, edukacji oraz nauczycieli w budowaniu i ochronie demokracji – w konfrontacji z autorytaryzmem dominującym w wielu krajach. W Warszawie zaakcentowano bowiem, że autonomia nauczyciela staje przed licznymi wyzwaniami, co demokracji

⁵ F. Gaudo, M. Kaiser, *Lachend lernen*, Beltz-Verlag, Weinheim 2018.

⁶ *Resilienz* to zdolność do stawiania oporu, wytrzymałość.

⁷ P. Skura, *Nauczyciele, odwagi!*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 48, s. 5.

zagroza. Także w zakresie doboru treści w programach nauczania, do których zbyt często przenika ideologia.

Bibliografia

Johnstone K., *Impro. Spontaniczne kreowanie świata*, przekł. J. Bienias, M. Frączek, PWST, Kraków 2013.

Skura P., *Nauczyciele, odwagi!*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 48.

Szymaniak J., *Sprawozdanie z kongresu pedagogicznego w Wolfsburgu (2015) i Weinheim (2016)*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2016, t. XIII.

Szymaniak J., *Sprawozdanie z kongresu pedagogicznego w Hameln (2017)*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2017, t. XIV.

Summary

Report on the pedagogical congress in Weinheim (2018)

My report presents selected problems and trends presented at the congress in line with the motto “Recognition and respect for values – from deficits to positive attitude”. Lectures, workshops and discussion rounds focused on creativity, democracy and student use. Attention was also paid to the atmosphere of school work, the use and discovery of humour as source of energy, the feeling of also conducting conversations with parents. Many authors have relied on the basics in the field of ethics, the goal of improving interpersonal relations and respect for values.

keywords: recognition, dignity, learning community, democratic leadership, appreciative class climate

słowa kluczowe: uznanie, godność, wspólnota uczenia się, demokratyczne prowadzenie, klimat uznający wartości

Lista recenzentów

List of reviewers

dr hab. Tomasz Bąkowski, prof. dr hab. Eugeniusz Bielicki,
prof. dr hab. Franciszek Bławat, prof. dr hab. Edward Breza,
prof. dr hab. Andrzej Chodubski, dr hab. Piotr Dominiak,
prof. dr hab. Bohdan Dziemidok, prof. dr hab. Andrzej Drzewiecki,
prof. George Gamkrelidze, prof. dr hab. Helena Głogowska,
dr hab. Kazimierz Kossak-Głowczewski, dr hab. Mieczysław Gulda,
dr hab. Adam Kosidło, prof. dr hab. Zbigniew Machaliński,
prof. dr hab. Franciszek Makurat, prof. dr hab. Marek Malinowski,
prof. dr hab. Bożena Matyjas, prof. Farach Mirzojan,
prof. dr hab. Konrad Misztal, prof. dr hab. Jarosław Nocoń,
prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, prof. dr hab. Andrzej Pałucki,
dr hab. Danuta Piątkowska, prof. dr hab. Andrzej Piskozub,
prof. dr hab. Jerzy Przybylski, ks. prof. dr hab. Adam Romejko,
dr hab. Piotr Semków, dr Małgorzata Sikora-Gaca,
dr Beata Słobodzian, dr hab. Teresa Sołtysiak, dr Tomasz Sowiński,
prof. dr hab. Zygmunt Sójka, prof. dr hab. Andrzej Stępiak,
prof. dr hab. Maciej Szczurowski, prof. dr hab. Jan Żebrowski,
prof. dr hab. Waldemar Żebrowski, prof. dr hab. Arkadiusz Żukowski,
prof. dr hab. Janusz Żurek

Lista dostępna pod adresem: <http://www.gwsh.gda.pl/pl/recenzenci/>

Pierwotną (referencyjną) wersją czasopisma jest wydanie on-line
<http://www.gwsh.gda.pl/pl/studia-gdanskie/>