

ISSN 2956-6029

**FORUM
NAUK
SPOŁECZNYCH
SOCIAL
SCIENCES
FORUM**

2/2024

Wydawnictwo
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
w Olsztynie

Rada Naukowa/Scientific Council

Andrzej Antoszewski, Uniwersytet Wrocławski
Fernando Casal Bértoa, University of Nottingham (Wielka Brytania)
Darlene Clover, University of Victoria (Kanada)
Cristina Maria Coimbra Vieira, University of Coimbra (Portugalia)
Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
António Carlos Pestana Fragoso de Almeida, University of Algarve (Portugalia)
Patricia Fronek, Griffith University (Australia)
Maria Gravani, Open University of Cyprus (Cypr)
Jess L. Gregory, Southern Connecticut State University (USA)
Anna Gwiazda, King's College London (Wielka Brytania)
Faisal Javaid, Federal Urdu University of Arts, Sciences and Technology, Karachi (Pakistan)
Dariusz Kozerawski, Uniwersytet Jagielloński
Ireneusz Krzemiński, Uniwersytet Warszawski
Beata Krzywosz-Rynkiewicz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Michał Kubát, Charles University (Republika Czeska)
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Tadeusz Wallas, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Siniša Zrinščak, University of Zagreb (Chorwacja)

Rada Redakcyjna/Editorial Council

Redaktor naczelna/Editor-in-Chief: Joanna Ostouch-Kamińska
Zastępca redaktor naczelnej/Vice Editor-in-Chief: Maciej Hartliński
Sekretarz/Secretary: Katarzyna Ćwirynkało
Członkowie /Editorial Board Members: Marzenna Nowicka,
Maria Radziszewska, Radosław Sierocki, Krzysztof Żęgota, Arkadiusz Żukowski

Czasopismo recenzowane/Peer-reviewed journal

Lista recenzentów/List of Reviewers
<https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/fns/about/editorialTeam>



Redakcja językowa: Grażyna Jarzyna
Projekt okładki/Project of the cover page: Dariusz Walasek
Pierwotną wersją czasopisma jest wersja elektroniczna dostępna na platformie czasopism
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie pod adresem:
<https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/fns>

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2024

ISSN 2956-6029

Wydawca/Editor
Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie
ul. Jana Heweliusza 14, 10-718 Olsztyn
e-mail: wydawca@uwm.edu.pl

Nakład 130 egz. Ark. wyd. 14,50; ark. druk. 12,25
Druk: Zakład Poligraficzny UWM w Olsztynie, zam. nr 690

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ESEJE

Piotr Pietrzak

The Russia – Ukraine War and the Renaissance of IR Realism 9

Wojciech Grabowski

Zamach terrorystyczny Hamasu na Izrael (2023) – geneza i reperkusje dla państw Zatoki Perskiej 25

Robert Czulda

Polityka bezpieczeństwa Filipin pod rządami prezydenta Marcosa Juniora (od 2022 roku) 39

Waldemar Żebrowski

Wybrane aspekty myśli politycznej Stronnictwa Demokratycznego w latach 1937–1940 ... 59

Andrzej Olubiński

/Nie/demokratyczna władza jako źródło dehumanizacji wychowującego społeczeństwa ... 75

Bogusław Śliwerski

O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej 97

Zenon Gajdzica, Edyta Widawska, Beata Jachimczak

Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa jako element wsparcia edukacji włączającej 113

Józef Górniewicz

Zapętlanie nauki/w nauce – o wolności akademickiej i jej przeciwnikach 125

Marek Sokołowski

Język polityki. Od retoryki do analizy dyskursu. Zarys problematyki 147

Inetta Nowosad, Mirosław Szymański

W poszukiwaniu istoty pedagogiki szkoły 163

RAPORTY I RECENZJE

Arkadiusz Lewandowski

Recenzja: Moisés Naím, *Zemsta władzy. Jak autokraci na nowo tworzą politykę XXI wieku*, Wydawnictwo Post Factum, Katowice 2022 179

Maria Radziszewska

„Komisja Edukacji Narodowej i jej dziedzictwo”. Ogólnopolska Konferencja Naukowa z udziałem gości zagranicznych, Olsztyn 16–17 października 2023 roku 187

Małgorzata Ciczowska-Giedziun

„Pedagogika wobec wyzwań współczesnego świata”. Międzynarodowa Konferencja Naukowa z okazji Jubileuszu prof. dr. hab. Henryka Mizerka, Olsztyn 16 listopada 2023 roku 193

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES AND ESSAYS

Piotr Pietrzak

The Russia – Ukraine War and the Renaissance of IR Realism 9

Wojciech Grabowski

Hamas terrorist attack on Israel (2023) – origins and repercussions
for the Persian Gulf countries 25

Robert Czulda

Security Policy of the Philippines Under President Marcos Junior (since 2022) 39

Waldemar Żebrowski

Political thought of the Democratic Party in 1937–1940 59

Andrzej Olubiński

/Non/democratic power as a source of dehumanisation of the forming society 75

Bogusław Śliwerski

On the need to return to the subsidiary role of the state in public school education 97

Zenon Gajdzica, Edyta Widawska, Beata Jachimczak

Intra- and inter-sectoral cooperation as part of support for inclusive education 113

Józef Górniewicz

Looping Science / in Science – On Academic Freedom and Its Opponents 125

Marek Sokołowski

The language of politics. From rhetoric to discourse analysis. Outline of the issues 147

Inetta Nowosad, Mirosław Szymański

In search of the essence of school pedagogy 163

RAPORTS AND REVIEWS

Arkadiusz Lewandowski

Review: Moisés Naím, *Zemsta władzy. Jak autokraci na nowo tworzą politykę XXI wieku* [The Revenge of Power. How Autocrats Are Reinventing Politics for the 21st Century], Post Factum, Katowice 2022 179

Maria Radziszewska

“The Commission of National Education and its Legacy.” National Scientific Conference with international guests, Olsztyn, October 16–17, 2023 187

Małgorzata Ciczowska-Giedziun

“Pedagogy in the Face of Contemporary World Challenges.” International Scientific Conference on the Occasion of the Jubilee of Prof. Henryk Mizerek, Olsztyn, November 16, 2023 193

Artykuły i eseje



Piotr Pietrzak

ORCID: 0000-0003-0464-1991

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria

In Statu Nascendi Think Tank

e-mail: pietrzak_ir@hotmail.com

The Russia – Ukraine War and the Renaissance of IR Realism

“[The IR theory*] is like a powerful flashlight in a dark room: even though it cannot illuminate every nook and cranny, most of the time it is an excellent tool for navigating through the darkness”¹.

John J. Mearsheimer

Abstract

The primary objective of this article is to present an interpretation of Russia’s war in Ukraine from the perspective of the oldest - realist theory of international relations (IR). Contrary to popular belief, realist approaches are neither homogeneous nor entirely predictable. This school of thought encompasses diverse perspectives from both practitioners and theoreticians, including Zbigniew Brzezinski, Henry Kissinger, John Mearsheimer, Kenneth Waltz, Stephen Walt, and others. By rigorously examining these different viewpoints, we aim to expose the weakest links in our analysis and shed light on various hidden dimensions of the ongoing contemporary conflict, with the aim of preventing future outbreaks of similar conflicts and further deterioration of existing ones.

¹ In his original argument outlined in *The Tragedy of Great Power Politics* (2001), John J. Mearsheimer claims that “In short, offensive realism is like a powerful flashlight in a dark room: even though it cannot illuminate every nook and cranny, most of the time it is an excellent tool for navigating through the darkness.” In this respect, the only reason why I have paraphrased this statement, **to extend its scope to the entire IR theory***, is to assert that by employing all branches and sub-branches of the International Relations theory, we should be able to illuminate even more in the darkness in question, for engaging in a more coordinated effort by many different scholars from different backgrounds can prove to be much more effective in navigating through it, to the actual light, clarity and fundamental truth about the international relations.

Keywords: Russia's war in Ukraine, The IR theory, Realism, Brzezinski, Kissinger, Mearsheimer, Waltz, Walt

Introduction

The publication of this research coincides with the two-year anniversary of the outbreak of the full-blown war in Ukraine on February 24, 2022, a decade after the events that led to the annexation of Crimea in 2014. It is expected that this conflict will continue for the foreseeable future despite already resulting in the deaths of more than 600,000 people. There are also nearly 3.7 million internally displaced people in Ukraine, with nearly 6.5 million refugees from Ukraine recorded globally and approximately 14.6 million people in desperate need of humanitarian assistance (as of February 2024) (Pietrzak, 2024b; UNHCR, 2024).

The primary objective of this research is to assertively provide an *ad hoc* realist interpretation of the Russia's war in Ukraine within an IR perspective. To accomplish this, we will compare six distinct realist standpoints and doctrines. These have been formulated to elucidate the evolving dynamics of conflict, viewed through the lenses of IR theory and geopolitics. Our analysis will carefully examine the differences and similarities among them, encompassing: 1) the Giedroyc-Mieroszewski doctrine, 2) the Brzezinski doctrine, 3) the reformulated Kissinger doctrine, 4) Mearsheimer's position, 5) Waltz's structural theory, and finally, 6) Walt's balance of threat theory.

This research also utilizes my scientific invention called *in statu nascendi* ontology, which gives special attention to attaining broader clarity, accountability, and pluralism that thrives in situations requiring further flexible adjustment to convey certain unpredictable trajectories, which are not clearly manifested at first. By scrutinizing the ontological foundations of conflicts in a more contemplative, albeit at times lengthy, manner we can glean insights into their evolving nature and their current stage which in turn foster a deeper understanding of the situation on the ground in the context of regional and global dynamics (Pietrzak, 2021; Pietrzak, 2024a).

Methodology

The prevailing notion in the literature on the subject suggests that social science stands to gain significant advantages by adopting an *ad hoc* comparative method (CM). This approach enables us to highlight essential aspects of two or more ongoing confrontations of regional or global significance. Essentially, in this respect, a well-implemented comparative analysis offers a unique opportu-

nity to assess the applicability of various theories in given circumstances. This is done by highlighting both specific and holistic modes of analysis that try to capture any given phenomenon. The use of such method promises profound insights into the intricacies of modern conflicts, endeavoring to use the best narrative to illuminate pathways towards comprehension and resolution, for every conflict has to end (Sartori, 1991).

Naturally, CM is not without its flaws, and its limitations are well known not only to social scientists but also to scholars in other branches of science. Everyone knows that comparing has to be done wisely; otherwise, we end up comparing apples and oranges (Sartori, 1991).

In this respect, Przeworski and Teune (1970) suggest that comparative studies are most effective when examining countries with similar characteristics, as fewer differences allow for more rigorous study design. However, they are also very convinced that CM should not be employed solely to identify similarities between two or more subjects. It is crucial to utilize it to discern perceptual illusions from clear behavioral patterns to offer credible predictions of behavior. In this paper we will try to reinforce CM with CT and *in statu nascendi* ontology. CM is used to delve into the complexities, fluidity, and inherent unpredictability of any ongoing conflict, for by identifying differences and deriving lessons from them, we become more aware of how to avoid unnecessary conceptual traps and planning fallacies (Kahneman, 2011; Przeworski, Teune, 1970).

The realist ir and the Russian war in Ukraine

Insensitive as it sounds, Russia's war in Ukraine may be the best thing that has happened to the realist IR theory for quite some time, for it will lead us to significant advancements in the study of international relations, making it a transformational moment for the discipline. It surely marks the renaissance of this particular approach and situates it as the strongest tool in the conceptual toolbox that we use to describe social reality. For some reason, IR theory remains silent about the political doctrine that shapes various policymaking debates. In this respect, we can identify a clear pattern that prevents the theoretician from comprehending the policymaking aspect of various important debates. This is not a nuisance, but rather a serious limitation that shows that IR theory is not scientifically objective but rather unable to present the whole spectrum of the regional and global reality at hand, even from a realist perspective.

Coining ad hoc doctrines related to the conflict in Ukraine or any other conflict makes sense conceptually, for their use has proven to be very rewarding to convey otherwise not easily explainable policy with its socio-political underpin-

nings, genesis, and internal dynamics. My students and colleagues have proven to be very receptive to my conceptual contributions to the literature on the subject, so there is an objective reason to use them. Doctrines describe certain patterns and internal logic for certain actions, and they should not be seen as set in stone, but rather as a mental shortcut. As much as the sixth great debate should have a scientific character, we first need to prepare the ground for this exciting academic adventure.

This endeavor starts with **the Giedroyc-Miorszewski doctrine**, which consistently highlights the structural importance of an independent Ukraine, explicitly suggesting that, from the Polish and Central European perspective, an independent Ukraine is crucial for realizing the dream of an independent and peaceful Europe. As an independent country, Ukraine's borders should be protected. There is no agreement as to who wrote that "without an independent Ukraine, there cannot be an independent Poland," but it had to be either Józef Piłsudski, the father of Polish independence, or Jerzy Giedroyć, the editor-in-chief of the highly influential Paris-based periodical *Kultura* (Pietrzak, 2023a). Still, we need to emphasize that although the doctrine underscores the importance of a strong Polish-Ukrainian alliance to counter Russia's expansionist policies, it is not only Poland and Ukraine but also other countries such as the Baltic states and others that are heavily influenced by this doctrine. This is because it suggests a pragmatic and cosmopolitan outlook, leading modern Central and Eastern European countries to cultivate amiable relations with their neighbors (Just to clarify, the Giedroyc-Miorszewski doctrine is not strictly a realist doctrine. However, it is utilized by realist scholars with more liberal mindsets in countries bordering Russia, as well as others, to justify various donations of military equipment and humanitarian aid to the embattled regime in Ukraine).

The Brzezinski doctrine consistently underlies a more instrumental blueprint suggesting refraining from openly engaging in an open-ended conflict with Russia on behalf of Ukraine (Pietrzak, 2023b). It is fueled partly by George Kennan's containment policy, rooted in the Truman Doctrine, which sought to halt communism by creating blockades in strategic areas, preventing Russia's expansion in the post-Soviet area. It stresses the importance of acting not unilaterally but as part of a robust transatlantic coalition relying on conventional warfare and nuclear deterrence to make it unequivocally clear to Russia that NATO already sees Ukraine as a potential member state and will do its utmost not to allow it to slip back into the Russian sphere of influence. Zbigniew Brzezinski famously claimed that "without Ukraine, Russia ceases to be a Eurasian empire." He also asserted that "Russia cannot be in Europe without Ukraine [...], whereas Ukraine can be in Europe without Russia being in Europe" (Brzezinski, 1997, p. 46).

This doctrine would advocate more comprehensive support to Ukraine across various domains—military, political, logistical, diplomatic, and material (Brzezinski, 2010; Pietrzak, 2024a, 2024b, 2024f, 2023c).

Subsequently, the next doctrine worth our attention is **the reformulated Kissinger doctrine**, which evolved significantly, marked by a clear shift in January 2023. Before his last public appearance at Davos, Kissinger consistently opposed Ukraine’s NATO aspirations, expressing skepticism from 2004 to 2016. At the start of the 2022 war, he proposed a peace plan for Ukraine, meticulously assessing its potential advantages and drawbacks, emphasizing the need for a multifaceted approach. Kissinger urged a pragmatic and diplomatic strategy rooted in compromise and dialogue, focusing on practical outcomes over ideological or moral principles. He even considered the temporary return to pre-2022 borders between Russia and Ukraine as a possible solution to end hostilities. However, unexpectedly, less than a year before his death, Kissinger announced at the World Economic Forum in Davos in January 2023 that NATO membership for Ukraine would be an “appropriate outcome.” He argued that a neutral Ukraine was no longer meaningful or viable, emphasizing its importance to Russia. This change of mind indicated a clear proposal for Ukraine’s future in NATO and the EU (Pietrzak, 2024d).

The magnitude of Kissinger’s shift can be compared to a development during the second great debate in international relations when behaviorists managed to successfully persuade Kenneth Waltz, initially aligned with the traditionalist or classical realist camp, to undergo a significant shift and align himself with the behaviorists’ camp on the notion of the importance of structure in IR theory. The reason Kissinger’s shift is so important is that it was made after very long contemplation and after acknowledging that the peace plan that he had suggested some half a year earlier may have been faulty, which sent a very strong message. Kissinger had consistently and passionately opposed Ukraine’s NATO aspirations for at least thirty years. He expressed skepticism in 2004, 2008, 2014, and 2016. At the beginning of the 2022 war, he presented a peace plan for Ukraine, meticulously assessing its potential advantages and drawbacks. The plan explored the benefits of halting hostilities between Russia and Ukraine within the broader context of policymaking discourse, conflict management, and a significant shift in the global balance of power. This approach was based on a compromise that would compel the weaker side, Ukraine, to offer considerable territorial concessions to Russia. With his shift at Davos, Kissinger had clearly come to the conclusion that Western and Eastern nuclear deterrents cancel each other out. In any confrontation between NATO and Russia, the combatants would have to rely on conventional forces. Nonetheless, Kissinger’s refor-

mulated position emphasizes the importance of addressing multiple aspects of a conflict simultaneously to establish a stable and lasting peace. This may involve addressing underlying causes of the conflict while working to build trust, promote dialogue, and implement conflict resolution mechanisms; he suggests that admitting Ukraine to NATO could also be good for Russia, which is a very bold statement considering that Russia is still governed by Vladimir Putin.

As a matter of fact, both of Kissinger's proposals are very sound and forthcoming in discussing both the benefits and the costs involved in the realization of those strategies. There would be a considerable price to pay for a negotiated peace with Russia, which would probably involve ceding large areas of Ukraine to Russia in exchange for suspension of the hostilities. There is also a cost to pursuing ultimate victory in the war, the loss of human life. If current fatality rates continue, over 1.3 million soldiers and civilians on both sides, equal to the population of Cyprus, will be killed by 2027, half a decade into the war. In this respect, Kissinger never suggested which of his two proposals was better, indicating that the final choice is the Ukrainians'. The first, even if it seems easier to implement, may be more costly, as it ultimately would allow Russia, the aggressor, to substantially benefit from the invasion, which might generate even more casualties in the future if Putin starts another war against Ukraine or other neighboring countries. Therefore, it might also be pragmatic to pursue an end of the confrontation in which all Russian forces withdraw from all occupied territories because it would result in more strategic advantages.

Still, Kissinger's shift of opinion does not automatically warrant the change of opinion of all of NATO, for both the decision-making community and the broader public are heavily influenced by other less sympathetic arguments regarding Ukraine's transatlantic aspirations, some made by **Mearsheimer**. If the search for a peace formula for Ukraine were a contest of who is more skillful at influencing global public opinion, Mearsheimer would be a clear winner. His video titled "Why is Ukraine the West's Fault? Featuring John Mearsheimer," posted on The University of Chicago official channel some eight years ago, has garnered an impressive 29 million views as of February 13, 2024, almost ten years after the annexation of Crimea. Mearsheimer is popular because Kissinger does not have a monopoly on pragmatism; Mearsheimer's approach can also be seen as pragmatic. It is just a different type of pragmatism that is more dispassionate, conservative, and very static that still believes that Ukraine belongs to a buffer zone between NATO and Russia, so it is natural for Russia to want it in its sphere of influence. This pragmatism recognizes the limits of the West's insistence on promoting democracy and human rights in Ukraine, which has exacerbated the conflict by fueling tensions between Ukraine's pro-Russian and

pro-Western factions. Mearsheimer does not argue that Russia is ultimately immoral to pursue such a policy; he argues that the West was very confused in its projection of values and interests in Ukraine both in 1993 and 2014 (Chotiner, 2022; Mearsheimer, 1993, 2014; Pawłuszko, 2024).

On the one hand, the West was promoting Western values and ways of doing things, but it did not follow up with any serious offer of NATO or EU membership. Meanwhile, the West refused to recognize that there are historical ties between Ukraine and Russia. It offered Ukraine various assurances, but it did not follow through on delivering them in 2014. Mearsheimer may have a point that Western policy towards Ukraine was hypocritical (Mearsheimer, 2014). This may have been the case before Zelensky, under Yanukovich, who was clearly pro-Russian, but not after 2022, for Russia prefers to enslave neighboring nations instead of persuading them to follow its lead.

The debate between Kissingerian and Mearsheimerian attitudes towards the war in Ukraine should include debate on NATO's values and interests. Mearsheimer's idea of comprehensive conservative restraint could be beneficial during times of peace as it does not affect global equilibrium. However, current circumstances can hardly be described as a status quo, for Russia's intent was clear in openly attacking Ukraine, a potential NATO candidate: it clearly hoped to shift the balance of power in its favor. In order to restore global equilibrium and make it clear that such hawkish behavior will not be accepted in the future, NATO must help Ukraine on its transatlantic path. But this strategy is for defensive purposes, for it was not NATO that triggered the 2022 escalation, but Russia, and NATO is just trying to deal with the consequences in the most pragmatic manner possible. Implementing this strategy would be in accordance with the values and interests of all NATO member states, for protecting Ukraine clearly means strengthening NATO's eastern flank. Still, Kissinger's shift to supporting Ukraine's transatlantic aspirations should be seen as a pragmatic move, but it's not a done deal, Ukraine has to earn its right to membership by successfully defending itself from Russian aggression. In the end, Kissinger suggested that "the courage of the current period and the heroism of the current period will be matched by a vision of a process which uses this time as a step towards the objective of (...) strengthening of Europe, opening to Russia [...] and the [...] fulfillment of the hopes which have characterized the [...] fulfillment of the principles of America in bringing about a more peaceful world order" (Pietrzak, 2024d, 2024f).

His declaration does not state when Ukraine should be admitted to NATO, whether today, next month, or next year. He rather reassures Ukraine and NATO that there is light at the end of this tunnel, in the same manner that Brzezinski reassured Poland at the beginning of the 1990s that its transatlantic aspirations

could not be dismissed. Kissinger clearly suggests that at the end of the process, after victory is achieved, Ukraine's NATO membership should be seriously considered, but for this to happen, NATO should offer Ukraine a clear path to membership (Please see: Bharti, Aryal, 2024).

Mearsheimer's assessment of the situation at hand, formulated after 2014, is a dogma that now is no longer relevant but was in 2014 and 2015 when Ukraine was still desperately trying to recover from the Yanukovich kleptocracy and during the Poroshenko era when the Ukrainian president was seemingly more interested in protecting his own personal interests at the expense of the *bonum commune*. Most of Mearsheimer's accusations against Ukraine under Zelensky's regime have been invalidated by the tremendous progress this administration has made fighting corruption and nepotism. Unlike Ashraf Ghani, Afghanistan's president who fled as the Taliban entered Kabul, Zelensky did not flee Kiev when Russian tanks crossed the Ukrainian border in 2022 but stayed and organized the successful defense of a country that was predicted to be conquered in four days. Although Mearsheimer's ideas are getting some traction, we need to treat them skeptically and critically, for even though they challenge the mainstream narrative of the Biden Administration, they are not taken very seriously by the NATO and the EU's decision-makers who prefer to embrace Giedroyc, Brzezinski, and Kissinger's way of approaching the conflict in Ukraine (Alaverdov, Tchabashvili, 2024; Akhtar, Javaid, 2024; Javaid, 2024; Pietrzak, 2023c, 2023d).

Possibly, if we were to ask Kenneth Waltz for some of his structuralist suggestions in this regard, he might speculate on the *casus belli* for both outbreaks of hostilities in 2014 and 2022. If he were alive today, he might have suggested that the most recent escalation of the Russian war in Ukraine could have been averted with a slightly firmer response from the EU and NATO in 2008, 2014, 2015, or 2022. Still, Waltz would argue that a peaceful solution between Russia and Ukraine will be attained at some point. As he argued, war in general should be seen more as an anomaly and not a constant feature of global politics, as history exemplifies long periods of peace between wars. So, we should not try to attribute wars to human nature; one would have to identify some other independent variable that explains the relationship between human nature and fluctuations in war and peace.

In his 1959 work *Man, the State, and War*, Waltz refutes the notion that the human nature of individuals (such as Napoleon Bonaparte or Adolf Hitler) or the domestic makeup of states can cause wars. Instead, he argues that the origin of war lies at the systemic level. Therefore, social reality should be viewed through the prism of a sophisticated and interlinked global structure of power, which remains anarchic. He argues that unlike the domestic realm governed by sovereign bodies,

international politics is inhabited by a network of autonomous nation-states and international organizations. Since there is no central authority, everything that happens to each actor has its origins within the structure of power by default. This means that any change, even minor, in the structure of power resulting from political agency or an event may trigger an inevitable reaction in the behavior or situation of other players. From his perspective, absolute selfishness in the pursuit of power could be extremely damaging to countries because accumulating excessive power is likely to encourage weaker powers to form power-balancing coalitions against them. Nevertheless, regardless of rationality, certain states may still decide to risk being selfish (irrational) in pursuing their goals at the expense of other international actors. In this case, Waltz advises taking into consideration the social structure of power, as its main goal should be to survive in the hostile environment of international politics. For these reasons, Waltz holds the view that pursuing relative gains strategies should be preferred in bilateral and multilateral relations between countries, and endeavors to maximize collective gains should be considered of secondary importance. This standpoint suggests that unlike individuals, nation-states and their (rational) leaders should consider the broader picture and long-term goals before entering unending conflicts. The problem starts when we realize that global leaders also tend to be irrational, which is clearly no longer an anomaly when it comes to Russia.

Subsequently, in his 1979 work *Theory of International Politics*, Waltz explains that anarchy does not necessarily imply that violence must be seen as an everyday occurrence in international relations, but one must be aware that the threat of violence will always be present. The lack of central authority in the system means that states must fend for themselves in this self-help system, as relying on the goodwill of others to rescue them in times of trouble can be considered naive conduct. Although systemic factors largely remain beyond the reach of states and statesmen, there are certain ways to protect themselves against threats: either by building up military capacity or forming alliances. Of the two, Waltz favors the tendency of states to build balancing behaviors to protect themselves and one another.

But we need to remember that Kenneth Waltz is also known for his controversial ideas. He argued that the proliferation of nuclear weapons would increase the probability of international peace because the costs of nuclear war were too great for nuclear-capable antagonists to fight one another to the bitter end. Therefore, from his perspective, limited proliferation of nuclear weapons is to be accepted as it would help build peace between historic antagonists. In one of his last articles, he expanded this argument to Iran, suggesting that if this country were allowed to build up its nuclear capability, it would stabilize not

only itself but also the entire region, as its leadership would behave more sensibly about its international conduct. Of course, considering the events of October 7th, 2023, and Iran's close ties with Hamas, Waltz would undoubtedly reconsider advocating for Iran to acquire a nuclear weapon. However, employing similar arguments regarding Ukraine would undoubtedly be more prudent. Despite a few isolated incidents, the Zelensky Administration consistently behaves as a rational international actor, striving to adhere to the rules of engagement and all Geneva Conventions, despite being a victim of Russian aggression.

Anyone remotely familiar with contemporary Ukrainian history knows that from a geostrategic perspective, the year 1994 should be seen as a greater tragedy than the Chernobyl disaster of 1986. This was the year of the most significant voluntary geostrategic blunder: after the collapse of the Soviet Union, Ukraine inherited a massive one-third of the Soviet nuclear arsenal, which was the third largest in the world at the time, along with significant means for its design and production. At that time, Ukraine possessed more nuclear weapons than Britain, France, and China combined. However, under Western pressure, Ukrainian authorities decided to voluntarily surrender those weapons in exchange for vaguely worded security assurances regarding its territorial integrity, as codified in the Budapest Memorandum signed in 1994 by the US, UK, and Russia.

The only Western political commentator who warned Ukraine about the potential geostrategic consequences of this decision was Mearsheimer, who suggested that if Ukraine gave up those weapons, its territorial integrity might be put into question in the future. Ultimately, the members of the Ukrainian political establishment failed to listen to him and failed to ask themselves a fundamental question: can they trust Russia to respect the provisions of the Budapest Memorandum? Surely, the perception of Russia was different in 1994, in 2004, and in 2014, and surely it is much different in 2024. If they had not listened to the liberals back in 1994, Russia would not have been so assertive today. Does this mean that Ukraine should acquire a bomb? Some may think that this is a credible piece of advice if their knocking on the doors of NATO and the EU remains unanswered.

Another interesting idea elaborated by an IR realist (that can be seen as **the Walt doctrine**) is Stephen M. Walt's balance of threat theory, which was proposed in his article "Alliance Formation and the Balance of World Power," published in the journal *International Security* in 1985 and later further elaborated in his book *The Origins of Alliances* (1987), suggesting that the behavior of states is determined by the threat that they perceive from other states. Walt contends that states generally balance by allying against a perceived threat, but very weak states are more likely to ally with a rising threat to protect their own national

security. He points to the the alliances of European states before and during World War I and World War II when nations with a significantly greater combined power allied against the threat of German expansionism (Ozigci, 2023, 2024). Nowadays, Europeans are uncomfortable with how Russia pursues its neo-imperialist policies in its neighborhood.

Conclusion

As the results of this investigation show, the realist IR theory is not homogeneous, it is very diversified, and it is good to get to understand those differences before we try to pigeonhole all of the realist approaches into one basket. Taken together all of the discussed approaches provide us with some distinctive findings.

Realists used to be called traditionalists, and traditional military wisdom holds that conflicts are generally waged to gain territory, control valuable resources, or gain a strategic advantage, and successful military campaigns are usually swift, decisive, and timely. Still the realist school recognizes that there is an inseparable link between theory and practice that connects the policymakers, diplomats, and various field practitioners who rely on our theoretical approaches and paradigms. We should anticipate that the field of conflict management will witness debates that are as impactful as those ongoing within IR theory. It is critical to acknowledge that realist scholars cannot function without the voices of other non-realist scholars, for they make our deliberations a worthy endeavor. The main responsibility of the realist IR thinker is to present the world of politics the way it is, not the way he hopes it will look, and this school of thought has been doing this for the last five centuries. From the realist perspective, there is nothing romantic about war (Pietrzak, 2022d, 2023b).

Still, it is also recommended to look beyond traditional state-centric approaches and consider the multifaceted nature of regional conflicts of global importance, and in order to do so, we need to broaden the scope of IR theory by incorporating cultural and regional perspectives into the analysis of international politics. In this respect we can also try to incorporate certain findings of **Peter Katzenstein**, who emphasized studying regional dynamics and argued that regions are not merely secondary actors in global politics but have their own unique dynamics and patterns of interaction. He argued that states are not solely defined by their material capabilities or geopolitical interests but are also deeply influenced by their cultural backgrounds and societal norms. He emphasized the importance of understanding how culture shapes state behavior, alliances, and conflict resolution (Katzenstein, 2018).

In this respect, I also postulate using our experiences from within theory and practice in a more effective manner, specifically, to use experiences from conflict management to bring peace, stability, and tranquility to theoretical deliberations. **Ontology *in statu nascendi*** also suggests that in the face of an inter-paradigmatic war within our discipline, we must proactively establish the conditions for dialogue. Utilizing proven mediating methods such as Track 1, Track 1.5, Track 2, and Track 3, as described by **Philip Gamaghelyan**, known for his significant contributions to peace initiatives in various complex settings, including Nagorno-Karabakh, Syria, Turkish-Armenian relations, Arab-Israeli conflicts, India-Pakistan disputes, Afghanistan, and Georgian-South Ossetian tensions, is crucial to engage representatives from realism, liberalism, constructivism, Marxism, feminism, postcolonialism, poststructuralism, and the English school. Gamaghelyan's transformative approach is also worth our attention, for it challenges traditional framings, advocating a more inclusive and flexible strategy in approaching conflict situations. We notice his dedication to individualizing conflict resolution and addressing the complexities of conflicts in real time (Gamaghelyan, 2017; Pietrzak, 2024g).

Ultimately, we live in the 21st century in a situation where regional and local conflicts are changing so rapidly that we cannot capture or properly describe them; we cannot tell people what's happening in various conflict zones. Hence, we must be very flexible in discussing specific global developments. Imagine if we could get the best from all of the approaches. We can mix and match all the concepts, ideas, processes, and theories that have developed paradigms. By revisiting the main currents of the fifth and sixth debates we can focus our attention on decentralization and relationality, addressing contemporary global challenges such as inequality and climate change in a more specific manner by promoting an open interdisciplinary conversation to attain a far-reaching clarity in deliberations on international relations, promoting flexible, interdisciplinary, and diversified approaches through the integration of diverse theoretical frameworks (Albertini, Pietrzak, 2020; Kavalski, 2007; Kuhn, 1970; Latifur, Feng, 2002; Pietrzak, 2024a).

References

- Alaverdov, E., Tchabashvili, Z. (2024). The Role of the International Community in Turning Afghanistan Into a Failed State and Its Impact on International and Regional Security. *Dealing with Regional Conflicts of Global Importance*, edited by P. Pietrzak, 28–43. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9467-7.ch002>.

- Albertini, T., Pietrzak, P. (2020). Clarity is what I seek first: An interview with Professor Tamara Albertini by P. Pietrzak. *In Statu Nascendi – Journal of Political Philosophy and International Relations*, 3 (2).
- Akhtar, M. N., Javaid, F. (2024). The Role of the Shanghai Cooperation Organization in the Afghan Crisis. *Dealing with Regional Conflicts of Global Importance*, edited by P. Pietrzak, 44–62. Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9467-7.ch003>.
- Bag, A., Souvik R., Shah, A. I. (2024). Decoding the US-NATO Dynamics: A Thorough Analysis of Donald Trump and Joe Biden's Foreign Policy Approaches. *Dealing with Regional Conflicts of Global Importance*, edited by P. Pietrzak, 104–123. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9467-7.ch006>.
- Bharti, S. S., Aryal, S. K. (2024). The Global Aspirations of the European Union and Dealing with Regional Conflicts. *Analyzing Global Responses to Contemporary Regional Conflicts*, edited by P. Pietrzak, 236–251. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2837-8.ch011>.
- Brzezinski, Z. (2010). *Out of Control: Global Turmoil on the Eve of the Twenty-first Century*. Touchstone.
- Brzezinski, Z. (1997). *The Grand Chessboard: American Primacy and Its Geostrategic Imperatives*, Washington DC: Basic Books.
- Chotiner, I. (2022, March 1). Why John Mearsheimer Blames the U.S. for the Crisis in Ukraine. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/news/q-and-a/why-john-mearsheimer-blames-the-us-for-the-crisis-in-ukraine>.
- Gamaghelyan, P. (2017). *Conflict Resolution Beyond the Realist Paradigm: Transformative Strategies and Inclusive Practices in Nagorno-Karabakh and Syria*. La Vergne: Ibidem Press.
- Gamaghelyan, P. (2017). *Conflict resolution beyond the international relations paradigm: Evolving designs as a transformative practice in Nagorno-Karabakh and Syria*.
- Javaid, F. (2024). Challenges and Opportunities for Regional Connectivity: Afghanistan's Role Between Pakistan and the Central Asian Region. *Analyzing Global Responses to Contemporary Regional Conflicts*, edited by P. Pietrzak, 275–297. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2837-8.ch013>.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Penguin UK.
- Katzenstein, P. (2018). The Second Coming? Reflections on a Global Theory of International Relations, *The Chinese Journal of International Politics*, 11 (4): 373–390.
- Kavalski, E. (2007). The fifth debate and the emergence of complex international relations theory: notes on the application of complex theory to the study of international life. *Cambridge Review of International Affairs*, 20 (3): 435–454, <https://doi.org/10.1080/09557570701574154>.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Latifur, K., Feng, L. (2002). Ontology Construction for Information Selection. *14th IEEE International Conference on Tools with Artificial Intelligence (ICTAI 2002)*. *Proceedings*. 122–127.
- Mearsheimer, J. J. (2002). *The tragedy of great power politics*. West Lafayette, IN, C-SPAN Archives.
- Mearsheimer, J. J. (2014). Why the Ukraine Crisis Is the West's Fault. *Foreign Affairs* 93 (5): 77–89.

- Mearsheimer, J. J. (1993). The case for a Ukrainian nuclear deterrent. *Foreign Affairs* (New York, N.Y.): 50–66.
- Ozigi, Y. E. (2024). On the Mutual Inherence of Regional and Global References: The Case of the “Near-Abroad” and “Post-Bipolarity”. *Analyzing Global Responses to Contemporary Regional Conflicts*, edited by P. Pietrzak, 52–72. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2837-8.ch003>.
- Ozigi, Y. E. (2023). On the German Foreign Policy Sonderweg: The Mittellage and the Mitteleuropa. *Statu Nascendi – Journal of Political Philosophy and International Relations*, 2: 165–192.
- Pawłuszko, T. [Forthcoming 2024]. War in Ukraine and the Limits of International Relations Theory in Pietrzak, P. (Ed.). (2025). *Exploring the Implications of Local and Regional Conflicts*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2877-4>.
- Pietrzak, P. (2024a). The Sixth Great Debate in International Relations Theory Revolves Around Clarity: Ontology *in statu nascendi* as a Cutting-Edge Tool for Conflict Management. *Dealing with Regional Conflicts of Global Importance*, edited by P. Pietrzak, 1–27. Hershey, PA: IGI Global, 2024. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9467-7.ch001>.
- Pietrzak, P. (2024b). Poland, a Benign but Not a Naïve Power in Its Response to Russia’s War in Ukraine (2022–Present): Assertive Pursuit of Enlightened Self-Interest – Forging New Alliances and Strengthening Existing Ones. *Dealing with Regional Conflicts of Global Importance*, edited by P. Pietrzak, 124–160. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9467-7.ch007>.
- Pietrzak, P. (2024c). The Geoeconomics of NATO’s Responses to Russia’s Invasion of Ukraine (2022–Present). *Analyzing Global Responses to Contemporary Regional Conflicts*, edited by P. Pietrzak, 1–38. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2837-8.ch001>.
- Pietrzak, P. (2024d). Henry Kissinger’s Shift on Ukraine and Its Implications for Russia: The Commencement but Not a Conclusion of the Sixth Great Debate in International Relations. *Analyzing Global Responses to Contemporary Regional Conflicts*, edited by P. Pietrzak, 133–162. Hershey, PA: IGI Global, <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2837-8.ch007>.
- Pietrzak, P. (2024f). The Sikorski – Tusk Doctrine, and Poland’s Response to Russia’s War in Ukraine: Policy Recommendations for Poland Ahead of the Presidential Elections in 2025. *Exploring the Implications of Local and Regional Conflicts*, edited by P. Pietrzak. Hershey, PA: IGI Global, DOI: 10.4018/979-8-3693-2877-4.
- Pietrzak, P. [Forthcoming 2024g]. The Changing Conceptual Landscape of the Russian War in Ukraine (2014–Present) & Syria (2011–Present), *Journal of Liberty and International Affairs*.
- Pietrzak, P. (2023e). Exploring Conflicts in Ethiopia (2020–2022) and Ukraine (2014–, 2022). *Modern World Challenges: Regulating Human Rights, Social Security, and Welfare in Contemporary Multicultural World*, edited by Aytekin Demircioğlu, Emilia Alaverdov.
- Pietrzak, P. (2023d). The Giedroyc–Mieroszewski Doctrine and Poland’s Response to Russia’s Assault on Ukraine. *Modern Diplomacy*. Retrieved from <https://modern diplomacy.eu/2023/02/03/the-giedroyc-mieroszewski-doctrine-and-polands-response-to-russias-assault-on-ukraine>.

- Pietrzak, P. (2023c). The Brzezinski Doctrine and NATO's Response to Russia's Assault on Ukraine. *Modern Diplomacy*. Retrieved from <https://modern diplomacy.eu/2023/01/12/the-brzezinski-doctrine-and-natos-response-to-russias-assault-on-ukraine/>.
- Pietrzak, P. (2023b). Approaching regional conflicts through the prism of ontology *in statu nascendi* – the new compartmentalization of IR theory. In *Statu Nascendi – Journal of Political Philosophy and International Relations*, 6 (1): p. 93–148, ISBN: 9783838217826.
- Pietrzak, P. (2022d). Introducing the idea of Ontology *in statu nascendi* to the broader International Relations Theory, *International Conference Proceeding Series – International Conference on Economics and Social Sciences in Serik*, Turkey on 21–23 Oct 2022.
- Pietrzak, P. (2022b). A Comparative Study of Russia's War in Ukraine (2014-, including its 2022 escalation), Russia's aggression in Georgia (2008), and Russia's Military Operations in Syria (2015-). *International Conference Proceeding Series – VII. International Middle East Symposium: Political and Social Stability in the Middle East* (May 10–11th, 2022, Online).
- Pietrzak, P. (2022a). The Putinization of the situation of women and children during the 2022 Russian invasion of Ukraine. In *Statu Nascendi*, 5 (2). *Journal of Political Philosophy and International Relations: Special Issue: Gender Equality in Politics and International Relations*: 19–76.
- Pietrzak, P. (2021). *On the Idea of Humanitarian Intervention: A New Compartmentalization of IR Theories*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Пиетшак, П. (2022). Балканският полуостров „*in statu nascendi*“ и защо понятието „балканизация“ не е вече адекватно? *Международни отношения*, LI, N 2: 59–64.
- Pinto, H. S., Gomez-Perez, A., Martins, J. P. (1999). Some Issues on Ontology Integration. *Proceedings of IJCAI99's Workshop on Ontologies and Problem Solving Methods: Lessons Learned and Future Trends*, 7.1–7.12.
- Pinto, H. S., Martins, J. P. (2001). A Methodology for Ontology Integration. *Proceedings of the First International Conference on Knowledge Capture, K-CAP'01*: 131–138. ACM Press.
- Przeworski, A., Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York: Wiley-Interscience.
- Sartori, G. (1991). Comparing and Miscomparing, *Journal of Theoretical Politics*, 3(3): 243–257, <https://doi.org/10.1177/0951692891003003001>.
- Unrefugees (2024). Ukraine Refugee Crisis : Aid, Statistics and News | USA for UNHCR, <https://www.unrefugees.org/emergencies/ukraine>.
- Walt, S. (2015). What Should We Do if the Islamic State Wins? *Foreign Policy*. Available at: <https://foreignpolicy.com/2015/06/10/what-should-we-do-if-isis-islamic-state-wins-containment/> [Accessed on 13/08/2015 at 09:10].
- Walt, S. (1987). *The origins of alliance*. Cornell University Press: New York.
- Waltz, K. N. (2000). Structural realism after the cold war. *International Security* 25 (1).
- Waltz, K. N. (1979). *Theory of World Politics*. Massachusetts: Addison & Wesley.
- Waltz, K. N. Why Iran Should Get the Bomb. Nuclear Balancing Would Mean Stability. *Foreign Policy*, July/August 2012 Issue, Available at: <https://www.foreignaffairs.com/articles/iran/2012-06-15/why-iran-should-get-bomb>.

*

Wojna rosyjsko-ukraińska i renesans realizmu IR

Streszczenie

Głównym celem tego artykułu jest przedstawienie interpretacji wojny Rosji w Ukrainie z perspektywy najstarszej – realistycznej teorii stosunków międzynarodowych (IR). Wbrew powszechnemu przekonaniu, podejścia realistyczne nie są jednorodne ani całkowicie przewidywalne. Ta szkoła myślenia obejmuje różnorodne perspektywy zarówno praktyków, jak i teoretyków, w tym Zbigniewa Brzezińskiego, Henry'ego Kissingera, Johna Mearsheimera, Kennetha Waltza, Stephena Walta, oraz innych badaczy. Poprzez rygorystyczne badanie tych różnych stanowisk dążymy do ujawnienia najsłabszych ogniw w naszej analizie oraz do rzucenia światła na różne ukryte wymiary trwającego współczesnego konfliktu, aby zapobiec przyszłym wybuchom podobnych konfliktów i dalszemu pogorszeniu istniejących.

Słowa kluczowe: wojna Rosji w Ukrainie, teoria stosunków międzynarodowych, realizm, Brzeziński, Kissinger, Mearsheimer, Waltz, Walt



Wojciech Grabowski

ORCID: 0000-0001-5950-5052

Uniwersytet Gdański, Zakład Stosunków Międzynarodowych

e-mail: wojciech.grabowski@ug.edu.pl

Zamach terrorystyczny Hamasu na Izrael (2023) – geneza i reperkusje dla państw Zatoki Perskiej

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie wpływu konfliktu Izrael-Hamas 2023 na sytuację geopolityczną państw Zatoki Perskiej. W artykule przedstawiono krótką genezę konfliktu izraelsko-palestyńskiego, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju sytuacji w Strefie Gazy oraz działalności Hamasu na jej terenie. Podjęte zostały także reakcje państw Zatoki Perskiej na zamach Hamasu z 7 października 2023 roku oraz jego skutki polityczne dla tychże państw. Dla realizacji tak postawionego celu sformułowano hipotezę, która zakłada, że konflikt Izrael-Hamas skłania państwa arabskie Zatoki Perskiej do balansowania między USA, Izraelem, Iranem a poparciem sprawy utworzenia państwa palestyńskiego, wstrzymując proces normalizacji stosunków izraelsko-saudyjskich przynajmniej do czasu zakończenia działań zbrojnych Izraela na terenie Strefy Gazy. W celu weryfikacji hipotezy postawiono pytania badawcze: 1. Jaka jest geneza zamachu terrorystycznego Hamasu z 7 października 2023 roku, a szerzej konfliktu izraelsko-palestyńskiego? 2. Jak na zamach terrorystyczny Hamasu zareagowały państwa Zatoki Perskiej i dlaczego w taki sposób? 3. Jakie reperkusje polityczne wywołał zamach Hamasu z 7 października 2023 roku?

Słowa kluczowe: konflikt Izrael-Hamas, Zatoka Perska, państwa arabskie, Iran, Palestyna

Wprowadzenie

Atak Hamasu na Izrael 7 października 2023 roku był najkrwawszym (najbardziej śmiertcionośnym) zamachem/atakami w historii Izraela od czasu Holokaustu (Hamas's attack..., 2023). W jego wyniku zginęło ponad 1200 osób, a 248 zostało porwanych przez Hamas. Atak ten doprowadził do eskalacji trwającego

od wielu lat konfliktu między Izraelem a Hamasem oraz wkroczenia Sił Obronnych Izraela do Strefy Gazy. Podjęte przez Izrael działania wojenne, w ramach których zmobilizowano 300 tysięcy żołnierzy (na 10 milionów mieszkańców), są największą operacją militarną Izraela od czasów jego powstania (Hamas tells..., 2023) i doprowadziły do śmierci ponad 19 tysięcy Palestyńczyków (stan na 13 grudnia 2023 r.). Premier Izraela – Benjamin Netanjahu nazwał atak Hamasu izraelskim 11 września, odwołując się do zamachów terrorystycznych Al-Ka'idy na World Trade Center i Pentagon z 11 września 2001 roku.

Warto podkreślić, że konflikt izraelsko-palestyński wpływa na otoczenie regionalne i międzynarodowe oraz zyskuje poparcie/krytykę stron konfliktu państw na całym świecie. Powszechną wiedzą jest fakt wspierania Izraela przez USA od czasów jego powstania w 1948 roku oraz Hamasu przez Iran i Katar, które opowiadają się za utworzeniem państwa palestyńskiego. Dlatego też 27 października 2023 roku, podczas głosowania na posiedzeniu Zgromadzenia Ogólnego ONZ nad potępieniem zamachu Hamasu, 44 państwa odrzuciły i potępiły ten zamach, w tym Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Francja, Włochy i Niemcy. Tymczasem państwa arabskie i muzułmańskie, w tym Katar, Arabia Saudyjska, Kuwejt, Syria, Iran czy Irak oskarżyły Izrael o doprowadzenie do zamachu, m.in. wskutek izraelskiej polityki budowy osiedli żydowskich na terenie Autonomii Palestyńskiej (General Assembly..., 2023).

Jednak stosunek państw Zatoki Perskiej do Izraela i Hamasu nie jest jednoznaczny. O ile Iran udzielał wsparcia politycznego, finansowego i militarnego Hamasowi (wsparcie programów społecznych, pomoc w budowie infrastruktury, dostawa broni) jako organizacji walczącej z Izraelem (wspólny wróg), o tyle stosunki państw arabskich Zatoki Perskiej (Arabia Saudyjska, Bahrajn, Katar, Kuwejt, Oman, Zjednoczone Emiraty Arabskie) były dynamiczne i ulegały zmianom w zależności od okoliczności. Kluczowym uwarunkowaniem tych zmian był proces normalizacji stosunków izraelsko-arabskich podjęty w 2020 roku przez ZEA i Bahrajn, który doprowadził do podpisania Porozumień Abrahamowych przy mediacji Stanów Zjednoczonych. Arabia Saudyjska i ZEA zaczęły postrzegać Hamas jako ruch oporu, wspierany przez wrogi Iran i prezentujący odmienną wersję islamu od saudyjskiego wahhabizmu (Hamas wywodzi się z Braci Muzułmanów, postrzeganych jako zagrożenie religijne i oznaczonych jako organizacja terrorystyczna w Arabii Saudyjskiej i ZEA). Tymczasem Hamas otrzymuje wsparcie finansowe i logistyczne (siedziba i biura Hamas) ze strony Kataru, który w przeszłości wspierał Braci Muzułmanów. Te odmienne stanowiska trzech państw arabskich wobec Braci Muzułmanów doprowadziły w latach 2014 i 2017 do kryzysu dyplomatycznego między Arabią Saudyjską, ZEA a Katar.

Celem artykułu jest ukazanie wpływu konfliktu Izrael-Hamas 2023 na sytuację geopolityczną państw Zatoki Perskiej. W artykule przedstawiono krótką genezę konfliktu izraelsko-palestyńskiego, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju sytuacji w Strefie Gazy oraz działalności Hamasu na jej terenie. Podjęte zostały także reakcje państw Zatoki Perskiej na zamach Hamasu z 7 października 2023 roku oraz jego skutki polityczne dla tychże państw.

Dla realizacji postawionego celu sformułowano hipotezę, która zakłada, że konflikt Izrael-Hamas skłania państwa arabskie Zatoki Perskiej do balansowania między USA, Izraelem, Iranem a poparciem sprawy utworzenia państwa palestyńskiego, wstrzymując proces normalizacji stosunków izraelsko-saudyjskich przynajmniej do czasu zakończenia działań zbrojnych Izraela na terenie Strefy Gazy.

W celu weryfikacji hipotezy postawiono pytania badawcze:

1. Jaka jest geneza zamachu terrorystycznego Hamasu z 7 października 2023 roku, a szerzej konfliktu izraelsko-palestyńskiego?
2. Jak na zamach terrorystyczny Hamasu zareagowały państwa Zatoki Perskiej i dlaczego w taki sposób?
3. Jakie reperkusje polityczne wywołał zamach Hamasu z 7 października 2023 roku?

Jak doszło do zamachu Hamasu z 7 października 2023 roku?

Konflikt izraelsko-palestyński¹ jest częścią konfliktu izraelsko-arabskiego, u źródeł którego leży sprzeciw państw arabskich wobec powstania państwa Izrael na terenie Palestyny (konflikt o ziemię), a w konsekwencji jego nieuznanie przez te państwa². Zarówno ruch syjonistyczny, jak i arabski nacjonalizm rościły sobie prawo do Palestyny, uważanej za ojczyznę ich przodków. Dla Żydów była to ‘ziemia obiecana’ подарowana im przez samego Boga. Tymczasem Palestynczycy wskazują na długą historię zamieszkiwania Palestyny, z którą wiążą się głęboko zakorzenione tradycje i tożsamość, a związki z ziemią są ważnym elementem ich dziedzictwa kulturowego.

Zderzenie dwóch odmiennych perspektyw na sprawę Palestyny, wzmocnione powstaniem Światowej Organizacji Syjonistycznej w 1897 roku oraz imigra-

¹ Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu, jak również skupieniu się autora na jego reperkusjach politycznych zamachu z 7 października 2023 r. dla państw Zatoki Perskiej, jego geneza zostanie przedstawiona w sposób skrótowy ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Strefie Gazy oraz działalności Hamasu na jej terenie.

² Obecnie Izrael jest uznawany przez Egipt, Jordanię, Autonomię Palestyńską, ZEA, Bahrajn, Maroko i Sudan.

cją Żydów do Palestyny od 1881 roku doprowadziły do konfliktu zbrojnego między Palestyńczykami a Żydami na terenie Palestyny. 29 sierpnia 1923 roku Liga Narodów przyznała Wielkiej Brytanii mandat nad Palestyną. Pełnomocnictwo brytyjskie obejmowało odpowiedzialność za rozwój, zorganizowanie państwa (wprowadzenie administracji, rozwój infrastruktury, wspieranie gospodarki i edukacji), przygotowanie go do samodzielnego funkcjonowania oraz zapewnienie pokoju. Ponieważ Wielka Brytania już w Deklaracji Balfoura z 1917 roku wyraziła poparcie dla utworzenia siedziby narodu żydowskiego w Palestynie, miał on sprzymierzeńca we władzach mandatowych. Tymczasem na terenie Palestyny dochodziło do regularnych walk izraelsko-palestyńskich, a Wielka Brytania nie potrafiła zaoferować rozwiązania politycznego, które satysfakcjonowałyby obie strony konfliktu, a także nie potrafiła zapewnić pokoju. W 1948 roku mandat brytyjski nad Palestyną wygasł zgodnie z postanowieniem ONZ. Próby wprowadzenia rozwiązania dwupaństwowego, obejmującego powstanie państwa żydowskiego i palestyńskiego, były odrzucane przez obie strony konfliktu – przez Palestyńczyków postrzegane jako niesprawiedliwa grabież ziem tradycyjnie palestyńskich, przez Żydów albo z powodu chęci utworzenia jednego państwa, w którym Żydzi i Arabowie mieliby równy status (1930) albo tak, jak w przypadku izraelskich ugrupowań paramilitarnych Irgun i Lehi, z powodu chęci utworzenia państwa żydowskiego na terenie całego mandatu Palestyny.

Jednak w 1948 roku ostatecznie Izrael zaakceptował plan ONZ utworzenia państwa arabskiego i żydowskiego i 14 maja 1948 roku ogłosił deklarację niepodległości Izraela. Palestyńczycy (podobnie jak państwa arabskie) odrzucili plan podziału Palestyny uznając go za niesprawiedliwy (Żydzi stanowili 30% populacji i otrzymali 55% obszaru mandatu Palestyny (Thrall, 2017, s. 41, 227)). Stało się to główną przyczyną wojen izraelsko-arabskich w kolejnych latach, a już po pierwszej wojnie Strefa Gazy znalazła się pod kontrolą Egiptu (1948–1967), a Zachodni Brzeg Jordanu pod kontrolą Jordanii (1948–1967). Podczas wojny sześciodniowej w 1967 roku Izrael przejął kontrolę nad Strefą Gazy i Zachodnim Brzegiem Jordanu i od tego momentu ziemie te (tzw. terytoria okupowane, ponieważ *de iure* nie stanowią one części Izraela) stały się przedmiotem konfliktu izraelsko-palestyńskiego.

Jednym ze skutków wojen izraelsko-arabskich były powstające w Strefie Gazy palestyńskie obozy dla uchodźców, które często były celem ataków Izraela. Izraelskie ataki na ludność palestyńską w czasie wojen izraelsko-arabskich prowadziły do powstania palestyńskiego ekstremizmu we wspomnianych obozach, w których rodziły się grupy przeprowadzające ataki na Izrael (Mishal, 2000, s. 32). W odpowiedzi na ataki palestyńskich grup Izrael przeprowadzał działania odwetowe, co prowadziło do mechanizmu błędnego koła. Jednocześnie od 1967

roku Izrael zbudował na terenie Gazy 21 żydowskich osiedli, które zajmowały 20% powierzchni Palestyny (Gorenberg, 2007, s. 363), co przez palestyńskie grupy ekstremistyczne było postrzegane jako aneksja ziem Palestyny.

Okupacja Gazy przez Izrael oraz znajdujące się na jej terenie palestyńskie obozy dla uchodźców doprowadziły do wybuchu zbrojnego powstania Palestyńczyków przeciwko Izraelowi (tzw. intifady kamieni) 9 grudnia 1987 roku. Protesty rozpoczęły się w obozie Dżabalija w Strefie Gazy i były wyrazem niezadowolenia społecznego wobec przedłużającej się izraelskiej okupacji, trwającej już ponad 20 lat. Celem intifady było wywalczenie prawa Palestyńczyków do proklamowania niepodległego państwa. Protesty społeczne obejmowały strajki, bojkot izraelskich towarów, malowanie graffiti, które prowadziły do starć z izraelską armią. W wyniku intifady zginęło 1162 Palestyńczyków i 160 Izraelczyków (Haj-Yahia, 1999, s. 19). W wyniku intifady powstał Islamski Ruch Oporu (arab. *Harakat al-Muqawamah al-Islamijah*), w skrócie Hamas (pol. «zapał», «gorliwość», «odwaga»), którego członkowie byli gotowi poświęcić swoje życie za wiarę w walce o powstanie państwa palestyńskiego. Siedzibą Hamasu było Centrum Islamskie w Gazie, a jej członkowie odrzucali jakiegokolwiek rozmowy pokojowe z Izraelem, traktując walkę zbrojną jako jedyną drogę do wyzwolenia Palestyny spod okupacji izraelskiej. We wstępie do Karty Hamasu (dokument założycielski) z 1988 roku został jasno zdefiniowany wróg organizacji. „Nasza walka z Żydami jest bardzo wielka i poważna. Potrzeba jej wszelkiego szczerego wsparcia. Za tym krokiem nieuchronnie podążą następne”. Podobnie brzmiał punkt siódmy Karty: „Nie nadejdzie Dzień Sądny, aż muzułmanie nie zwalczą Żydów, gdy Żydzi kryc się będą wśród kamieni i drzew. Kamienie i drzewa powiedzą: »O, muzułmanie, o Abdullahu, kryje się w mym cieniu Żyd, przybądź i zabij go«” (Krawczyk, 2007, s. 195).

W wyniku intifady rozpoczęły się rozmowy pokojowe w Oslo, które doprowadziły do zawarcia porozumień w 1993 roku. Na ich mocy doszło do wzajemnego uznania Izraela i Organizacji Wyzwolenia Palestyny (organizacji, uważającej się za reprezentację narodu palestyńskiego), a także utworzenia Autonomii Palestyńskiej, składającej się ze Strefy Gazy oraz Zachodniego Brzegu Jordanu. Hamas odrzucił porozumienia z Oslo, traktując je jako zdradę, która miała utwierdzić istnienie Izraela na ziemiach palestyńskich. OWP z jej przywódcą Jaserem Arafatem na czele powierzono misję organizacji Autonomii, jednak Izrael wciąż sprawował nadzór nad jej przestrzenią powietrzną, granicami lądowymi i morskimi.

Sytuacja w Strefie Gazy pozostawała niestabilna – korupcja w administracji, rosnące w siłę grupy palestyńskich ekstremistów (w tym Hamas), czy wreszcie wybuch II intifady Al-Aksa (2000) doprowadziły do zaostrzenia konfliktu izraelsko-palestyńskiego. Hamas przeprowadzał liczne ataki raketowe na izraelskie

miasta, zwłaszcza ze Strefy Gazy, co spotykało się ze zdecydowaną odpowiedzią ze strony Izraela oraz licznymi operacjami wojskowymi na terenie Strefy Gazy (m.in. operacja „Płynny Ołów” 2008–2009, operacja „Filar obrony” 2012 czy operacja „Ochronny Brzeg” 2014). Izrael wprowadzał także blokady gospodarcze i kontrole granic Strefy Gazy, co potęgowało frustrację ludności cywilnej i prowadziło do kryzysów humanitarnych. W 2005 roku Izrael zdecydował się ewakuować ludność z osiedli żydowskich w Strefie Gazy oraz zamknąć tamtejsze bazy wojskowe.

25 stycznia 2006 roku odbyły się palestyńskie wybory parlamentarne, które niespodziewanie wygrał Hamas. Zwycięstwo Hamasu było wynikiem niezadowolenia Palestyńczyków z dotychczasowych rządów al-Fatahu (al-Fatah to frakcja OWP z której wywodzi się Mahmud Abbas, prezydent Autonomii Palestyńskiej od 2004 r.), budowy przez Hamas sieci instytucji społecznych i charytatywnych, świadczących usługi obywatelom w takich obszarach, jak edukacja, opieka zdrowotna, opieka społeczna. Wielu Palestyńczyków było także zawiedzionych Porozumieniami z Oslo, które nie doprowadziły do poprawy sytuacji w Autonomii Palestyńskiej (Hamas odrzucał Porozumienia z Oslo). Zwycięstwo Hamasu odrzuciły Izrael, Stany Zjednoczone i Unia Europejska, uznając go za organizację terrorystyczną, która odmawia uznania państwa Izrael. W konsekwencji wycofano dotychczasową pomoc międzynarodową (UE, USA, ONZ) dla rządu palestyńskiego, która miała na celu wspieranie procesu pokojowego, rozwój instytucji i łagodzenie trudności społeczno-gospodarczych w Palestynie. Wywołało to zamieszanie polityczne i gospodarczą zapaść, zmuszając wielu Palestyńczyków do emigracji zarobkowej ze Strefy Gazy.

W styczniu 2007 roku w Strefie Gazy wybuchły gwałtowne walki pomiędzy zbrojnymi frakcjami Hamasu i Al-Fatahu (wojna domowa). Ostatecznie Hamas pokonał siły Al-Fatah i przejął kontrolę nad Strefą Gazy. Przywódcy polityczni Hamasu ogłosili się legalnym rządem Autonomii Palestyńskiej, a prezydent Abbas ogłosił stan wyjątkowy, rozwiązał rząd jedności narodowej (rząd Hamasu i Fatahu, sformowany po wyborach 2006 roku pod patronatem Arabii Saudyjskiej upadł z powodu zaogniającego się konfliktu Hamas-Izrael) i sformował nowy rząd, bez udziału Hamasu. Nowy rząd został uznany przez społeczność międzynarodową (w tym przez Egipt, Jordanię i Arabię Saudyjską). Egipt przeniósł swoją ambasadę z Gazy na Zachodni Brzeg. Od tamtej pory rząd Hamasu w Strefie Gazy pozostawał w izolacji międzynarodowej, dyplomatycznej i gospodarczej.

Wyjątkiem pozostawało wsparcie udzielane Hamasowi przez Iran i Katar. Z Iranu do Gazy najczęściej trafiała broń oraz wsparcie finansowe (Kurz, 1997), natomiast pieniądze z Kataru przeznaczone były na administrowanie Gazą, utrzymanie struktur organizacji oraz zakup broni. Pozwalały one Hamasowi przetrwać okres izolacji międzynarodowej, a także prowadzić ataki rakietowe

i terrorystyczne na terytorium Izraela. W odpowiedzi Izrael wprowadzał blokadę granic Strefy Gazy, dążąc do powstrzymania przemytu broni, a także ograniczał dostawy paliwa i energii elektrycznej do palestyńskiej eksklawy. Władze Izraela były krytykowane za te działania przez społeczność międzynarodową, która potępiała wymierzanie zbiorowej kary mieszkańcom Strefy Gazy.

Od 2009 roku rząd premiera Izraela objął ponownie (wcześniej rządził w latach 1996–1999) Benjamin Netanjahu. Prowadził on zdecydowaną i stanowczą politykę wobec Hamasu, traktując organizację jako zagrożenie dla bezpieczeństwa Izraela. Wyrazem tej polityki były przeprowadzone w Strefie Gazy operacje wojskowe, blokady gospodarcze i kontrola granic, odrzucenie dialogu z Hamasem, wzmocnienie systemów obrony przeciwrakietowej (Żelazna Kopuła), współpraca z Egiptem w sprawach bezpieczeństwa (kontrola przelotu broni i współpraca w zakresie przeciwdziałania zagrożeniom terrorystycznym).

Jednak pomimo twardej polityki Netanjahu wobec Hamasu, po zamachu terrorystycznym na Izrael z 7 października 2023 roku na izraelskiego premiera spadła fala krytyki. Przeciwnicy polityczni Netanjahu wysnuli nawet dwie 'teorie spiskowe', które miały uderzyć w premiera:

1. Pierwszy zarzut sprowadzał się do braku reakcji Izraela na wspieranie Hamasu przez Katar i Iran. Opozycja polityczna w Izraelu sugerowała, że Netanjahu naiwnie wierzył, że Hamas przeznaczy środki finansowe z Kataru na zarządzanie Strefą Gazy, aby wzmocnić swoją pozycję wśród Palestyńczyków. Podejście takie miało zakładać transformację polityczną Hamasu oraz zwiększenie aktywności politycznej na rzecz działań zbrojnych. Faktem jest, że w 2006 roku, kiedy odbywały się wybory w Autonomii Palestyńskiej, Hamas nie przeprowadził żadnego zamachu samobójczego (Grabowski, 2006). Na pobłażliwość premiera wobec Hamasu wskazywano także w kontekście wymiany 1000 więźniów Hamasu i Fatahu na izraelskiego żołnierza Gilada Szalita porwanego przez Islamski Ruch Oporu w 2006 roku (Kahn, 2011).
2. Drugi zarzut opozycji politycznej pod adresem premiera Izraela zakładał, że Netanjahu pozwalał na finansowanie Hamasu oraz wzmacnianie jego potencjału w taki sposób, aby udowodnić opinii publicznej i międzynarodowej, że Hamas stanowi zagrożenie dla bezpieczeństwa Izraela, a wszelkie rozmowy pokojowe o utworzeniu państwa palestyńskiego są skazane na porażkę.

Obie 'teorie spiskowe' są dyskusyjne, biorąc pod uwagę wspomniane działania Netanjahu wobec Hamasu na przestrzeni ostatnich lat i można je uznać wyłącznie za paliwo polityczne dla opozycji politycznej, która postanowiła wykorzystać kryzys bezpieczeństwa Izraela i uderzyć w premiera. Z drugiej strony ta stanowcza polityka Netanjahu, w tym polityka osadnicza Izraela na terenie Strefy Gazy i Zachodniego Brzegu Jordanu, została wskazana przez Mohamma-

da Deifa, szefa wojskowego skrzydła Hamasu – Brygad al-Kassama, jako jedna z głównych przyczyn ataku z 7 października 2023 roku. Daif dodał także, że przyczyną ataku była profanacja meczetu Al-Aksa (trzecie najświętsze miejsce islamu po meczetach w Mekce i Medynie) przez wojska i policję Izraela w latach 2021 i 2022 (What we know..., 2023).

Jednak najcięższy argument przeciwko Netanjahu został wymierzony przez „Financial Times” oraz polityków Egiptu i USA. Według brytyjskiej gazety izraelski wywiad posiadał informacji o zbliżającym się ataku Hamasu, a jednak nie podjął żadnych działań, aby go udaremnić. Według „Financial Times” Stany Zjednoczone ostrzegły rząd Izraela przed atakiem Hamasu kilka dni przed 7 października 2023 roku. „Financial Times” twierdzi, że wyższy rangą izraelski urzędnik wojskowy odrzucił te ostrzeżenia, uznając je za ‘wymaginowany scenariusz’. Według gazety ich ostrzeżenia zostały zignorowane, ponieważ pochodziły od żołnierzy niższego szczebla (Srivastava, 2023; Rathbone, 2023).

Także Egipt oświadczył, że ostrzegał Izrael na kilka dni przed atakiem, „nadmocni eksplozja sytuacji, i to już wkrótce, i będzie ona wielka”. Izrael zaprzeczył otrzymaniu takiego ostrzeżenia, ale egipskie oświadczenie zostało potwierdzone przez Michaela McCaula, przewodniczącego Komisji Spraw Zagranicznych Izby Reprezentantów Stanów Zjednoczonych, który powiedział, że ostrzeżenia zostały wydane trzy dni przed atakiem (Sabbagh, 2023).

Do nieoficjalnych przyczyn zamachu Hamasu zalicza się także: chęć ożywienia zainteresowania opinii publicznej sprawą palestyńską oraz chęć powstrzymania procesu normalizacji stosunków saudyjsko-izraelskich. W krótkiej perspektywie czasu oba te cele udało się Hamasowi osiągnąć, jednak w dłuższym okresie jest mało prawdopodobne, aby zakończyły się one po myśli Islamskiego Ruchu Oporu (Ravid, 2023).

Podsumowując genezę konfliktu izraelsko-palestyńskiego, a także stosunków Hamas-Izrael należy podkreślić trudny do rozwiązania problem stabilizacji Strefy Gazy, zarówno przez Egipt (1948–1967), jak również Izrael (od 1967–2005). W wyniku okupacji Strefy Gazy przez Izrael na jej terenie powstał twór podobny do ‘państwa upadłego’. Było ono zarządzane przez organizację terrorystyczną, funkcjonującą w skrajnie niekorzystnych uwarunkowaniach politycznych, kulturowych, społecznych. Religia była dla wielu jej mieszkańców formą ucieczki od problemów, dając nadzieję w okresie ucisku i okupacji, ale także napędzała zachowania ekstremistyczne, które spotykały się z agresywną odpowiedzią Izraela. Zamach z 7 października 2023 roku zawiera w sobie klasyczny zestaw przyczyn/przyspieszczy terroryzmu: biedę, fundamentalizm religijny, ucisk i prześladowanie, dążenie do stworzenia własnego państwa, zwrócenie uwagi na ‘słuszną’ sprawę, poczucie niesprawiedliwości, izolacja grupy/terytorium. Zamach ten

pokazuje także, jak trudno jest walczyć z terroryzmem i przeciwdziałać mu oraz jak trudno stabilizować obszar odmienny kulturowo, politycznie i religijnie nawet przez tak silne państwo, jak Izrael.

Reakcje państw Zatoki Perskiej na zamach terrorystyczny Hamasu oraz konflikt z Izraelem

W wyniku zamachu Hamasu na Izrael państwa Zatoki Perskiej (poza Katarrem i Iranem), znalazły się w trudnej sytuacji. Była ona efektem podjętej przez Bahrajn i ZEA normalizacji stosunków z Izraelem oraz prowadzonych rozmów między Arabią Saudyjską a władzami w Jerozolimie. Proces normalizacji stosunków z Izraelem wynikał z dwóch głównych powodów: 1) chęci rozwoju państw arabskich Zatoki Perskiej w ramach programów VISION 2030, nakierowanych na dywersyfikację gospodarczą oraz uniezależnienie się od ropy naftowej oraz 2) współpracy w zakresie bezpieczeństwa (m.in. współpraca wywiadowcza oraz w zakresie handlu bronią) przed wspólnymi zagrożeniami m.in. ze strony Iranu. Jednak pomimo poprawy stosunków państw arabskich z Izraelem, nie mogą one całkowicie odwrócić się od Palestyńczyków, chociażby z racji poparcia społeczeństw arabskich dla sprawy palestyńskiej (protesty propalestyńskie odbyły się m.in. w Katarze, Bahrajnie, Jemenie czy Iranie) (Ulrichsen, 2023). W sytuacji prowadzonej przez Izrael zmasowanej operacji wojskowej na terenie Gazy żadne państwo Zatoki Perskiej nie będzie ryzykowało rozgniewania swojej ludności lub rozpalenia nastrojów antyizraelskich w świecie arabskim i islamskim poprzez kontynuowanie negocjacji normalizacyjnych z Izraelem. Arabowie z Zatoki Perskiej uważają, że ich rządy powinny okazać solidarność z narodem palestyńskim i zaprzestać wszelkich form współpracy z Izraelem. Sytuację komplikuje podpisane pod patronatem Chin 10 marca 2023 roku porozumienie między Iranem i Arabią Saudyjską. Przywróciło ono zerwane w 2016 roku stosunki dyplomatyczne i gospodarcze między państwami. Celem porozumienia jest także stabilizacja sytuacji politycznej i bezpieczeństwa w Zatoce Perskiej i szerzej na Bliskim Wschodzie oraz stworzenie alternatywnego sojuszu państw (Chiny-Iran-Arabia Saudyjska) wobec sojuszu amerykańsko-izraelskiego. Porozumienie zawiera zapis, że Iran i Arabia Saudyjska zaprzestaną wrogiej działalności wymierzonej w drugie państwo. Zatem obie umowy – Porozumienia Abrahamowe oraz porozumienie irańsko-saudyjskie stoją do siebie w opozycji, także z racji ich patronów (USA – Chiny).

Po zamachu terrorystycznym państwa Zatoki Perskiej musiały balansować między Izraelem, USA, Iranem a poparciem dla sprawy palestyńskiej. Państwa arabskie prowadzą jednak indywidualne polityki zagraniczne biorąc pod uwagę

własny interes i rację stanu. Poniżej przedstawiono sytuacje, w jakich znalazły się one po zamachu z 7 października 2023 roku.

- W pierwszej reakcji na atak Hamasu państwa Zatoki Perskiej – Katar, Arabia Saudyjska, Kuwejt, Irak, Oman obarczyły Izrael odpowiedzialnością za ataki (wskazując na okupację Strefy Gazy, politykę osadnictwa Izraela, prowokacje przeciwko palestyńskim miejscom świętym), jednak kilka dni później ZEA i Bahrajn zmodyfikowały swoje oświadczenia włączając do nich wyraźne potępienie zabijania i porwań izraelskiej ludności cywilnej oraz Hamasu. Państwa arabskie Zatoki wezwały do wstrzymania działań wojennych, uwolnienia jeńców oraz powrotu do rozwiązania dwupaństwowego, zakładającego utworzenie Izraela i Palestyny. Państwa arabskie Zatoki Perskiej wskazały także na złamanie prawa międzynarodowego, umów międzynarodowych oraz prawa humanitarnego przez obie strony konfliktu. Skrytykowały one zwłaszcza praktykę Izraela odpowiedzialności zbiorowej i zbiorowej kary, która dotyka zwykłych Palestyńczyków.
- W Arabii Saudyjskiej można zauważyć dwa podejścia do sprawy Palestyny: król Salman domaga się powrotu do rozwiązania dwupaństwowego, podobnie jak jego poprzednik król Abdullah, z kolei książę koronny Muhammad Bin Salman wyraża bardziej pragmatyczne stanowisko w tej sprawie, dążąc do porozumienia z Izraelem oraz realizacji programu dywersyfikacji gospodarczej VISION 2030. Jednocześnie Arabia Saudyjska wstrzymała rozmowy na temat normalizacji stosunków z Izraelem.
- Porozumienie saudyjsko-izraelskie wspiera prezydent USA Joe Biden, który mógłby je przedstawić jako własny sukces dyplomatyczny (George, 2023). Jednak w USA nie wszyscy popierają politykę ustępstw wobec Arabii Saudyjskiej, która w marcu 2023 roku zacieśniła relacje z Iranem, a wcześniej także Chinami (chińsko-saudyjskie partnerstwo strategiczne podpisane w 2017 roku, umowy handlowe dotyczące ropy naftowej, budowa przez Chiny fabryki dronów, systemu metra, reaktorów nuklearnych w Arabii Saudyjskiej, dostawy chińskiego uzbrojenia). W Kongresie polityka ustępstw wobec Arabii Saudyjskiej napotyka na opór m.in. w kwestiach dostawy uzbrojenia do Królestwa. Dodatkowo władze w Rijadzie stawiają USA warunki normalizacji stosunków izraelsko-saudyjskich: budowa cywilnego programu atomowego i wsparcie USA dla tej inicjatywy oraz wspomniane rozwiązanie dwupaństwowe, o którym wspomina król Salman, a wcześniej król Abdullah. Pomysł rozwiązania dwupaństwowego nie znajduje jednak poparcia po stronie skrajnie prawicowych partii koalicyjnych, wchodzących w skład rządu Netanjahu, jak i samego premiera Izraela.

- Państwem, które wyraźnie oskarżyło Izrael za eskalację sytuacji na linii Izrael-Hamas był Katar. Władze w Dosze wskazały na powtarzające się izraelskie interwencje policji i wojska na meczet Al-Aksa. Władze w Dosze wezwały Izrael, aby nie wykorzystywał zamachu jako pretekstu do wszczęcia nieproporcjonalnej wojny przeciwko palestyńskiej ludności cywilnej w Gazie.
- Warto przypomnieć, że Katar od lat wspiera finansowo Palestynę (tłumacząc je wsparciem ludności cywilnej, najbiedniejszych rodzin, opłacaniem administracji państwowej) i logistycznie (w Dosze od ponad dekady znajduje się także biuro polityczne Hamasu, a w nim Khaled Mashaal, jeden z liderów politycznych Hamasu oraz Ismail Haniyeh). Podczas Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej w Katarze na stadionach piłkarskich były wywieszane flagi palestyńskie. Katar stara się pogodzić wsparcie dla Hamasu z polityką bezpieczeństwa, opartą w dużej mierze na stosunkach ze Stanami Zjednoczonymi. Było to szczególnie widoczne podczas udziału Kataru w mediacjach, dotyczących uwolnienia przetrzymywanych przez Hamas zakładników. Dzięki mediacji Kataru udało się uwolnić ponad 50 zakładników, za co podziękowały władze w Jeruzolimie (el-Taki, al Ansari, 2023).
- Kolejnym państwem, zaangażowanym w konflikt Izrael-Hamas jest Iran. Iran pochwalił Hamas za przeprowadzony zamach i potwierdził wsparcie dla palestyńskiej organizacji aż do wyzwolenia Palestyny i Jeruzolimy. Podczas oficjalnego oświadczenia najwyższy przywódca duchowy Iranu – Ali Chamanei siedział w sali, w której wywieszono zdjęcia zamordowanych irańskich naukowców pracujących nad programem nuklearnym, dając do zrozumienia, że wieloletnia inwestycja Iranu w Hamas zwróciła się i Hamas odpłacił Izraelowi za izraelskie ataki na ziemi irańskiej. Irańskie wsparcie Hamasu dowodzi zdolności operacyjnych władz w Teheranie do wpływania na konflikt izraelsko-palestyński.
- Wojna Izraela z Hamasem jest korzystna dla Iranu, ponieważ ogranicza lub uniemożliwia normalizację stosunków arabsko-izraelskich, zwłaszcza izraelsko-saudyjskich. Jest jednak mało prawdopodobne, że Iran zaangażuje się bezpośrednio w walki z Izraelem, a co najwyżej udzieli wsparcia podmiotom niepaństwowym w Libanie, Iraku, Syrii zachęcając do uderzenia przeciwko Izraelowi.

Powyższe reakcje państw Zatoki Perskiej pokazują ich odmienne stanowiska wobec Izraela i Hamasu, a przede wszystkim wywołują inne reperkusje dla każdego z nich.

Reperkusje konfliktu Izrael-Hamas dla państw Zatoki Perskiej

Konflikt Izraela z Hamasem: 1) spowolnił proces normalizacji stosunków państw arabskich Zatoki Perskiej z Izraelem, 2) stanowi ostrzeżenie dla państw, które myślą/myślały o normalizacji stosunków z Izraelem i zniechęci do szybkiego podpisania porozumień z władzami w Tel Awiwie, 3) pokazuje, że normalizacja izraelsko-arabska (m.in. z ZEA i Bahrajnem) nie wpływa pozytywnie na sprawę palestyńską, tzn. nie zapewnia pokoju i stabilności w relacjach izraelsko-palestyńskich. Dla wielu Palestyńczyków „Porozumienia Abrahamowe” były zdradą i porzuceniem Palestyńczyków na rzecz interesów przywódców arabskich.

Zrzucenie części odpowiedzialności za zamach Hamasu na Izrael (zwłaszcza przez Arabię Saudyjską, Katar, Oman, Kuwejt) oraz przywrócenie stosunków Arabii Saudyjskiej z Iranem w marcu 2023 roku wnoszą do relacji państw arabskich z USA element niepewności. Ani USA, ani Izrael nie mogą zerwać relacji z państwami arabskimi Zatoki, które z kolei balansują między Izraelem, USA a poparciem sprawy utworzenia państwa palestyńskiego. Ten konflikt jest szczególnie widoczny między USA, wspierającym Izrael (USA wysłał lotniskowce, komandosów oraz sprzęt wojskowy) oraz Katar i Iranem, wspierającymi Hamas. Państwa arabskie nie mogą całkowicie porzucić Palestyny z obawy przed zmonopolizowaniem poparcia Palestyńczyków przez Iran. Z drugiej strony w mediach saudyjskich dominowała narracja potępiająca Hamas (Nowacka, 2023).

Wydaje się, że powrót do rozmów saudyjsko-izraelskich po zakończeniu konfliktu będzie musiał uwzględniać rozwiązanie sprawy palestyńskiej. Dyskusja nad problemem państwa palestyńskiego ponownie wróciła na pierwsze strony gazet po tym, jak opinia międzynarodowa z Izraelem na czele próbowała przekonać świat, że ten temat jest już nieaktualny. Otwarte pozostaje pytanie: Czy zainteresowanie sprawą palestyńską doprowadzi do jakiegokolwiek korzystnego dla Palestyńczyków rozwiązania? Po zakończeniu działań wojskowych Izraela w Strefie Gazy ogromnym wyzwaniem pozostanie stabilizacja sytuacji na tym obszarze. Wystarczy przypomnieć sobie amerykańskie próby stabilizacji sytuacji w Iraku i Afganistanie po obaleniu Saddama Husajna oraz Talibów, aby uświadomić sobie, że będzie to niezwykle trudny do rozwiązania ‘węzeł gordyjski’.

Bibliografia

- General Assembly Adopts Resolution Calling for Immediate, Sustained Humanitarian Truce Leading to Cessation of Hostilities between Israel, Hamas, 2023, https://press.un.org/en/2023/ga12548.doc.htm?_gl=1*xdht4g*_ga*Mjc0MTU0NzA1LjE3MTA0Mjk0NjA.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxMDQyOTQ2MC4xLjEuMTcxMDQyOTU1Mi4wLjAuMA
- George, S. (2023). Gaza war complicates U.S. efforts to normalize Arab relations with Israel. *The Washington Post*.
- Gorenberg, G. (2007). *The Accidental Empire: Israel and the Birth of the Settlements 1967–1977*. Holt Paperbacks.
- Grabowski, W. (2006). *Polityzacja i demilitaryzacja Hamasu. Nowe oblicze Islamskiego Ruchu Oporu. Konsekwencje zwycięskich wyborów parlamentarnych 2006 roku*, referat wygłoszony na konferencji naukowej: „Czy zmierzch terroryzmu”, w PWSZ w Oświęcimiu 23 listopada 2006 r.
- Haj-Yahia, Y. (1999). *Alleged Palestinian Collaborators with Israel and their Families. A Study of Victims of Internal Political Violence*. Hebrew University of Jerusalem. Truman Institute.
- Hamas's attack was the bloodiest in Israel's history, *The Economist*, 12 October 2023.
- Hamas tells Gaza residents to stay put as Israel ground offensive looms, *Reuters*, 13 October 2023.
- Kahn, G. (2011). Hamas: Israel Crossed its Own Red Lines. *Israel National News*. <https://www.israelnationalnews.com/news/148897>.
- Krawczyk, A. (2007). *Terroryzm ugrupowań fundamentalistycznych na obszarze Izraela w drugiej połowie XX wieku*. Wyd. UŚ.
- Kurz, A. Tal, N. (1997). *Hamas: radical Islam in a national struggle*. Jaffee Center for Strategic Studies.
- Livni, E., Gupta, G. (2023). What We Know About the Hamas Attack and Israel's Response. *The New York Times*.
- Mishal, S., Sela, A. (2000). *The Palestinian Hamas: Vision, Violence, and Coexistence*. Columbia University Press.
- Nowacka, S. (2023). Państwa arabskie wobec wojny między Hamasem a Izraelem. *Komentarz PISM*, 44.
- Rathbone, J. P., Military briefing: the Israeli bombs raining on Gaza. *Financial Times*, ft.com.
- Ravid, B. (2023). White House: Saudi Arabia is still interested in pursuing mega-deal. *Axios*, 31.10, [axios.com](https://www.axios.com).
- Sabbagh, D. (2023). Egypt warned Israel of Hamas attack days earlier, senior US politician says. *The Guardian*.
- Srivastava, M. (2023). Israeli intelligence 'dismissed' detailed warning of Hamas raid. *The Financial Times*.
- Taki -el, K., Ansari -al, H. (2023). The Arab Gulf and Israel's War on Gaza. <https://carnegie-endowment.org/sada/91002>.
- Thrall, N. (2017). *The Only Language They Understand: Forcing Compromise in Israel and Palestine*. Metropolian Books.
- Ulrichsen, K. C. (2023). *GCC States and the War on Gaza: Positions, Perceptions, and Interests*. <https://arabcenterdc.org/resource/gcc-states-and-the-war-on-gaza-positions-perceptions-and-interests/>

*

Hamas terrorist attack on Israel (2023) – origins and repercussions for the Persian Gulf countries

Abstract

The following text discusses the Hamas terrorist attack on Israel in 2023 and its impact on the geopolitical situation of the Persian Gulf countries. The main focus is on the genesis of the Israeli-Palestinian conflict, with an emphasis on the development of the situation in the Gaza Strip and the activities of Hamas. The reactions of the Persian Gulf countries to the Hamas attack on October 7, 2023, and its political consequences for these countries are also discussed.

To support this discussion, a hypothesis is presented that assumes the Israel-Hamas conflict encourages the Arab states of the Persian Gulf to balance between the USA, Israel, Iran, and support for the creation of a Palestinian state. This could lead to the suspension of the process of normalization of Israeli-Saudi relations at least until the end of military operations by Israel in the Gaza Strip. To verify this hypothesis, the following research questions are addressed:

- 1) What is the origin of the Hamas terrorist attack on October 7, 2023, and more broadly of the Israeli-Palestinian conflict?
- 2) How did the Persian Gulf countries react to the Hamas terrorist attack, and why did they react that way?
- 3) What were the political repercussions of the Hamas attack on October 7, 2023?

Keywords: Israel-Hamas conflict, Persian Gulf, Arab states, Iran, Palestine



Robert Czulda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-818X>

Uniwersytet Łódzki

e-mail: rczulda@uni.lodz.pl

Polityka bezpieczeństwa Filipin pod rządami prezydenta Marcosa Juniora (od 2022 roku)

Abstrakt

Filipiny od kilku lat zmagają się z chińską polityką konfrontacji na Morzu Południowochińskim. Rosnąca presja ze strony Pekinu zmusiła Filipiny do aktywniejszego działania w zakresie polityki zagranicznej i bezpieczeństwa. Poprzedni prezydent Filipin Rodrigo Duterte (2016–2022) starał się obniżyć poziom napięcia w relacjach z Chinami i tym samym poprawić strategiczną pozycję Filipin, poprzez odejście od tradycyjnego filaru filipińskiej polityki bezpieczeństwa, jakim jest bliska współpraca ze Stanami Zjednoczonymi. Strategiczne partnerstwo z Waszyngtonem próbował on zastąpić politycznym zbliżeniem z Chinami, ale próba ta zakończyła się niepowodzeniem.

Celem artykułu jest analiza polityki bezpieczeństwa Republiki Filipin pod rządami prezydenta Ferdinanda Marcosa Juniora (od czerwca 2022 roku). Hipotezą jest stwierdzenie, że wybór Ferdinanda Marcosa na prezydenta Filipin był niezbędnym warunkiem, aby doszło do odbudowania strategicznego partnerstwa ze Stanami Zjednoczonymi, które znalazło się w kryzysie w czasie rządów prezydenta Rodrigo Duterte. W artykule zanalizowano geostrategiczne znaczenie Filipin przez pryzmat mocarstw (Stany Zjednoczone i Chiny); genezę odnowienia partnerstwa pomiędzy Manilą a Waszyngtonem; przykłady filipińsko-amerykańskiej współpracy wojskowej; najważniejsze inicjatywy z zakresu modernizacji technicznej Filipin oraz przykłady polityki dywersyfikacji.

Słowa kluczowe: Filipiny, Morze Południowochińskie, polityka bezpieczeństwa, obronność

Wprowadzenie

Filipiny (Republika Filipin), które kontrolują 7641 wysp i mają 36,3 tysiąca kilometrów linii brzegowej (Rothwell, 2022, s. 102), od kilku lat zmagają się z chińską polityką konfrontacji na Morzu Południowochińskim, które jest jednym z najważniejszych akwenów świata – jakkolwiek tranzyt z Europy, Afryki i Bliskiego Wschodu do Afryki przechodzi właśnie tamtędy. Obszar ten stanowi również potężny rezerwuuar ropy naftowej, gazu ziemnego oraz surowca dla Azji niezwykle cennego – bardzo bogatych w ryby łowisk. Prawa roszczą sobie państwa regionu, w tym – prócz Chin i Filipin – także Wietnam, Brunei, Malezja i Tajwan.

Poprzednik prezydenta Ferdinanda Marcosa, prezydent Rodrigo Duterte (2016–2022) starał się obniżyć poziom napięcia w relacjach z Chinami i tym samym poprawić strategiczną pozycję Filipin, poprzez odejście od tradycyjnego filaru filipińskiej polityki bezpieczeństwa, jakim jest bliska współpraca ze Stanami Zjednoczonymi. Strategiczne partnerstwo z Waszyngtonem próbował on zastąpić politycznym zbliżeniem z Chinami, ale próba ta zakończyła się niepowodzeniem – chińska aktywność na spornych wodach nie tylko nie uległa zmniejszeniu, lecz wyraźnie wzrosła, czego przejawem są coraz groźniejsze incydenty pomiędzy okrętami chińskimi i filipińskimi. Najlepszą ilustracją porażki koncepcji prezydenta Duterte jest ostrzeżenie o użyciu wojska, jakie skierował w stronę Pekinu, oraz nieskuteczna próba w schyłkowym okresie swych rządów, by odbudować relacje ze Stanami Zjednoczonymi (Duterte warns China, 2016).

Koniec prezydentury Duterte stanowi punkt wyjścia do podjętej w niniejszym artykule analizy, która koncentruje się na polityce bezpieczeństwa Filipin pod rządami prezydenta Ferdinanda Marcosa Juniora. Polityk ten, będący synem byłego dyktatora Filipin Ferdinanda Marcosa (1965–1986), objął władzę w czerwcu 2022 roku. Jedną z jego obietnic dotyczyła odbudowy ze Stanami Zjednoczonymi strategicznego partnerstwa, którego niezmiennym fundamentem jest dwustronny pakt obronny z 1951 roku. Artykuł opiera się na hipotezie, że wybór Ferdinanda Marcosa na prezydenta Filipin był niezbędnym warunkiem, aby doszło do faktycznego odtworzenia tego partnerstwa po okresie ochłodzenia w czasie prezydentury Duterte. W celu kompleksowego omówienia kierunków polityki bezpieczeństwa tego państwa postawiono następujące pytania badawcze: Jakie czynniki decydują o strategicznym znaczeniu Filipin? Jaką rolę w kalkulacjach strategicznych Manili zajmują zarówno Chiny, jak i Stany Zjednoczone? W jakim zakresie i kierunku Filipiny dywersyfikują swoją politykę bezpieczeństwa? Przeprowadzona analiza opiera się na metodach jakościowych, ze szczególnym uwzględnieniem danych zastanych. Ze względu na bieżący charakter podejmowanych zagadnień kluczową kategorię źródeł stanowią artykuły prasowe.

Niniejszy artykuł składa się z czterech części. W pierwszej przedstawiono geostrategiczne znaczenie Filipin. Skoncentrowano się na perspektywie dwóch mocarstw – to jest Stanów Zjednoczonych i Chin – których rywalizacja oddziałuje na sytuację bezpieczeństwa w regionie i konkretne państwa, w tym Filipiny, które są jednym z najważniejszych aktorów tej części Indo-Pacyfiku. W drugiej części zanalizowano genezę odnowienia partnerstwa pomiędzy Manilą a Waszyngtonem. W celu porównania przedstawiono pokrótce politykę prezydenta Duterte, by następnie przedstawić działania jego następcy, prezydenta Marcosa. Trzecia część niniejszego artykułu wskazuje na przykłady filipińsko-amerykańskiej współpracy wojskowej, podczas gdy czwarta – ostatnia – prezentuje najważniejsze inicjatywy z zakresu modernizacji technicznej Filipin. W tym rozdziale odniesiono się nie tylko do współpracy ze Stanami Zjednoczonymi, ale także do inicjatyw wojskowych, które Manila realizuje dzięki pomocy innych państw, w tym przede wszystkim Korei Południowej.

Geostrategiczne znaczenie Filipin

Rola Filipin w pierwszej kolejności wynika z geopolitycznego położenia tego państwa. To łącznik pomiędzy Azją Wschodnią a Azją Południowowschodnią oraz pomiędzy Morzem Południowochińskim – będącym jednym z najważniejszych szlaków tranzytowych na świecie – a otwartymi wodami Oceanu Spokojnego. Z perspektywy takich państw, jak Australia i Nowa Zelandia to również jeden z naturalnych buforów oddzielających je od Chin. To także ‘niezatapialny lotniskowiec’, który umożliwia projekcję siły w różnych kierunkach – albo z Morza Południowochińskiego w stronę Oceanu Spokojnego, na Tajwan lub na Azję Południowowschodnią, albo też w kierunku przeciwnym, w tym także na kontynentalne Chiny.

Filipiny mają kluczowe znaczenie dla Stanów Zjednoczonych, które kontrolowały ten obszar od 1898 roku, kiedy to Amerykanie pokonali Hiszpanię, do 1946 roku, gdy po wyzwoleniu wysp z rąk Japonii (1942–1945) Waszyngton wsparł proces uzyskania przez Filipiny niepodległości. Kraj pozostał jednak blisko związany ze Stanami Zjednoczonymi. W 1951 roku oba państwa połączył ciągle obowiązujący traktat o obronie wzajemnej (*Mutual Defense Treaty*), który zobowiązuje USA do wsparcia zaatakowanego sojusznika.

W czasie zimnej wojny Filipiny były istotnym przyczółkiem w Azji, ułatwiającym Amerykanom prowadzenie działań. Składały się na nie zarówno aktywności operacyjne – w tym wspieranie konkretnych misji wojskowych (jak na przykład sił walczących w Wietnamie) – jak i strategiczne, to jest zapobieganie ewentualnej ekspansji na przykład Związku Sowieckiego czy Chin. O kluczo-

wej roli Filipin świadczyła aktywność dwóch amerykańskich baz w tym kraju, jednocześnie największych, jakie Amerykanie posiadali w Azji: marynarki wojennej Subic Bay oraz sił powietrznych Clark. Tę pierwszą założyli Hiszpanie w 1885 roku, a Amerykanie zaczęli ją wykorzystywać od początku swojej obecności na Filipinach. Ta druga, założona w 1919 roku jako Clark Field, była najważniejszą bazą lotniczą, zaopatrującą wojska amerykańskie oraz sojusznicy w czasie trwania wojny w Wietnamie. Ostatecznie Amerykanie przestali ją wykorzystywać w 1991 roku. Powodem była nie tylko erupcja wulkanu na górze Pinatubo, która pokryła ją pyłem wulkanicznym i uszkodziła część budynków, czy też przejście tajfunu Yunya trzy dni później, ale przede wszystkim decyzja władz Filipin, które wycofały zgodę na obecność wojsk Stanów Zjednoczonych. Taki sam los spotkał Naval Base Subic Bay.

Obecnie Filipiny mają dla Amerykanów kluczowe znaczenie w kontekście ewentualnej projekcji siły, w tym w scenariuszu wsparcia położonego na północ od wyspy Luzon Tajwanu, czy też w razie wybuchu konfliktu zbrojnego z Chinami. Co do tego ostatniego zagrożenia to jest bardzo prawdopodobne, że hipotetyczna wojna z Chinami rozgrywałaby się albo na Filipinach, albo w ich pobliżu. Obecność na Filipinach w czasie pokoju daje Amerykanom logistycznie i operacyjnie łatwiejszy dostęp do spornych wód Morza Południowochińskiego, podczas gdy w czasie wojny pozwalałaby amerykańskim siłom zbrojnym na podjęcie próby 'zamknięcia' Chińczyków na tymże akwenie, co utrudniałoby wyjście chińskiej marynarki wojennej na otwarte wody Oceanu Indyjskiego.

Zrozumienie roli Filipin jako rygla dla morskich operacji w regionie jest niezbędne, by dostrzec geostrategiczne znaczenie tegoż państwa również dla Chin. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że Stany Zjednoczone mają nieporównywalnie większą swobodę działania na Oceanie Spokojnym, w tym na morzach przyległych niż Chiny. US Navy ma dostęp do szeregu baz w regionie, chociażby w kontynentalnych Stanach Zjednoczonych (San Diego), na Hawajach i Guamie, w Japonii czy w Korei Południowej. Chiny ograniczone są natomiast do baz na terenie kontynentu.

O ile w czasie pokoju wyjście na otwarte wody Oceanu Spokojnego jest działaniem czasochłonnym dla Chin, o tyle w czasie wojny może okazać się niemożliwe. Chińskie okręty wojenne mogą wybrać szlak północny przez Morze Wschodniocihńskie, a więc pomiędzy Tajwanem na południu i Japonią na północy, ale wówczas muszą przechodzić przez względnie niewielkie korytarze pomiędzy japońskimi wyspami. Grozi to atakami z powietrza – w tym rakiet przeciwokrętowych, wystrzeliwanych zarówno z wyrzutni naziemnych, jak i nawodnych – oraz nękaniami przez okręty podwodne nieprzyjaciela.

Próba wyjścia na południe oznacza konieczność przejścia pomiędzy Tajwanem na północy a Filipinami na południu, co również rodzi wspomniane

problemy. Dla ilustracji zagrożenia warto nadmienić, że odległość między wybrzeżami obu państw to około 360 kilometrów, podczas gdy zasięg indyjskich, ponaddzwiękowych rakiet przeciwokrętowych BrahMos, które Filipiny zamówiły w grudniu 2021 roku za 340 milionów euro (trzy baterie nadbrzeżne dla piechoty morskiej – każda ma co najmniej trzy wyrzutnie z dwiema lub trzema raketami), wynosi 450 – 500 kilometrów (Kajal, 2023). Filipiny planują pozyskać dodatkowe systemy tego typu dla swoich wojsk lądowych (co najmniej cztery kolejne baterie).

Przejsiecie południem byłoby dla chińskiej marynarki wojennej w czasie wojny jeszcze trudniejsze, bowiem wymagałoby to przebicia się z Morza Południowochińskiego na morze Sulu poprzez obejście filipińskiej wyspy Palawan względnie wąskimi cieśninami. Wówczas Chińczycy musieliby jeszcze pokonać wody morza Celebes, gdzie od północy pozostawałby w zasięgu rakiet z Filipin (wyspa Mindanao) lub Indonezji (wyspy Talaug, Sangihe, Sitaro, Celebes). W razie neutralności Indonezji Chiny mogłyby próbować kierować się z morza Celebes bardziej na południe poprzez Cieśninę Makasarską, która rozdziela wyspy Borneo i Celebes. Po wyjściu na Morze Jawajskie, a następnie Morze Flores Chińczycy musieliby przedzierać się pomiędzy wyspami w kierunku północnym – u wybrzeży Papui Zachodniej – lub na wschód Morzem Arafura, ale wówczas oznaczałoby to przejście cieśniną Torresa w strefie działania australijskiej marynarki wojennej i lotnictwa.

Znaczenie Filipin w polityce bezpieczeństwa Chin wynika nie tylko z przedstawionej powyżej analizy, ale również z pozycji, jaką państwo to ma w tak zwanej ‘strategii pasa wysp’ (Island Chain Strategy), którą sformułował w 1951 roku John Foster Dulles. Pierwsza linia rozciąga się od Aleutów na północy po Filipiny i Borneo na południu. W jej skład wchodzi również Tajwan i japońska Okinawa (Erickson i Wuthnow, 2016; Yoshihara, 2012). Jest ona kluczowa z perspektywy zarówno Chin, jak i Stanów Zjednoczonych w razie konfliktu zbrojnego między nimi. Można z dużą dozą pewności stwierdzić, że w takim scenariuszu Chiny starałyby się w pełni przejąć Morze Południowochińskie, a także podporządkować sobie Filipiny, aby w ten sposób stworzyć wysuniętą ‘linię okopów’ odsuwającą Amerykanów od chińskiego wybrzeża oraz jednocześnie stwarzającą zagrożenie dla amerykańskich sił w Japonii i Korei Południowej. Innymi słowy, Filipiny są postrzegane przez Chiny jako pierwsza linia działań przeciwko Stanom Zjednoczonym.

Percepcja zagrożeń Filipin

To, co w dużym stopniu określa kierunek polityki bezpieczeństwa danego państwa, to percepcja zagrożeń, wyzwań i szans. Współczesne Filipiny borykają się zarówno z zagrożeniami i wyzwaniem o charakterze wewnętrznym, jak

i zewnętrznym. Na te pierwsze składają się problemy związane z przestępczością pospolitą oraz działaniami o charakterze politycznym. W odniesieniu do przestępczości pospolitej Filipiny zmagają się z narkomanią, przestępczością zorganizowaną, morderstwami, korupcją, czy też handlem bronią i żywym towarem. W aspekcie politycznym zasadniczym wyzwaniem dla analizowanego państwa jest terroryzm, który zbiera krwawe żniwo co najmniej od lat 60. XX wieku.

Na Filipinach działają liczne organizacje terrorystyczne, w tym Abu Sajjaf, Dżama'a Islamijja, Dawla Islamijja (Maute), Islamscy Bojownicy o Wolność Bangsamoro, czy też komunistyczna Nowa Armia Ludowa. W „Global Terrorism Index 2023” Filipiny zajęły 18. miejsce i spośród państw Azji Południowo-Wschodniej gorsza sytuacja jest jedynie w Mjanmie (9. miejsce) (Global Terrorism Index 2023, 2023, s. 8). W 2022 roku w tym państwie zanotowano 20 ataków terrorystycznych, które skutkowały 18 ofiarami (Global Terrorism Index 2023, 2023, s. 44). Rok później dżihadysty z Państwa Islamskiego przeprowadzili atak na salę gimnastyczną w Marawi, a więc mieście, które islamiści okupowali przez pięć miesięcy w 2017 roku (Amadar i Tuttle, 2019). Łącznie w tym zamachu życie straciły cztery osoby, a kolejnych 50 zostało rannych.

W działaniach antyterrorystycznych i kontrterrorystycznych Stany Zjednoczone są od lat istotnym partnerem. Amerykanie uznają lokalne grupy terrorystyczne za poważne i bezpośrednie zagrożenie nie tylko dla Filipin, ale dla całej Azji Południowowschodniej (Chalk, 2008). Filipińskie siły zbrojne od dawna otrzymują amerykańską pomoc w ramach szeregu programów, w tym FMF (Foreign Military Financing), czy też IMET (International Military Education and Training). W ramach współpracy w ramach JUSMAG-P (Joint United States Military Assistance Group-Philippines), Amerykanie biorą udział w szkoleniu filipińskich jednostek. Wartość pomocy wojskowej wyniosła w latach 2015–2021 łącznie miliard dolarów (U.S. Delivers Php48.5 Million, 2021). Znamienne jest, że nawet w czasie chłodnych relacji Stanów Zjednoczonych z Filipinami pod rządami prezydenta Duterte – co zostało przedstawione w dalszej części – współpraca w walce z terrorystami była realizowana w ramach operacji o kryptonimie „Pacific Eagle-Philippines”.

Zasadniczym wyzwaniem dla bezpieczeństwa Filipin jest narastający kryzys w relacjach z Chinami oraz powiązane z tym zjawiska, to jest wzrost potęgi Chin – szczególnie militarny – oraz asertywność polityki Pekinu, czego przejawem jest coraz poważniejszy spór na Morzu Południowochińskim. To również ryzyko dalszego pogorszenia relacji pomiędzy Chinami a Stanami Zjednoczonymi, co obejmuje także scenariusze szczególnie niepokojące z perspektywy Manili, czyli konfliktu zbrojnego o niskiej intensywności oraz otwartej, pełnoskalowej wojny. Ryzyko agresji na Filipiny jest niewielkie, ale państwo to może zostać

wciągnięte w konflikt zbrojny pośrednio. Przykładem takiego scenariusza jest inwazja Chin na Tajwan, co mogłoby przerodzić się w szerszy konflikt, angażujący inne państwa, w tym przede wszystkim Stany Zjednoczone. Taki scenariusz jest uznawany przez rząd w Manili za prawdopodobny, ale jednocześnie bardzo niekorzystny (Philippines sees risk of conflict, 2023; Peng, 2023).

Co do relacji z Chinami, to historycznie przyjazne stosunki dwustronne uległy wyraźnemu pogorszeniu w 2012 roku, kiedy doszło do otwartego kryzysu na wodach w pobliżu Płycizny Scarborough, przejętych wówczas przez Pekin (Ortigas, 2012). Filipiny co prawda wygrały w 2016 roku przed Stałym Trybunałem Arbitrażowym w Hadze spór prawny z Chinami, ale Pekin nie respektuje odrzucającego ich rozszczenia wyroku i kontynuuje swoją politykę zagarniania terytorium. Chińczycy stawiają morskie bariery, by uniemożliwić filipińskim okrętom działanie, używają armatek wodnych, wchodzą na kurs kolizyjny, a także podążają za Filipińczykami w bliskiej odległości.

Geneza odnowienia partnerstwa Manila – Waszyngton

Strategiczne partnerstwo ze Stanami Zjednoczonymi, oparte na wspomnianym pakcie obronnym z 1951 roku, to na przestrzeni dekad filar polityki bezpieczeństwa Filipin. Analiza polityki bezpieczeństwa Marcosa Juniora wobec Stanów Zjednoczonych, to jest zacieśnienia relacji dwustronnych, wymaga jednak odniesienia się do okresu poprzedzającego, aby w ten sposób wykazać wyraźnie istniejącą różnicę jakościową.

Przez pewien czas budowa partnerstwa z Chinami stanowiła sztandarowe hasło kontrowersyjnego prezydenta Rodrigo Duterte (2016–2022), który względnie szybko dokonał zmian w polityce Filipin i zaczął dystansować się od Stanów Zjednoczonych. Ocieplenie relacji z Pekinem było postrzegane jako klucz do ograniczenia chińskich działań ekspansjonistycznych w regionie, a więc do obniżenia napięcia dwustronnego i tym samym wzmocnienia pozycji Filipin. Realizacja tego strategicznego celu charakteryzowała się szeregiem podjętych działań, które w ostatecznym rozrachunku nie przyniosły jednak zakładanych przez Duterte rezultatów.

Ceną za próbę zbliżenia do Chin było nie tylko zdystansowanie się w relacjach ze Stanami Zjednoczonymi, ale w praktyce doprowadzenie do wyraźnego kryzysu, na co jednak wpływ miał charakter samego Duterte. ‘Zasłynął’ on bowiem publicznym obrażeniem prezydenta Baracka Obamy (Philippines leader issues vulgar threat, 2016). Podczas jednej ze swoich pierwszych zagranicznych podróży – wówczas do Pekinu – stwierdził otwarcie, że „pora pożegnać się z Waszyngtonem” (Philippines president Duterte says, 2016). Zarzekał się, że ni-

gdy nie odwiedzi Stanów Zjednoczonych (choć ostatecznie został on zaproszony przez prezydenta Trumpa w 2017 roku) (Philippines' Duterte says, 2017). Duterte, który aż do 2020 roku ignorował korzystne dla swojego kraju haskie orzeczenie, dziękował swym „chińskim przyjaciółom” za dostawy broni oraz ciepło wypowiedział się o Pekinie. W 2020 roku Manila zapowiedziała nawet wycofanie się z umowy z 1998 roku na temat stacjonowania amerykańskich żołnierzy (VFA, *Visiting Forces Agreement*), ale ostatecznie tego nie zrobiono (Woody, 2020)¹.

Jak zostało wspomniane wcześniej, taka polityka nie przyniosła sukcesu, bowiem nie doprowadzono do ograniczenia konfrontacyjnych działań Chin. Wręcz przeciwnie – działania Pekinu na spornych wodach Morza Południowochińskiego stały się jeszcze bardziej prowokacyjne. Już w sierpniu 2019 roku Hermogenes Cendaña Esperon Junior (w latach 2006–2008 szef sztabu filipińskiej armii, a później doradca Duterte ds. bezpieczeństwa w latach 2016–2022) wyraził swoje zaniepokojenie ‘rojami’ chińskich statków i łodzi rybackich wokół wysp Kalayaan (należących do spornych wysp Spratly) we wschodniej części Morza Południowochińskiego (Andrade, 2019). W tym samym roku doszło do konfrontacji wokół kontrolowanej przez Filipinczyków wyspy Thitu (Pag-Asa), a Duterte ostrzegł Chińczyków, by „odczepili” się od niej, gdyż w przeciwnym razie „sprawy przybiorą inny obrót” (Lopez i Colonzo, 2019). Filipiny złożyły wówczas szereg formalnych protestów przeciwko – ich zdaniem – naruszaniu przez Chińczyków protokołu żeglugi poprzez obecność na filipińskich wodach bez wcześniejszego dyplomatycznego zezwolenia lub zawiadomienia oraz z powodu masowej obecności chińskich łodzi morskiej milicji wokół Thitu (Acosta, 2019). Oblężenie to trwało kilka miesięcy.

Dopiero pod koniec swoich rządów – w obliczu klęski swojej polityki – Duterte zmienił kierunek działań i zaczął wysyłać pojednawcze sygnały w stronę Waszyngtonu. Trudno nie przyznać racji Derekowi Grossmanowi (RAND Corporation), który oceniając politykę Chin wobec Manili słusznie konkludował, że „Pekin może winić tylko siebie za niewykorzystaną okazję wypchnięcia Filipin z orbity Stanów Zjednoczonych. Agresywne zachowanie Chin na Morzu Południowochińskim praktycznie uniemożliwiło Duterte realizację swojej prochińskiej i antyamerykańskiej agendy” (Grossman, 2021). W obliczu klęski swojej koncepcji Duterte wyraził brak przeciwskażeń co do powrotu Amerykanów do bazy sił powietrznych Clark (położonej na północny zachód od stołecznej Manili).

¹ Miała to być kara za amerykańską odmowę wydania wizy jednemu z filipińskich senatorów. Ostatecznie Duterte anulował VFA, ale szybko cofnął swoją decyzję. Należy jednak zauważyć, że w czasie kadencji Duterte’a nigdy nie zaprzestano dwustronnej współpracy wojskowej, w tym dostaw amerykańskiej broni. Doszło do ograniczenia skali współpracy, ale do pewnego stopnia był to efekt pandemii Covid-19.

O ile ‘czynnik chiński’ stanowi zasadniczy powód zmiany priorytetów strategicznych Filipin – to jest odejścia od polityki dystansowania się od Stanów Zjednoczonych – to wybór Ferdinanda Marcosa Juniona na prezydenta Filipin w czerwcu 2022 roku był niezbędnym katalizatorem, który umożliwił implementację tejże polityki. Z perspektywy Stanów Zjednoczonych Duterte był bowiem już niewiarygodny, a rychły koniec jego prezydentury sprawiał, że Waszyngton oczekiwał na wybór następcy. Już podczas kampanii prezydenckiej Marcos obiecał odbudować strategiczne partnerstwo ze Stanami Zjednoczonymi (Pedroletti, 2023), które pod koniec października 2023 roku wysłały do Manili z kurtuazyjną, ale i politycznie niezwykle istotną wizytą lotniskowiec USS „Ronald Reagan” wraz z całą grupą bojową (Collins, 2023). Nad Morzem Południowochińskim przeleciał natomiast bombowiec B-52, któremu w bliskiej odległości towarzyszyły chińskie samoloty przechwytyjące (China’s jet comes dangerously close, 2023).

Nowy prezydent bardzo szybko przystąpił do odnawiania partnerstwa dwustronnego. W maju 2023 roku gościł on w Białym Domu, co jest wydarzeniem w pewnym sensie przełomowym, bowiem była to pierwsza taka wizyta od dekady (poprzednikiem był Benigno Aquino III w 2012 roku). Bardzo wymownym elementem delegacji Marcosa w Stanach Zjednoczonych było nietypowe spotkanie – z sekretarzem obrony Lloydem Austinem w Pentagonie. W duchu nowego otwarcia nieco wcześniej, bowiem w kwietniu 2023 roku, zorganizowano największe wspólne ćwiczenia w historii – manewry „Balikatan”, które zaangażowały ponad 17 tysięcy żołnierzy (z czego 12,2 tysiąca amerykańskich)². W tym samym czasie amerykańskie i filipińskie wojska w połączonym ataku artyleryjskim, lotniczym i raketowym zatopiły wycofaną ze służby filipińską korwetę BRP „Pangasinan”. Do wydarzenia doszło tuż przy wybrzeżu miast San Antonio w północno-zachodniej prowincji Zambales na wyspie Luzon, co uznać można za wyraźny sygnał polityczny, skierowany w stronę Chin. Tę operację przeprowadzono bowiem na wodach Morza Południowochińskiego.

Przykłady współpracy filipińsko-amerykańskiej w czasach prezydentury Marcosa

Istotnym elementem nowego otwarcia w politycznych i wojskowych relacjach Stanów Zjednoczonych i Filipin jest zgoda rządu w Manili na udostępnienie Amerykanom dodatkowych czterech baz. Stanowi to implementację tak zwanego Enhanced Defense Cooperation Agreement (EDCA), a więc zawartego w 2014 roku przez prezydenta Benigno Aquino III dokumentu, który mówi

² „Balikatan” przeprowadzane są od 2002 roku.

o zacieśnianiu współpracy w zakresie ćwiczeń, szkoleń, wymiany informacji oraz budowania interoperacyjności. Jednocześnie w maju 2023 roku zapowiedziano rozpoczęcie stałej wymiany informacji (GSOMIA, *General Security of Military Information Agreement*) oraz pogłębienie koordynacji działań, by w ten sposób zabezpieczyć filipińskie i amerykańskie interesy w regionie (Nakamura, 2023).

Obecnie Amerykanie na mocy EDCA mają dostęp do pięciu obiektów: bazy sił powietrznych Antonio Bautista na wyspie Palawan, bazy sił powietrznych Basa w Pampanga (wyspa Luzon), fortu Magsaysay w Nueva Ecija (wyspa Luzon), bazy sił powietrznych Mactan-Benito Ebuen w prowincji Cebu (wyspa Mactan) oraz bazy sił powietrznych Lumbia w Cagayan de Oro (wyspa Mindanao) (New US Military Installations, 2023). Dokument pozwala im wysyłać tam niewielkie siły wojskowe w ramach rotacji (filipińskie prawo zakazuje bowiem stałej obecności obcych wojsk). Amerykanie od dłuższego czasu zabiegali o większy dostęp do filipińskich obiektów, ale w czasach prezydenta Duterte nie było to możliwe.

Na liście nowych obiektów jest baza morska Camilo Osias w Santa Ana oraz międzynarodowe lotnisko Lal-ho (Cagayan North International Airport) (Robson, 2023). Miejsca te znajdują się w północnej prowincji Cagayan na wyspie Luzon, a więc możliwie blisko 'chińskiego podwórka', to jest Tajwanu i Morza Południowochińskiego. Trzeci na liście jest obóz wojsk lądowych Melchor Dela Cruz w Gamu (prowincja Isabela), a czwarta lokacja to baza marynarki wojennej na wyspie Balabac (prowincja Palawan). Miejsce czterech nowych baz nie jest przypadkowe – wszystkie położone są na północy i zachodzie, a więc blisko spornych obszarów. Nic więc dziwnego, że decyzja wywołała niezadowolenie Pekinu, który wezwał do wycofania się z pomysłu i zagroził reakcją (Strangio, 2023).

Na początku maja 2023 roku obie strony wykonały kolejny krok. Na wyraźną prośbę prezydenta Marcosa doszło do uaktualnienia reguł współpracy obronnej. Odnoszą się one do scenariusza wojennego na wodach Morza Południowochińskiego. W majowym dokumencie stwierdzono wyraźnie, że jakkolwiek atak na siły jednej ze stron – także jednostki straży przybrzeżnej – automatycznie uruchamia zapisy amerykańsko-filipińskiego traktatu obronnego z 1951 roku. W ramach uaktualnienia rozszerzono rozumienie działań wojennych, które teraz objęty także ataki teleinformatyczne oraz wszelkie metody nieregularne/hybrydowe (Pedroletti, 2023). Chociaż w dokumencie nie wymieniono Chin, to jest to niewątpliwie jednoznaczny komunikat wysłany przez Waszyngton i Manilę bezpośrednio do Pekinu.

Modernizacja techniczna sił zbrojnych

Istotnym elementem polityki bezpieczeństwa Filipin jest modernizacja sił zbrojnych, które pozostają niedofinansowane i względnie słabe. Póki co, trudno jest wskazać na działania, które bezsprzecznie można zapisać na konto nowej administracji prezydenckiej. Wyjątkiem jest deklarowana zmiana priorytetów. Filipińskie siły zbrojne w ostatnich latach skoncentrowane były w pierwszej kolejności na walce z wieloma grupami terrorystycznymi – zarówno *stricto* separatystycznymi, jak i tymi o charakterze dżihadystycznym. Prezydent Marcos polecił wojsku zmianę priorytetów – w nadchodzącej przyszłości to zwalczanie zagrożeń zewnętrznych, a nie wewnętrznych, ma być priorytetem dla sił zbrojnych. Oznacza to, że wiodącą rolę przejmuje marynarka wojenna. Ta jednak jest ciągle słaba i brakuje jej zdolności do zabezpieczenia swych interesów we własnej, wyłącznej strefie ekonomicznej. O jej stanie najlepiej świadczy fakt, że dopiero 2021 roku zaczęto wycofywać okręty zwodowane w latach 40. XX wieku (Sadongdong, 2021).

Na Filipinach, tak jak w każdym innym państwie, modernizacja techniczna sił zbrojnych stanowi działanie wieloletnie i jest zależna od szeregu czynników, których nie sposób przewidzieć (choćby kryzysów gospodarczych i pilnych wydatków na inne cele). Nie inaczej jest w przypadku Filipin, które swoje działania rozpięły na trzy etapy: HORIZON 1 (2013–2018), HORIZON 2 (2018–2022) oraz HORIZON 3 (2023–2028) (Nepomuceno, 2023). W 2020 roku pandemia Covid-19 wymusiła na Filipinach zamrożenie aż 15 projektów modernizacyjnych. Jednym z nich był program zakupu nowych okrętów desantowych-doków (ostatecznie zamówiono je w lipcu 2022 roku – indonezyjskie stocznie PT PAL mają dostarczyć dwa okręty o wyporności 7,2 tysiąca ton każdy) („PT PAL begins construction”. 2023).

Stany Zjednoczone od lat stanowią istotne wsparcie tego procesu. Znaczna część uzbrojenia filipińskich sił zbrojnych to sprzęt amerykański. Administracja prezydenta Marcosa ma nadzieję, że nowe otwarcie w relacjach z Waszyngtonem doprowadzi do przyspieszenia modernizacji technicznej. Biały Dom już zapowiedział zwiększenie pomocy, która w końcowym okresie rządów Duterte była ograniczona, w wyniku nie tylko polityki międzynarodowej byłego już prezydenta, ale także wewnętrznej, to jest masowego naruszania praw człowieka³. Manila ma w pierwszej kolejności otrzymać trzy samoloty transportowe C-130H

³ Nie oznacza to, że Filipiny nie mogły nabywać amerykańskiego uzbrojenia. Na przykład: w 2021 roku Manila zamówiła 15 dodatkowych śmigłowców S-70i *Black Hawk* jako następców wysłużonych z rodziny H-1.

Hercules oraz cztery okręty patrolowe, które wycofano ze służby w amerykańskiej Straży Przybrzeżnej (dwa 34-metrowe okręty typu *Island* i dwa 27-metrowe typu *Protector*). We wrześniu 2023 roku Amerykanie przekazali dwa przybrzeżne okręty patrolowe US Navy typu *Cyclone*.

Jednocześnie należy zauważyć, że Stany Zjednoczone nie są jedynym partnerem w procesie modernizacji technicznej Filipin, które od lat realizują w tym aspekcie politykę dywersyfikacji. W przypadku okrętów podwodnych, których pozyskanie to najambitniejszy program modernizacyjny Filipin, jest to niezbędne, bowiem Amerykanie nie oferują okrętów podwodnych o napędzie konwencjonalnym. Wedle pierwotnych założeń dwie pierwsze jednostki za około 1,1 miliarda euro planowano zakupić w ramach HORIZON 3, a cztery kolejne miały zostać nabyte później (Nepomuceno, 2023). Według doniesień prasowych, Manila ostatecznie skróciła listę zakupu rozważanych okrętów do dwóch propozycji. Jedną z nich jest południowokoreański DSME 1400N (ulepszony typ *Jang Bogo*), podczas gdy druga to francuski okręt podwodny klasy *Scorpène*. Ten pierwszy jest używany przez Koreę Południową i Indonezję, a drugi przez Chile, Brazylię, Indie i Malezję. Projekt pozyskania okrętów podwodnych, który został odłożony w czasie z powodu braku środków finansowych, może doprowadzić do zbliżenia z Francją. Już w 2019 roku grupa filipińskich marynarzy rozpoczęła szkolenia we Francji (realizowane przez DCI Group) (Vavasseur, 2022). Z powodu swych interesów i pozycji w regionie Indo-Pacyfiku Francja wyraża wolę zacieśnienia relacji z Manilą. Podczas rozmowy telefonicznej z prezydentem Marcosem, prezydent Francji Emmanuel Macron podkreślił zobowiązanie Francji wobec regionu Indyjsko-Pacyficznego (Gita-Carlos, 2023).

Pod rządami Marcosa lista preferowanych partnerów zapewne nie ulegnie zmianie. Strategicznie ważnym partnerem jest Korea Południowa, która jest dostawcą okrętów różnych klas. Przykładowo, Hyundai Heavy Industries (HHI) wybudowało dla Filipin fregaty oparte na południowokoreańskim projekcie *Incheon*. Pierwszy okręt – „Jose Rizal” (FF-150) – został wcielony do służby w 2020 roku, podczas gdy „Antonio Luna” (FF-151) wszedł do służby rok później (Nepomuceno, 2021). To najważniejsze okręty filipińskiej marynarki wojennej, zapewniające największy zakres nowoczesnych zdolności bojowych.

W grudniu 2021 roku Filipiny zamówiły w Hyundai Heavy Industries dwie korwety za 571 milionów euro. Będą one oparte na projekcie HDC 3100, a ich zadaniem będzie zwalczanie okrętów nawodnych i podwodnych nieprzyjaciela (Vavasseur, 2021). W przeciwieństwie do Indonezji, która zażyczyła sobie częściowego przeniesienia produkcji do lokalnych firm, wszystkie okręty dla Filipin będą budowane w Korei Południowej. Dołączy do nich inny okręt, który również ma być dostarczony z Korei Południowej. To ROKS „Andong” (771),

a więc używana korweta typu *Pohang* o wyporności 1,2 tysiąca ton, która została zbudowana w 1987 roku i wycofana ze służby w 2020 roku (jedna jednostka tej klasy – BRP „Conrado Yap”, PS-39, już jest w służbie na Filipinach) (Lee, 2021). W czerwcu 2022 roku Hyundai Heavy Industries otrzymało zlecenie na budowę sześciu 94-metrowych przybrzeżnych okrętów patrolowych o wyporności 2,4 tysiąca ton za kwotę 529 milionów euro (HHI to Build Six New OPVs, 2022).

Kluczowe znaczenie Filipin dostrzega również Japonia. W obawie przed rosnącą potęgą Chin władze w Tokio zaktywizowały w ostatnich latach swoją politykę zagraniczną i bezpieczeństwa, rozbudowując partnerstwa na obszarze Indo-Pacyfiku. Jednym z odbiorców japońskiej pomocy, mającej na celu stworzenie ‘kordonu sanitarnego’ wokół Chin są Filipiny właśnie. Na liście sprzętu, który Manila otrzymała, są między innymi stacje radiolokacyjne, śmigłowce UH-1J, czy też szkolne samoloty Beechcraft TC-90 King Air. Japonia sfinansowała także projekt pozyskania w latach 2027–2028 przez Straż Przybrzeżną Filipin pięciu 97-metrowych okrętów patrolowych MRRV (*Multi-Role Response Vessels*). Dołączą one do dwunastu wcześniejszych jednostek, które Tokio również opłaciło (dziesięć okrętów 44-metrowych i dwa 97-metrowe). Równolegle Tokio prowadzi z Manilą rozmowy o pogłębionej współpracy obronnej, co przekształciłoby ich w ‘quasi-sojuszników’ (Baba, 2023; Chang, 2023). Biorąc pod uwagę doświadczenia z II wojny światowej (w tym japońskie zbrodnie, między innymi w Manili), a także powojenną, pacyficzną politykę wojskową Japonii, byłby to ruch bez precedensu.

Zakończenie

Wybór na prezydenta Filipin Ferdinanda Marcosa, który będzie rządził nie dłużej niż do 2027 roku, stanowił niezbędny katalizator powrotu do filipińsko-amerykańskiego partnerstwa strategicznego. Obecne zbliżenie, świadomie i systematycznie realizowane przez władze w Manili, będące wyraźnym odejściem od polityki poprzedniego prezydenta Rodrigo Duterte’a, z jednej strony pokazuje rosnące napięcia w regionie – w tym obawy państw Azji Południowo-Wschodniej, ale z drugiej nie ustanawia precedensu, bowiem oba państwa były dla siebie kluczowymi partnerami w zakresie bezpieczeństwa przez cały okres zimnej wojny. Prezydent Marcos, który zapowiedział kontynuowanie polityki gospodarczej wobec Chin swojego poprzednika, jedynie powraca do poprzedniego stanu. Gdyby jednak nie agresywna polityka Chin, Filipiny nie dokonałyby zmiany kierunków swej polityki i w zakresie bezpieczeństwa władze w Manili najprawdopodobniej nie doprowadziłyby do ocieplenia relacji z Waszyngtonem, lecz budowały – zgodnie z koncepcją Duterte’a – zbliżenie z Pekinem.

Odnowienie strategicznego partnerstwa ze Stanami Zjednoczonymi, które w 2024 roku ma zaowocować co najmniej 500 wspólnymi inicjatywami wojskowymi wobec 496 w 2023 roku (Sadongdong, 2023), nie wpłynęło na ograniczenie przez Chiny agresywnych i konfrontacyjnych działań. Chiny niezmiennie wysyłają samoloty i okręty na sporne obszary, a także nękają filipińskich rybaków. Znamiennych przykładów ilustrujących działania Chin w czasach prezydentury Marcosa jest bardzo wiele. Część z nich dotyczy utrudniania Filipinom dostarczania zaopatrzenia na okręt desantowy „Sierra Madre”, wybudowany podczas II wojny światowej dla US Navy, który obecnie stanowi bazę Filipińczyków wysuniętą niemal 200 kilometrów od Palawanu (północno-zachodniej prowincji Filipin) na płyciźnie w paśmie wysp Spratly. Do innych incydentów należy chociażby ten z kwietnia 2023 roku, kiedy to chiński, 103-metrowy okręt straży przybrzeżnej (5201) zablokował filipiński, 44-metrowy okręt patrolowy BRP „Malapascua” (4403) (Tense Face-Off, 2023). W sierpniu Manila 2023 roku wezwała chińskiego ambasadora po tym jak chińskie okręty Straży Przybrzeżnej zaatakowały armatkami wodnymi jednostki filipińskie. Filipiny jednocześnie zawiesiły funkcjonowanie ‘gorącej linii’ z chińską Strażą Przybrzeżną (Heydarian, 2023). Manila oskarżyła Chińczyków o niebezpieczne manewry, a pod koniec miesiąca o celowe staranowanie okrętu Straży Przybrzeżnej Filipin. „Chiny to jedna z czołowych potęg świata i chociażby z tego powodu ciąży na nich większa odpowiedzialność za utrzymanie pokoju i stabilności w regionie” – grzmiała Manila, którą poparły rządy Stanów Zjednoczonych, Australii, Japonii i szeregu państw Europy. W dalszych tygodniach notowano kolejne incydenty na spornych wodach.

Nie sposób poza wszelką wątpliwość rozsądzić, czy narastające prowokacje ze strony Chin to reakcja Pekinu za filipińsko-amerykańskie zbliżenie. Intuicja może podpowiadać pozytywną odpowiedź na tak zadane pytanie, ale jednocześnie należy pamiętać, że Chińczycy zaczęli eskalować napięcie i weszli na kurs kolizyjny w swych relacjach z Manilą, gdy Filipinami rządził jeszcze przychylny im prezydent Duterte. O narastającej ekspansji Chin informują także inne państwa regionu, w tym Tajwan i Malezja. Innymi słowy, jest wysoce prawdopodobne, że chińskie okręty wojenne i łodzie patrolowe nękałyby Filipińczyków nawet gdyby prezydent Filipin nie zdecydował się na odnowienie partnerstwa strategicznego ze Stanami Zjednoczonymi.

Zwiększona liczba chińskich prowokacji nie oznacza jednak, że Filipiny są mniej bezpieczne. Intensyfikacja współpracy wojskowej pomiędzy Stanami Zjednoczonymi a Filipinami, dodatkowe siły wojskowe na filipińskich wyspach, a także jednoznaczne słowa prezydenta Bidena, który potwierdził amerykańskie „żelazne przywiązanie do obrony Filipin” (Lee-Brago, 2023) pozwalają stwierdzić, że jest wręcz odwrotnie – ryzyko pełnoskalowego konfliktu zbrojnego maleje, bowiem Chiny muszą założyć, że jakakolwiek agresja wobec Filipin dopro-

wadzi do eskalacji konfliktu poprzez włączenie się Stanów Zjednoczonych. To samo tyczy się ewentualnej chińskiej operacji militarnej przeciwko Tajwanowi. Scenariusz, w którym w taki kryzys aktywnie włączają się Filipiny (udostępniające Amerykanom swoje bazy), zwiększa koszty, które Pekin musiałby ponieść. Fakt ten może działać na Chiny odstraszająco.

Podsumowując, przy bardzo prawdopodobnym założeniu, że w nadchodzących latach regionalna polityka Chin nie ulegnie zmianie, Filipiny najprawdopodobniej będą dalej zabiegać o intensyfikację współpracy tak politycznej, jak i wojskowej ze Stanami Zjednoczonymi, co będzie skutkowało nowymi inicjatywami i zapewne stopniowym zwiększaniem amerykańskiego zaangażowania militarnego na Filipinach. Niemniej jednak wątpliwe jest, czy Stanom Zjednoczonym uda się odbudować pozycję do poziomu z czasów zimnej wojny. Choć obecnie wznoszone na Filipinach instalacje wojskowe są największymi inwestycjami od trzydziestu lat, to jednocześnie są bez porównania mniejsze niż bazy Clark i Subic Bay.

Jednocześnie władze w Manili będą starały się dywersyfikować swoich partnerów – z perspektywy przemysłowej pozostanie nim Korea Południowa, która jednak najprawdopodobniej nie stanie się bliskim partnerem politycznym. Strategiczne priorytety, w tym polityka wobec Chin, są w przypadku Korei Południowej inne niż Japonii. Władze w Tokio mają podobny ogląd sytuacji strategicznej jak Filipiny. Tym samym dalsze zbliżenie na polu bezpieczeństwa pomiędzy Manilą a Tokio jest bardzo prawdopodobne. Spodziewać się należy również intensyfikacji współpracy z Australią, która pomimo wysyłania w stronę Pekinu w 2023 roku sygnałów o gotowości obniżenia napięcia (Yang, 2023) będzie nadal szukać partnerów w wymiarze bezpieczeństwa.

Wskazane powyżej przewidywania co do priorytetowych kierunków polityki bezpieczeństwa Filipin wydają się najbardziej prawdopodobne, ale nie można ich uznać za pewnik. Prognozowanie obarczone jest zawsze bardzo dużym ryzykiem – dotyczy to szczególnie stosunków międzynarodowych, w których istnieje wiele czynników, których decydenci nie kontrolują i nie są w stanie określić prawdopodobieństwa ich wystąpienia. Do takich czynników ryzyka zaliczyć można polityczną przyszłość prezydenta Marcosa i jego szansę na utrzymanie władzy (Philippines' Duterte rejects, 2023)⁴. To również wewnętrzna opozycja

⁴ W listopadzie 2023 roku „The Philippine Star” odniosło się do słów szefa sił zbrojnych generała Romeo Brawnera Juniora, który stwierdził, że niektórzy emerytowani generałowie przygotowują plan destabilizacji kraju. Zasugerowano, że kieruje nimi 78-letni Duterte. Póki co, brak jednak konkretnych dowodów, a sensacyjne doniesienia mogą być elementem chińskiej gry dezinformacyjnej.

wobec intensyfikacji współpracy z Chinami, a także niepewność co do politycznego kierunku filipińskich partnerów – w tym przede wszystkim Stanów Zjednoczonych, gdzie wybory prezydenckie odbędą się w listopadzie 2024 roku, oraz Japonii, która w październiku 2025 roku zorganizuje wybory parlamentarne.

Bibliografia

- Acosta, R. (15 sierpnia 2019). Philippines Pushing Back Against Chinese Militia South China Sea Presence. *USNI News*. <https://news.usni.org/2019/08/15/philippines-pushing-back-against-chinese-militia-south-china-sea-presence> (dostęp: 15.12. 2023).
- Amadar, E., Tuttle, B. (2019). The Rise of ISIS in the Philippines and the Battle of Marawi. *CTX*, 9(2): 31–38.
- Andrade, J. I. (1 sierpnia 2019). PH protests Chinese boat swarm, warship passage. *Inquirer*. <https://globalnation.inquirer.net/178486/ph-protests-chinese-boat-swarm-warship-passage> (dostęp: 15.12.2023).
- Baba, K. (1 listopada 2023). Japan envisions ‘quasi-alliance’ with Philippines. *Nikkei Asia*. <https://asia.nikkei.com/Politics/Defense/Japan-envisions-quasi-alliance-with-Philippines> (dostęp: 15.12.2023).
- Chalk, P. (2008). U.S. Security Assistance to the Philippines: A Success Story Against Terrorism. *CTC Sentinel*, 1(3).
- Chang, F. K. (28 sierpnia 2023). Japan’s Security Engagement with the Philippines. *Foreign Policy Research Institute*. <https://www.fpri.org/article/2023/08/japans-security-engagement-with-the-philippines> (dostęp: 15.12. 2023).
- China’s jet comes dangerously close to US bomber over South China Sea: US. (27 października 2023). *Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/news/2023/10/27/chinas-jet-comes-dangerously-close-to-us-bomber-over-south-china-sea-us> (dostęp: 15.12.2023).
- Collins, A. (30 października 2023). Ronald Reagan Carrier Strike Group visits Manila. *U.S. Navy*. <https://www.navy.mil/Press-Office/News-Stories/Article/3572963/ronald-reagan-carrier-strike-group-visits-manila> (dostęp: 15.12.2023).
- Duterte warns China over South China Sea dispute (24 sierpnia 2016). *Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/news/2016/8/24/duterte-warns-china-over-south-china-sea-dispute> (dostęp: 15.12.2023).
- Erickson, A. S., Wuthnow, J. (2016). Springboards and Benchmarks: China Conceptualizes the Pacific “Island Chains”. *The China Quarterly*, January: 1–22.
- Gita-Carlos, R. A. (28 września 2023). Marcos, Macron tackle security issues in WPS. *Philippine News Agency*. <https://www.pna.gov.ph/articles/1210685> (dostęp: 15.12.2023).
- Grossman, D. (6 maja 2021). China Has Lost the Philippines Despite Duterte’s Best Efforts. *RAND Corporation*. <https://www.rand.org/pubs/commentary/2021/05/china-has-lost-the-philippines-despite-dutertes-best.html> (dostęp: 15.12.2023).
- Heydarian, R. J. (15 sierpnia 2023). Philippines cuts China hotline as sea tensions spike. *Asia Times*. <https://asiatimes.com/2023/08/philippines-cuts-china-hotline-as-sea-tensions-spike> (dostęp: 15.12.2023).

- HHI to Build Six New OPVs for the Philippine Navy (27 czerwca 2022). *Naval News*. <https://www.navalnews.com/naval-news/2022/06/hhi-six-new-opvs-for-the-philippine-navy> (dostęp: 15.12.2023).
- Institute for Economics & Peace (2023). *Global Terrorism Index 2023*.
- Kajal, K. (10 października 2023). Indian Army test-fires extended range BrahMos cruise missile. *Janes*. <https://www.janes.com/defence-news/news-detail/indian-army-test-fires-extended-range-brahmos-cruise-missile> (dostęp: 15.12.2023).
- Lee, D. (24 listopada 2021). Philippine Navy to Acquire 2nd Pohang-class Corvette from South Korea. *Naval News*. <https://www.navalnews.com/naval-news/2021/11/philippine-navy-to-acquire-2nd-pohang-class-corvette-from-south-korea> (dostęp: 15.12.2023).
- Lee-Brago, P. (27 października 2023). Biden: US defense commitment to Philippines is ironclad. *The Philippine Star*. <https://www.philstar.com/headlines/2023/10/27/2306888/biden-us-defense-commitment-philippines-ironclad> (dostęp: 15.12.2023).
- Lopez, D. B., Colonzo, A. (5 kwietnia 2019). Duterte Stakes Rare Claim, Tells China to 'Lay Off' Thitu Island. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-04-05/duterte-stakes-rare-claim-tells-china-to-lay-off-thitu-island> (dostęp: 15.12.2023).
- Nakamura, R. (3 maja 2023). U.S. and Philippines to share real-time military intel on China. *Nikkei Asia*. <https://asia.nikkei.com/Politics/Defense/U.S.-and-Philippines-to-share-real-time-military-intel-on-China> (dostęp: 15.12.2023).
- Nepomuceno, P. (16 października 2023). AFP: Submarine acquisition set in latter part of modernization program. *Philippine News Agency*. <https://www.pna.gov.ph/articles/1211856> (dostęp: 15.12.2023).
- Nepomuceno, P. (21 lipca 2023). DND eyes tapping 'non-traditional sources' for AFP modernization. *Philippine News Agency*. <https://www.pna.gov.ph/articles/1206086> (dostęp: 15.12.2023).
- Nepomuceno, P. (17 marca 2021). Commissioning of BRP Antonio Luna set March 19. *Philippine News Agency*. <https://www.pna.gov.ph/articles/1133857> (dostęp: 15.12.2023).
- New US Military Installations in Philippines (10 kwietnia 2023). *FEDweek*. <https://www.fedweek.com/armed-forces-news/philippine-presence-expands> (dostęp: 15.12.2023).
- Ortigas, M. (13 maja 2012). Scarborough Shoal stand-off sparks protests. *Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/features/2012/5/13/scarborough-shoal-stand-off-sparks-protests> (dostęp: 15.12.2023).
- Pedroletti, B. (3 maja 2023). Biden and Marcos seal stronger US-Philippines military alliance. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/en/international/article/2023/05/03/biden-and-marcos-seal-stronger-us-philippines-military-alliance_6025251_4.html (dostęp: 15.12.2023).
- Peng, N. (19 sierpnia 2023). Is the Philippines Ready for a Taiwan Conflict?. *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2023/08/is-the-philippines-ready-for-a-taiwan-conflict> (dostęp: 15.12.2023).
- Philippines' Duterte says will never visit 'lousy' United States. (21 lipca 2017). *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/idUSKBN1A61E6> (dostęp: 15.12.2023).
- Philippines leader issues vulgar threat to Obama. (5 września 2016). *CBS News*. <https://www.cbsnews.com/news/philippines-president-rodriigo-duterte-obama-son-of-a-bitch-i-will-swear-at-you> (dostęp: 15.12.2023).

- Philippines president Duterte says 'time to say goodbye' to America. (20 października 2016). *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2016/oct/20/philippines-president-duterte-says-time-to-say-goodbye-to-america> (dostęp: 15.12.2023).
- Philippines sees risk of conflict over Taiwan as a 'major concern'. (15 sierpnia 2023). *Reuters*. <https://www.reuters.com/world/asia-pacific/philippines-sees-risk-conflict-over-taiwan-major-concern-2023-08-15> (dostęp: 15.12.2023).
- Philippines' Duterte rejects accusation he rallied retired generals to topple Marcos in coup. (8 listopada 2023). *South China Morning Post*. <https://www.scmp.com/week-asia/politics/article/3240768/philippines-duterte-rejects-accusation-he-rallied-retired-generals-topple-marcos-coup> (dostęp: 15.12.2023).
- PT PAL begins construction of the Philippine Navy's LPD. (10 sierpnia 2023). *Naval News*. <https://www.navalnews.com/naval-news/2023/08/pt-pal-begins-construction-of-the-lpd-for-the-philippine-navy> (dostęp: 15.12.2023).
- Robson, S. (4 kwietnia 2023). US troops have already trained at new shared-access bases in the Philippines. *Stars and Stripes*. https://www.stripes.com/theaters/asia_pacific/2023-04-04/philippines-shared-bases-american-troops-9697413.html (dostęp: 15.12.2023).
- Rothwell, D. R. (2022). *Islands and International Law*. Hart Publishing.
- Sadongdong, M. (11 grudnia 2021). Navy retires 2 WWII-era vessels after 44 years in service. *Manila Bulletin*. <https://mb.com.ph/2021/12/11/navy-retires-2-wwii-era-vessels-after-44-years-in-service> (dostęp: 15.12.2023).
- Sadongdong, M. (16 września 2023). PH, US to collaborate in 500 military activities in 2024. *Manila Bulletin*. <https://mb.com.ph/2023/9/16/ph-us-to-collaborate-in-500-military-activities-in-2024> (dostęp: 15.12.2023).
- Strangio, S. (14 marca 2023). China Warns Philippines Over US Access to Military Bases. *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2023/03/china-warns-philippines-over-us-access-to-military-bases> (dostęp: 15.12.2023).
- Tense Face-Off: Philippines Confronts China Over Sea Claims. (27 kwietnia 2023). *Voice of America*. <https://www.voanews.com/a/tense-face-off-philippines-confronts-china-over-sea-claims-/7068742.html> (dostęp: 15.12.2023).
- U.S. Delivers Php48.5 Million in Weapons and Munitions to AFP. (8 lipca 2021). *U.S. Indo-Pacific Command*. <https://www.pacom.mil/Media/News/News-Article-View/Article/2687611/us-delivers-php485-million-in-weapons-and-munitions-to-afp> (dostęp: 15.12.2023).
- Vavasseur, X. (28 grudnia 2021). South Korea's HHI to Build Two New Corvettes for the Philippine Navy. *Naval News*. <https://www.navalnews.com/naval-news/2021/12/south-koreas-hhi-to-build-two-new-corvettes-for-the-philippine-navy> (dostęp: 15.12.2023).
- Vavasseur, X. (4 października 2022). Philippine Navy Receives Submarine Training From France's DCI Group. *Naval News*. <https://www.navalnews.com/naval-news/2022/11/philippine-navy-receives-submarine-training-from-frances-dci-group> (dostęp: 15.12.2023).
- Woody, C. (14 lutego 2020). A major US ally in the Pacific wants to scrap an important military deal with the US, and that may give China an edge. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.com/philippine-ending-vfa-agreement-with-us-could-benefit-china-2020-2> (dostęp: 15.12.2023).

Yang, W. (4 listopada 2023). Australian Prime Minister Arrives in China for Four-Day Visit. *Voice of America*. <https://www.voanews.com/a/australian-prime-minister-arrives-in-china-for-four-day-visit/7341876.html> (dostęp: 15.12.2023).

Yoshihara T. (2012). China's Vision of Its Seascape: The First Island Chain and Chinese Seapower. *Asian Politics & Policy*, 4(3): 293–313.

*

Security Policy of the Philippines Under President Marcos Junior (since 2022)

Abstract

The Philippines has been grappling with Chinese policy of confrontation in the South China Sea for several years. The growing pressure from Beijing has compelled the Philippines to take a more active stance in foreign policy and security. The previous Philippine president, Rodrigo Duterte (2016–2022), sought to reduce tension in relations with China and thereby improve the strategic position of the Philippines by moving away from the traditional pillar of Philippine security policy, which is close cooperation with the United States. He attempted to replace the strategic partnership with Washington with a political rapprochement with China, but this attempt ended in failure.

The aim of the paper is to analyze the security policy of the Republic of the Philippines under the leadership of President Ferdinand Marcos Jr. (since June 2022). The hypothesis is that a selection of Ferdinand Marcos as the president of the Philippines was a necessary condition for a rebuilding of a strategic partnership with the United States, which was in crisis during the presidency of Rodrigo Duterte. The paper analyzes a geostrategic significance of the Philippines in a context of major powers (the United States and China), genesis of the renewal of the partnership between Manila and Washington, examples of Filipino-American military cooperation, and key initiatives in the technical modernization of the Philippines, as well as examples of security diversification policy.

Keywords: the Philippines, South China Sea, security policy, defense



Waldemar Żebrowski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2260-0491>

emeryt

e-mail: waldemar.zebrowski@uwm.edu.pl

Wybrane aspekty myśli politycznej Stronnictwa Demokratycznego w latach 1937–1940

Abstrakt

Celem artykułu jest prezentacja wybranych aspektów myśli politycznej ruchu demokratycznego w Polsce formułowanej i publikowanej w latach 1937–1940. Zestawieniu poddano kluczowe dla tego okresu dokumenty programowe. W rezultacie przeprowadzonej analizy zaprezentowano proponowany przez Stronnictwo Demokratyczne zarys organizacji przestrzeni społeczno-politycznej i gospodarczej Rzeczypospolitej Polskiej. W przedwojennym SD twierdzono, że rozwój kraju możliwy jest jedynie w warunkach systemu demokratycznego, a ograniczenia w tym zakresie zagrożą bezpieczeństwu i suwerenności Polski. Ukazano też stosunek tej formacji do wybuchu II wojny światowej. Myśl polityczna, która była udziałem twórców SD, w znaczący sposób wpłynęła na przyszłe pokolenia członków tej partii, niejednokrotnie była inspiracją do podejmowania przez nich działań politycznych.

Słowa kluczowe: Polska, Klub Demokratyczny, Stronnictwo Demokratyczne, myśl polityczna

Wprowadzenie

Stronnictwo Demokratyczne powstało w końcowym okresie dwudziestolecia międzywojennego. Rodowód ideowy rodzącego się wówczas ruchu politycznego związany był z tradycją polskich dążeń wolnościowych oraz nurtem demokratycznym w polskiej myśli politycznej XIX i początków XX wieku (Czubiński, 1998). Był też wypadkową nastrojów i postaw ujawniających się w środowiskach polskiej inteligencji w drugiej połowie międzywojnia (Sikorski, 1981). Powstanie SD to także wynik niepokoju związanego ze wzrostem napięcia w Europie

oraz reakcja na formę sprawowania władzy przez sanację i powstałą 21 lutego 1937 roku jej prorządową partię – Obóz Zjednoczenia Narodowego. Ta nowa organizacja polityczna stawiała sobie za zadanie przede wszystkim „pełną realizację zasad ustrojowych zawartych w konstytucji kwietniowej oraz obronę państwa i skupienie w tym celu społeczeństwa wokół armii i marszałka Edwarda Rydza-Śmigłego” (Żebrowski, 2008).

Powstanie OZN przyspieszyło proces kształtowania się opozycyjnych grup w parlamencie. Już od początku 1937 roku w wystąpieniach posła Tadeusza Kopcia, senatorki Reginy Fleszarowej, wicemarszałka Mikołaja Kwaśniewskiego – związanych z pracą niepodległościową w obozie piłsudczykowski – uzewnętrzniała się krytyka rządzącego obozu. W październiku tego roku grupy inteligencji zaczęły tworzyć kluby demokratyczne (Ajenkiel, 1975), które poprzedzały i stanowiły podłoże SD. Uznano, że przed utworzeniem partii politycznej, w celu przygotowania dobrej „platformy społeczno-politycznej powinno się powołać do życia kluby dyskusyjne, kluby demokratyczne” (Grzędziński, 1979).

W dniu 16 października 1937 roku powstał, jako pierwszy, Klub Demokratyczny w Warszawie. W kamienicy Księżąt Mazowieckich na rynku Starego Miasta spotkali się inicjatorzy tego przedsięwzięcia: przedstawiciele Senatu, świata nauki, literaci i dziennikarze oraz przedstawiciele wolnych zawodów. Wszystkich powitał prof. Mieczysław Michałowicz – senator RP. Przedstawił on zebrany przygotowany wcześniej projekt *Małej Deklaracji Demokratycznej*, która po dyskusji została przyjęta przez aklamację; wybrano też 15 członków Zarządu Klubu, 6 zastępców oraz komisję rewizyjną (Zebranie, 1964). Natomiast podczas pierwszego Walnego Zgromadzenia uchwalona została deklaracja programowa Warszawskiego Klubu Demokratycznego (Deklaracja programowa, 1964).

Działalność Klubu Demokratycznego w Warszawie znalazła uznanie i naśladowców w terenie. W wielu ośrodkach zaczęli grupować się przedstawiciele sfer intelektualnych i politycznych oraz wojskowi związani dawniej z ruchem legionowym i Polską Organizacją Wojskową. Wynikiem tych tendencji było powstanie licznych klubów demokratycznych, m.in. w Krakowie, Łodzi, Lwowie, Wilnie, Lublinie, Katowicach, Sosnowcu, Kielcach, Bielsku Białej, Radomiu, Poznaniu, Rzeszowie, Piotrkowie, Kaliszu oraz innych większych miastach II Rzeczypospolitej (Stronniectwo Demokratyczne, 1967, s. 14–18). W serii odczytów i dyskusji toczonych w KD mówiono m.in. o konieczności zagwarantowania interesów Polski na terenie Wolnego Miasta Gdańska; wolności prasy i myśli twórczej oraz sytuacji społecznej i politycznej w Polsce (Fagelzang-Adler, 2013). Analizowano rozwój sytuacji międzynarodowej i w tym kontekście kierunki polskiej polityki zagranicznej. Dużo uwagi poświęcano kultywowaniu tradycji narodowej.

W czerwcu 1938 roku, podczas Zjazdu Klubów Demokratycznych we Lwowie, 55 ich przedstawicieli zapowiedziało utworzenie nowej partii politycznej. Powołano jednocześnie Centralną Komisję Organizacyjną Stronnictwa Demokratycznego (Stronnictwo Demokratyczne, 1967, s. 18). SD, jak zaznaczono w podjętej uchwale, swą ofertę programową skieruje do grup patriotycznie i niepodległościowo nastawionej inteligencji. Lwowskie decyzje niebawem zostały zmaterializowane. Stało się to podczas I Kongresu SD, który obradował w dniach 15–16 kwietnia 1939 roku w Warszawie. Wybrano wówczas władze¹ oraz uchwalono statut i *Deklarację programową SD* (Rajewski 1987, s. 18–19). Oprócz obszaru Polski, nowa partia polityczna miała też działać w ośrodkach emigracyjnych.

W przedwojennym ruchu demokratycznym pewną rolę odegrały Sekcje Młodych, które powstały głównie przy klubach demokratycznych w miastach uniwersyteckich. Zrzeszały młodzież akademicką identyfikującą się z programem politycznym KD, która podlegała organizacyjnie zarządom tych klubów.

Powstanie klubów demokratycznych i Stronnictwa Demokratycznego było pewną konsekwencją rozwojową. Dorobek klubów demokratycznych włączyć trzeba do dziejów utworzonego na ich bazie SD. Zresztą już w chwili powoływania klubów istniał taki zamysł. Od I Kongresu do wybuchu II wojny światowej równolegle funkcjonowały kluby demokratyczne i Stronnictwo Demokratyczne. Tworzyły razem polityczny ruch demokratyczny, którym kierowali ci sami przywódcy. W czasie wojny SD działało pod kryptonimem „Prostokąt” w ramach państwa podziemnego, którego powstanie „oznaczało tworzenie instytucjonalnych ram dla funkcjonowania społeczeństwa polskiego pod okupacją, pozwoliło też na uporządkowanie chaosu konspiracyjnego” (Fijałkowska, Godlewski, 1996, s. 12).

W artykule prezentuje się główne aspekty myśli politycznej formułowane przez powstały u schyłku II RP ruch demokratyczny. Przeglądowi poddano kluczowe dla tego okresu dokumenty polityczne – deklaracje programowe Warszawskiego

¹ Założyciele oraz czołowi działacze SD wywodzili się najczęściej z kręgów inteligencji oraz tzw. legionowo-peowiackich. Pierwszym prezesem Rady Naczelnej SD wybranym podczas I Kongresu był dr Mikołaj Kwaśniewski, były żołnierz I Brygady Legionów Piłsudskiego, w latach 1927–1935 kolejno wojewoda tarnopolski, krakowski i poznański, od 1935 roku senator RP i wicemarszałek Senatu, prezes Związku Legionistów w Krakowie. Wiceprezesami RN zostali – prof. Marcei Handelsman z Warszawy i prof. Manfred Kriedl z Wilna, sekretarzem prof. Jerzy Langrod z Krakowa. Natomiast prezesem Zarządu Głównego SD został wybrany na wspomnianym Kongresie prof. Mieczysław Michałowicz, wybitny lekarz pediatra i naukowiec, były rektor Uniwersytetu Warszawskiego, który należał do grona bliskich przyjaciół Józefa Piłsudskiego. Wiceprezesami ZG SD zostali: płk dr Stanisław Więckowski z Łodzi, inż. Jerzy Makowiecki z Warszawy, inż. Bolesław Zubrzycki z Katowic i mecenas Stanisław Olszewski ze Lwowa.

Klubu Demokratycznego i Stronnictwa Demokratycznego. Nawiązano też do deklaracji ideowej podziemnego SD podjętej w początkach II wojny światowej.

Celem opracowania jest zatem ukazanie głównych aspektów myśli politycznej Stronnictwa Demokratycznego w latach 1937–1940. Przyjęta cezura czasowa określa lata formułowania i ukazania się dokumentów zawierających główne idee dotyczące funkcjonowania państwa z perspektywy opisywanego środowiska. Ze względu na ograniczenia czasowe i tematyczne cechujące niniejszą analizę jest to dobry punkt wyjścia do głębszej dyskusji nad formowaniem się myśli politycznej Stronnictwa Demokratycznego w tamtym okresie, z uwzględnieniem sytuacji społeczno-politycznej.

Z punktu widzenia procesu analizy dokumentów postawiono główne pytanie badawcze: jakie są najważniejsze postulaty ideowe Stronnictwa Demokratycznego w końcowym okresie II Rzeczypospolitej? Do kluczowych aspektów zaliczono propozycje Stronnictwa charakteryzujące przede wszystkim system polityczny.

Głównym założeniem badawczym jest wykorzystanie podejścia jakościowego poprzez badanie dokumentów. Zastosowano zatem metodę analizy treści. Ponadto, przydatna okazała się metoda porównawcza ukazująca różnice i podobieństwa między poszczególnymi dokumentami. Tym samym możliwe stało się nakreślenie istotnych aspektów ewolucji myśli politycznej badanego stronnictwa.

Do przygotowania poniższego przeglądu założeń ideowych wykorzystano przede wszystkim następujące materiały źródłowe w postaci dokumentów: Deklaracja Klubu Demokratycznego, Deklaracja Klubu Demokratycznego w Warszawie, Deklaracja programowa Klubu Demokratycznego, Deklaracja ideowa podziemnego Stronnictwa Demokratycznego z września 1940 roku. Stanowiły one podstawę do odtworzenia wybranych aspektów myśli politycznej.

Deklaracja programowa Warszawskiego Klubu Demokratycznego

Punktem wyjścia formułowanych tez programowych była konstatacja, że po śmierci Józefa Piłsudskiego ujawnił się w państwie kryzys przywództwa i sytuacja wewnętrzna, jak też zagraniczna Polski uległa znacznemu pogorszeniu. Analiza *Deklaracji Klubu Demokratycznego* pozwala wyodrębnić kilka podstawowych kwestii, do których odnieśli się jej twórcy. Wymienić tu trzeba problem systemu politycznego, gospodarki, polityki zagranicznej, bezpieczeństwa i niektórych zagadnień z zakresu polityki społecznej.

System polityczny Polski widziano jako demokratyczny, eksponując wymóg poszanowania praw i wolności człowieka oraz równego traktowania wszystkich obywateli bez względu na rasę, narodowość i wyznanie. Na straży praworządności powinny stać niezawisłe sądy. Gwarancji systemu demokratycznego upatrywano

w powszechnych i wolnych wyborach, które pozwolą wyłonić parlament odzwierciedlający preferencje polityczne społeczeństwa oraz zagwarantują silną władzę wykonawczą. „Taka demokracja jedynie da rękojmię niepodległości, sprawiedliwości i siły, o nią walczymy i do walki o nią wzywamy cały naród” (Deklaracja Klubu, 1964, s. 165). Najistotniejszym jej zadaniem powinna być „obrona interesów pracy”, która – jak stwierdzono – jest podstawą wszelkiej twórczości.

Nie godzono się przy tym z rozpowszechnianym wówczas przez sfery rządowe hasłem „demokracji kierowanej”; twierdzono, że jedynie „maskuje odmianę absolutyzmu” i nie rozwiąże skutecznie zadań publicznych. Uznano, że parlament – złożony z Sejmu i Senatu – nie wypełnia w należyтым stopniu przypisanych mu funkcji. Przyczynę takiego stanu widziano w „ułomnej ordynacji”; przeszkodą była też cenzura, która uniemożliwiała krytykę i prawo obywateli do rzetelnej informacji. Podkreślano, że dominującą rolę w realizowanym systemie rządzenia odgrywała policja i biurokracja, co nie zachęcało do „pracy twórczej” i sprzyjało „zobojętnieniu na losy państwa”, protekcjonizmowi, karierowiczostwu, niekompetencji i konformizmowi.

Opowiadano się przeciw nienawiści w życiu politycznym i społecznym. Nacjonalizm uznano za zjawisko, które prowadzi do „terroru, ekscesów i zamachów” i „podkopuje podstawy praworządności”. W państwie, w którym „1/3 obywateli jest rasowo lub narodowo nie polska – nacjonalizm w swym działaniu rozsadzającym państwo od wewnątrz zagraża jego spójności i sile” (Deklaracja Klubu, 1964, s. 165).

Ostrzegano przed totalitaryzmem; uznając, że ten typ systemu politycznego – niezależnie od rodzaju ideologii – likwiduje swobody obywatelskie, nie sprzyja rozwojowi gospodarki i destabilizuje państwo od wewnątrz. Jednocześnie ostrzegano przed narastaniem siły militarnej totalitarnych państw sąsiednich, wzrostem zagrożenia oraz niebezpieczeństwem wojny, która nie ominie Polski. Wiązano to z troską o obronność państwa, co zamierzano osiągnąć m.in. przez modernizację armii. Zdawano sobie jednak sprawę, że z uwagi na opóźnienie ekonomiczne Polski i ograniczenia finansowe będzie to trudne do wykonania. Dodawano, że obywatele powinni znać rolę i cele państwa „w obliczu nadciągającej wojny”, stan niewiedzy w tym zakresie pogłębiał niepokój społeczeństwa.

O kształcie polityki zagranicznej decydować powinna tylko racja stanu. Wzywano do „bezwzględnego nawrotu do linii Marszałka Józefa Piłsudskiego” i przeciwstawiania się podporządkowaniu polityki zagranicznej interesom „uprzywilejowanych grup lub warstw społecznych w Polsce” (Deklaracja Klubu, 1964, s. 165).

Za podstawę egzystencji i wszelkiej twórczości uznano pracę i obronę jej interesów, zdobycie dla niej należnego szacunku i zapewnienie należytej jej roli. Zwracano przy tym uwagę na duże bezrobocie, ograniczanie „zdobyczy społecznych”, „nędzę mas”, niski poziom stopy życiowej i „niepewność jutra”, co po-

głębiało opóźnienie cywilizacyjne Polski w stosunku do innych państw oraz powodowało wśród pracowników narastające poczucie krzywdy społecznej. Widziano w tym „objawy nowego kryzysu” i „wyniszczenia rasy”, co wpływało na motywację i zdolność do pracy.

Przebudowę systemu gospodarczego uznano za konieczną. Należało przy tym zmierzać do zapewnienia obywatelom miejsc pracy, likwidacji bezrobocia i wyzysku. Modernizacji wymagało też rolnictwo z uwzględnieniem zasady „ziemia dla chłopów”.

Niepokój autorów deklaracji budził stan oświaty w Polsce. Zwracano uwagę na problem analfabetyzmu, z którym władze nie mogły sobie poradzić. Spadek liczby szkół i nauczycieli przy jednoczesnym wzroście liczby ludności potęgował niekorzystne tendencje w tym zakresie. Poziom oświaty, jak też kultury uznawano za „współczynniki wewnętrznej potęgi państwa” i deklarowano działania zmierzające do eliminowania objawów „zacofania i ciemnoty”.

W deklaracji sześciokrotnie przywołano nazwisko J. Piłsudskiego, co wskazywało na istniejące w Klubie Demokratycznym w Warszawie silne więzi i szacunek do niego.

Przyjęta przez Klub Demokratyczny w Warszawie w dniu 16 października 1937 roku deklaracja programowa okazała się dokumentem uniwersalnym, który stał się wzorcem dla innych tego typu form organizacyjnych powstałych w II RP. Wokół zawartych tam też koncentrowano własne programy, jak też klubowe dyskusje i działania.

Deklaracja programowa Stronnictwa Demokratycznego

Deklaracja programowa SD uchwalona podczas I Kongresu, który obradował w Warszawie w dniach 15–16 kwietnia 1939 roku, była przede wszystkim dokumentem obszerniejszym od swej poprzedniczki. W znacznym stopniu rozbudowała i wzbogaciła zasadnicze elementy *Deklaracji programowej Warszawskiego Klubu Demokratycznego*. Składa się z dziesięciu tytułowanych części, poprzedzonych złożonym z kilku zdań wstępem. Są to kolejno: I. Człowiek – Obywatel, II. Państwo – Społeczeństwo, III. Polityka wewnętrzna, IV. Samorząd, V. Mniejszości narodowe, VI. Kultura i oświata, VII. Gospodarstwo narodowe, VIII. Praca, IX. Polityka zagraniczna, X. Zagadnienia bezpośrednie dnia dzisiejszego.

We wprowadzającym fragmencie deklaracji programowej jej twórcy nawiązali do tradycji polskich dążeń wolnościowych i demokratycznych, wezwali do skupienia się w szeregach SD ludzi gotowych do bezinteresownej obrony niepodległości Ojczyzny, do tworzenia jej potęgi i siły. W przedstawionej hierarchii wartości w centralnym miejscu usytuowano człowieka z prawem do swo-

bodnego rozwoju; wszelką działalność należało podporządkować jego dobru. Za podstawę życia publicznego uznano wolności obywatelskie, sprawiedliwość społeczną, uczciwość w relacjach wewnątrz krajowych i międzynarodowych oraz bezpieczeństwo (Deklaracja Programowa, 1964, s. 515). Te priorytety stały się wyznacznikami myśli programowej i miały łączyć członków i sympatyków SD. Takim spoiwem miał być też szacunek i życzliwa pamięć o J. Piłsudskim. Podkreślono, że po jego śmierci „w polskim życiu publicznym wzmogła się chaotyczność i poczęła dominować demagogia” (Deklaracja Programowa, 1964, s. 516). Jednocześnie winę za taki stan przypisywano różnym koteriom, które jedynie partykularnie powoływały się na przeszłość legionową, głosiły „bankructwo demokracji” i nie proponowały w zamian nic, prócz intryg; przedstawiały i stosowały metody „będące jaskrawym zaprzeczeniem najszczytniejszych kart naszych dziejów” (Deklaracja Programowa, 1964, s. 516).

Zgodnie z przyjętą logiką programową, część I deklaracji zatytułowano „Człowiek – Obywatel”. Wyrażono tu pogląd, że o dobrej organizacji państwa przesądza swobodny rozwój jednostek ludzkich zamieszkujących jego terytorium; w szczególności ich osobowość, uzdolnienia i inicjatywy twórcze. Natomiast relacje obywatel – państwo obustronnie powinny być wolne od „nieufności, podejrzliwości i fałszu”. Dla obywatela państwo ma być „wspólnym dobrem, wobec którego obowiązuje nakaz ofiarnej codziennej pracy”. Dla państwa obywatel musi być równoprawnym partnerem, a nie tylko obiektem rządzenia. Życiu całej wspólnoty powinna towarzyszyć życzliwość międzyludzka, sprawiedliwość społeczna, wolność myśli i swoboda sumienia.

W części II deklaracji pt. „Państwo – Społeczeństwo” uznano, że jedynie system demokratyczny stwarza Polsce szansę wszechstronnego rozwoju, jest „godny wolnego narodu” i zapewni właściwe relacje między rządzącymi i rządzonymi. „Widziano potrzebę złagodzenia represyjności kar oraz ograniczenia sądenia w trybie administracyjnym” (Szustek, 1992, s. 2). Poszanowanie prawa i wolności obywatelskich oraz niezawisłość sądów muszą być respektowane niezależnie od woli sprawujących władzę. „Wszelki zaś ustrój przemocy i ucisku wcześniej czy później musi doprowadzić kraj i naród do katastrofy” (Deklaracja Programowa, 1964, s. 517).

W kolejnej części III deklaracji pt. „Polityka wewnętrzna” rozwinięto myśl dotyczącą kwestii podziału władzy, jednej z podstawowych zasad demokracji (Żebrowski, 2015, s. 54–76), jak też roli wojska w państwie. Efektywność systemu rządów łączono z silną władzą wykonawczą, która miała należeć do prezydenta i powoływanego przezeń rządu. „Należyte uwzględnienie prerogatyw głowy państwa” miało zapewnić trwałość demokracji i skutecznie hamować „przerosty parlamentaryzmu i biurokracji” (Deklaracja Programowa, 1964, s. 517). Natomiast obowiązkiem rządu, oprócz wykonania standardowych zadań, miało być „wychod-

wanie administracji cywilnej i wojskowej w poszanowaniu konstytucji” oraz przeciwdziałanie wykorzystaniu organów państwowych „do celów doraźnej polityki grup uprzywilejowanych” (Deklaracja Programowa, 1964, s. 518). Pełnię władzy ustawodawczej oddano parlamentowi, który ponadto miał sprawować kontrolę polityczną nad rządem. Parlament miał pochodzić z wolnych wyborów „dokonywanych bez nacisku administracji”. Tylko wówczas będzie mógł być organem przedstawicielskim narodu i efektywnie wykonać przypisane mu funkcje. Władzę sądowniczą uznano za ważny czynnik stabilności państwa. W tym kontekście ponownie akcentowano wymóg niezawisłości sędziów jako niezbędny warunek „zaufania obywateli do wymiaru sprawiedliwości”. Do badania konstytucyjności tworzonego prawa proponowano powołać trybunał konstytucyjny, a sądownictwo w trybie administracyjnym „ograniczyć wyłącznie do wykroczeń”. Doceniano rolę i wpływ opinii publicznej na sprawne działanie państwa i eliminowanie samowoli władzy. W związku z tym opowiadano się za wolnością prasy i swobodą zrzeszania się. Zdawano sobie sprawę, że racją bytu państwa jest zapewnienie mu suwerenności, co wiązano z siłą obronną „zespoleonego z całym społeczeństwem” wojska. Podkreślano, że wojsku trzeba stworzyć „wszystkie moralne i techniczne warunki”, żeby mogło bronić niepodległości Polski. Jednocześnie przestrzegano przed zgubnymi skutkami wykorzystywania wojska do celów polityki partyjnej.

Część IV deklaracji nosi tytuł „Samorząd”. Zachęcano tu do rozbudowy przewidzianych w konstytucji „wszystkich rodzajów i stopni samorządu”. Samorząd terytorialny, zawodowy i gospodarczy uznali autorzy deklaracji za najważniejsze formy współdziałania obywateli w zarządzaniu krajem i „szkołę wyrobienia politycznego”. Stwierdzono przy tym, że samorząd nie może być ograniczony nadzorem rządu i koncentrować się jedynie na wykonywaniu jego poleceń. Podkreślono, że skuteczny może być tylko samorząd pochodzący z demokratycznych wyborów; cechujący się samodzielnością materialną i zadaniową; kierowany przez „mężów zaufania obywateli”, a nie przez „zawodowy czynnik biurokratyczny” będący wynikiem rządowych nominacji. Jednocześnie zaznaczono, że administracja samorządowa i administracja rządowa powinny stanowić dwa odrębne „działy zarządzania w państwie” (Deklaracja Programowa, 1964, s. 518).

W części V deklaracji sformułowano uwagi dotyczące mniejszości narodowych mieszkających w Polsce. Opowiedziano się za politycznym, gospodarczym i kulturalnym równouprawnieniem wszystkich obywateli Rzeczypospolitej. Z nazwy wymieniono mniejszość ukraińską, białoruską i żydowską (Prekerowa, 1981, s. 25–26)². Wyrażono przeświadczenie, że swobodny rozwój własnej kul-

² „Powstałe poza obrębem OZN ugrupowania o rodowodzie piłsudczykowski miały na „kwestię żydowską» odmienne zapatrywania. Wyrosłe w tym kręgu ideowym Kluby

tury doprowadzi do „zespolenia” mniejszości narodowych z państwem polskim (Deklaracja programowa, 1964, s. 519).

Natomiast w części VI deklaracji pt. „Kultura i oświata” wskazano przede wszystkim na obowiązki państwa wobec tych dwóch dziedzin, które zawsze wpływały na kształtowanie tożsamości narodowej i przesądzały o możliwościach rozwojowych państwa. Zdaniem SD, podniesienie poziomu oświaty w Polsce wymagało od władz krajowych i samorządowych działań zmierzających do likwidacji „wszelkich form zacofania, a zwłaszcza analfabetyzmu”; zapewnienia bezpłatnej oświaty powszechnej oraz swobodnego dostępu młodzieży do szkół średnich i wyższych; stworzenia nauczycielom podstaw „należytej egzystencji moralnej i materialnej”; rozszerzenia pomocy stypendialnej i systemu burs. Opowiedziano się za powszechnym dostępem do kultury polskiej oraz podkreślono, że państwo powinno „otaczać opieką” i sprzyjać swobodnemu rozwojowi wszystkich jej dziedzin. Jednocześnie apelowano o „całkowite poszanowanie oryginalności twórczej”. W tym fragmencie deklaracji odniesiono się też do spraw religijnych. Domagano się tolerancji wobec wszystkich wyznań. Uznano, że nadużywanie religii i wykorzystywanie jej do celów politycznych nie może mieć w Polsce miejsca, prowadzić bowiem będzie do „podsycania nienawiści grupowych i szerzenia wstecznicstwa” (Deklaracja programowa, 1964, s. 520).

Uwagi dotyczące gospodarki umieszczono w części VII deklaracji zatytułowanej „Gospodarstwo narodowe”. Trwałe podniesienie dobrobytu ludności wiązano z przebudową istniejącego systemu gospodarczego, co powinno doprowadzić do zapewnienia każdemu pracy i sprawiedliwego udziału w dochodzie społecznym. Realizacji tych celów miała sprzyjać gospodarka planowa. Planowość gospodarki polegać miała „z jednej strony na przejęciu przez Państwo i Samorzady podstawowych działów gospodarki, z drugiej zaś strony na kontroli i opiece nad gospodarką prywatną” (Deklaracja programowa, 1964, s. 520). Przebudowę systemu gospodarczego wiązano też z reformą rolną, która powinna zabezpieczyć interesy małych i bezrolnych chłopów; rozwojem spółdzielczości rolniczej; powstaniem licznych zakładów przetwórczych i rzemieślniczych. Modernizacja gospodarki rolnej w takim kierunku złagodzić miała istniejące na wsi bezrobocie.

W części VIII deklaracji programowej pt. „Praca” stwierdzono, że „chłop, robotnik i pracownik umysłowy jako wytwórcy dóbr materialnych i duchowych,

Demokratyczne i Stronnictwo Demokratyczne przeciwstawiały się całkowicie deklaracjom OZN, postulując utrzymanie równych praw dla wszystkich obywateli Rzeczypospolitej bez względu na narodowość i wyznanie i sprzeciwiając się wszelkim formom antysemityzmu jawnego czy ukrytego”.

są podstawowym czynnikiem wszelkiej gospodarki” (Deklaracja programowa, 1964, s. 521). Wobec tego należało: zrealizować szeroki zakres ustawodawstwa dotyczącego ochrony pracy oraz udziału pracowników w zyskach i kontroli przedsiębiorstw; zracjonalizować upowszechnienie ustawodawstwa ubezpieczeniowego; respektować swobodny rozwój związków zawodowych; wykonywać zadania opieki społecznej zgodnie z obowiązującymi przepisami; przeciwdziałać chorobom społecznym.

W części IX deklaracji pt. „Polityka zagraniczna” sformułowano główne jej zasady i zadania władz państwowych w tym zakresie. Podstawę skutecznej polityki zagranicznej wiązano z „własną potęgę zbrojną”, „gospodarczymi i duchowymi zasobami bogactwa narodowego”, sojuszami z państwami „o solidarnych interesach” oraz kierowaniem się „własną ideologią pokojową przeciwstawną wszelkim zamiarom agresji”. Niezależna polityka zagraniczna Polski powinna zmierzać do skonsolidowania sojuszu z Francją oraz zbliżenia z Wielką Brytanią i Stanami Zjednoczonymi Ameryki. Zacieśniać należało też stosunki polityczne i gospodarcze z narodami czeskim, słowackim i litewskim, co sprzyjać miało budowaniu autorytetu Polski, jako siły reprezentującej interesy Europy Centralnej. Polska polityka zagraniczna powinna tworzyć perspektywy bezpiecznego bytu narodowego (Deklaracja programowa, 1964, s. 522).

Ostatniej, X części deklaracji programowej nadano tytuł „Zagadnienia bezpośrednie dnia dzisiejszego”. W istocie znalazły się tu zwięzłe odniesienia do stanu systemu politycznego ówczesnej Polski i kierunków jego ewolucji. Oceniono, że stopniowe „uleganie prądom nacjonalistyczno-totalistycznym” jest niekorzystne i niebezpieczne. W związku z tym za najpilniejsze uznano stworzenie demokratycznej podstawy do rządzenia, co miała umożliwić zmiana ordynacji wyborczej. Postulowano „swobodny wybór do ciał parlamentarnych również kandydatów zgłaszanych bezpośrednio przez grupy obywateli” (Deklaracja programowa, 1964, s. 522).

Deklaracja ideowa podziemnego Stronnictwa Demokratycznego

Wybuch II wojny światowej sprawił, że obywatele II Rzeczypospolitej znaleźli się w strefie działania systemów totalitarnych. Represje, terror i ludobójstwo na niespotykaną dotąd skalę stały się normą i elementem ich codziennego życia zarówno w warunkach okupacji niemieckiej, jak i radzieckiej. Miały doprowadzić do zagłady społeczeństwa polskiego.

Działania wojenne przerwały też niedawno rozpoczętą działalność SD (Wośński, 1980). Nie pozwoliły na jej rozwinięcie i wcielenie w życie programu politycznego w warunkach wolnego państwa (Fagelzang-Adler, 2003, 2016).

Działacze klubów demokratycznych i SD z wytworzoną przez wojnę sytuacją nie godzili się (Tyszkiewicz, 2013). Przeszli natychmiast do czynnej walki zbrojnej i propagandowej z okupantem niemieckim i radzieckim, walki związanej z obroną kraju. Już w październiku 1939 roku „środowiska przywódcze niemal wszystkich głównych partii politycznych podjęły decyzje o podjęciu działalności konspiracyjnej” (Paczkowski, 1998, s. 49). Decyzją władz Polski Podziemnej, znajdujące się w strefie wpływów obozu londyńskiego SD prowadziło działalność wojenną, jak już wspomniano, pod kryptonimem „Prostokąt” (Stronnictwo Demokratyczne, 1967, s. 24). Członkowie SD „Prostokąt” przez cały okres okupacji uczestniczyli w zbrojnych organizacjach Polski Walczącej, będąc często inicjatorami ich powstania. Prowadziło SD ożywioną działalność propagandowo-prasową wydając „Myśl Społeczno-Polityczną”, „Dziennik Polski”, tygodnik „Polska Walcząca” oraz „Nowe Drogi” będące organem teoretycznym SD (Dzięciołowski, 1988, s. 109).

W kwestii przyszłego systemu politycznego i społeczno-gospodarczego wypowiadały się niemal wszystkie organizacje podziemne, w tym „bardzo aktywni demokraci, skupieni w różnych grupach konspiracyjnych ze Stronnictwem Demokratycznym w pierwszej kolejności” (Fijałkowska, Godlewski, 1996, s. 13). Manifestowane od początku wojny cele SD sprecyzowano w „Deklaracji ideowej podziemnego Stronnictwa Demokratycznego” we wrześniu 1940 roku (Deklaracja ideowa, 1988, s. 114–117). Był to jednocześnie trzeci dokument demokratów mający cechy programu, po „Deklaracji Warszawskiego Klubu Demokratycznego” z 16 października 1937 roku i „Deklaracji Programowej Stronnictwa Demokratycznego” z 16 kwietnia 1939 roku. Zawarte w „Deklaracji ideowej” takie zwroty, jak „Polska [...], rozdarta pomiędzy dwóch zaborców, zgładzona ich wyrokiem z mapy Europy”, „walka z posiewem hitleryzmu i bolszewizmu” świadczą, że dwie totalitarne agresje zaistniałe we wrześniu 1939 roku SD traktowało nie tylko jako barbarzyństwo, ale też jako kolejny rozbiór Polski. Zaś ideologię państwa radzieckiego za równoznaczną z niemiecką, tak samo zbrodniczą i obcą polskiej mentalności narodowej.

Zaznaczono w deklaracji, że wprawdzie nie wszyscy Polacy mogli brać udział w boju orężnym, ale wszyscy powinni uczestniczyć w walce cywilnej – „cichej i nieubłaganej, ofiarnej wprawdzie, ale nieodzownej dla uzyskania należytej postawy na »dzisiaj« i przygotowania skutecznej obrony i zwycięstwa na »jutro«” (Deklaracja ideowa, 1988, s. 114). Jako zadania bieżące dla znajdujących się pod okupacją Polaków zalecano „obronę godności Narodu”, przeciwdziałanie „upadkowi ducha” i defetyzmowi, niepoddawanie się ideologii okupantów. Mając na uwadze przyszłość trzeba będzie zerwać ze wszystkim, co było złe w bliższej i dalszej przeszłości, z „tandetą w pracy społecznej i publicznej,

z łgarstwem i tchórzostwem w postawie obywatelskiej” (Deklaracja ideowa, 1988, s. 114). Wierzo w zwycięstwo i wolną Polskę, w której obywatele wybiorą na podstawie demokratycznej ordynacji parlament, a rząd będzie pozostawał pod „faktyczną kontrolą” tego „przedstawicielstwa społecznego”. Po przywróceniu polskich władz państwowych niezbędna będzie gwarancja praw człowieka i obywatela, rozbudowa różnych form samorządu, reforma rolna, „sprawiedliwa i rozumna” polityka społeczna. Ważne będzie zapewnienie obywatelom pracy, sprawiedliwego podziału dóbr oraz dostępu do szkół różnych szczebli. Wszystkie mniejszości narodowe, które znajdują się na terytorium Polski, muszą korzystać z pełni praw i mieć zapewnioną możliwość rozwoju własnej kultury.

Ożywiona działalność zbrojna i propagandowa SD „Prostokąt” (Żebrowski, 2003, s. 27–32) spowodowała falę aresztowań i represji. Wielu członków SD zostało za swą aktywność konspiracyjną rozstrzelanych bądź zamordowanych w inny sposób (Nazarewicz, 1986, s. 74–98)³. Mimo tego program polityczny zjednywał Stronnictwu w warunkach wojny wielu zwolenników.

Zakończenie

Myśl polityczna formułowana w latach 1937–1939 przez ruch demokratyczny najpełniej została wyrażona w deklaracjach programowych Warszawskiego Klubu Demokratycznego i Stronnictwa Demokratycznego.

W dokumentach tych przede wszystkim stwierdzono, że wszechstronny rozwój Polski możliwy jest jedynie w warunkach systemu demokratycznego z prawami człowieka, swobodą zrzeszania się, wolnymi wyborami, reprezentatywnym politycznie parlamentem, silną władzą wykonawczą i niezawisłymi sądami. Natomiast wszelkie ograniczenia w tym zakresie zagrożą bezpieczeństwu i suwerenności Polski. Za najważniejsze formy współdziałania obywateli w rządzeniu uznano samorząd terytorialny, zawodowy i gospodarczy. Jednocześnie ostrzegano przed systemem totalitarnym, w którego warunkach państwo przejmie pełnię władzy nad obywatelami. Uznano też, że nacjonalizm jest szkodliwą ideologią społeczno-polityczną i nie sprzyja prawidłowemu działaniu państwa.

³ Stanisław Więckowski, dr medycyny, płk, od 1940 r. prezes SD „Prostokąt”, zginął w Oświęcimiu w 1942 r.; Mieczysław Bilek, prawnik, od 1942 r. prezes SD „Prostokąt”, rozstrzelany 29 V 1943 r.; Halina Nieniewska, nauczycielka, rozstrzelana w 1942 r.; Antoni Wieczorkiewicz, dr filozofii, aresztowany w czerwcu 1941 r., zginął w Oświęcimiu w lutym 1942 r.; Marcei Handelsman, prof., wybitny historyk, aresztowany w 1944 r., zmarł w 1945 r.; Halina Krahelska, publicystka, aresztowana w lipcu 1944 r.; Mieczysław Mak-Piątkowski, zginął w obozie koncentracyjnym w Flossenbergu; i wielu innych.

Zwiększeniu powinna ulec siła wojska, aby mogło bronić niepodległości Polski. W warunkach zbliżającej się wojny modernizację armii uznano za niezbędną. Ze zdolnościami obronnymi łączono skuteczną politykę zagraniczną, która powinna być podporządkowana wyłącznie racji stanu. Sojusze z Francją, Wielką Brytanią i Stanami Zjednoczonymi Ameryki miały gwarantować bezpieczeństwo. Polskę widziano jako siłę reprezentującą interesy Europy Centralnej.

Zdaniem założycieli SD, gospodarka planowa miała być dźwignią rozwoju, zapewnić każdemu pracę i sprawiedliwy udział w dochodach państwa. Natomiast reforma rolna miała zabezpieczyć interesy małorolnych i bezrolnych chłopów i zmniejszyć bezrobocie na wsi. Korzystnym zmianom w Polsce sprzyjać miał swobodny rozwój kultury, nauki oraz podniesienie poziomu oświaty. Dobro uznano za kluczową wartość życia społeczno-politycznego i gospodarczego.

Stanowisko demokratów w sprawie wybuchu II wojny światowej znalazło odzwierciedlenie w „Deklaracji ideowej podziemnego Stronnictwa Demokratycznego” przyjętej w 1940 roku. Dwie totalitarne agresje z września 1939 roku, Niemiec i Związku Radzieckiego, uznano za kolejny rozbiór Polski. Jednocześnie optowano za demokracją parlamentarną jako systemem politycznym wolnej Polski; rozwiązanie to miało być gwarancją sprawnego i silnego państwa.

Poglądy, propozycje, sądy i wnioski zawarte w analizowanych dokumentach stanowią istotny element myśli politycznej prezentowanej przez SD w toku swych dziejów. Aktywność intelektualna twórców SD obejmowała idee odnoszące się do szerokiego spektrum spraw związanych z organizacją społeczeństwa i państwa. Do zaprezentowanej wówczas myśli politycznej w SD niejednokrotnie nawiązywano, np. w 1958 roku – podczas VI Kongresu (Wytyczne działalności, 1956), w 1981 roku – podczas XII Kongresu (Dokumenty, 1981) czy w 1989 roku – podczas XIV Kongresu (Dokumenty, 1989). Była ona fundamentem przyjmowanych wtedy programów działania. Założyciele SD przyczynili się zatem do powstania zasobów, które służyły formułowaniu celów w okresach późniejszych.

Bibliografia

- Ajnenkiel, A. (1975). *Parlamentaryzm II Rzeczypospolitej*. Wiedza Powszechna.
- Czubiński, A. (1998). *Stronnictwo Demokratyczne (1937–1989). Zarys dziejów*. Instytut Historii UAM.
- Deklaracja ideowa podziemnego Stronnictwa Demokratycznego z września 1940 r. (1988). *Zeszyty Historyczno-Polityczne Stronnictwa Demokratycznego*, 1.
- Deklaracja Klubu Demokratycznego w Warszawie (1964). W: *Materiały do historii Klubów Demokratycznych i Stronnictwa Demokratycznego w latach 1937–1939*, cz. 1.
- Dokumenty i materiały XII Kongresu Stronnictwa Demokratycznego (1981).
- Dokumenty XVI Kongresu Stronnictwa Demokratycznego (1989).

- Dzięciołowski, S. (1982). *Ewolucja myśli politycznej Stronnictwa Demokratycznego w latach 1937–1982*. Instytut Historii UAM.
- Dzięciołowski, S. (1988). Archiwalia. *Zeszyty Historyczno-Polityczne Stronnictwa Demokratycznego*, 1.
- Fogelzang-Adler, E. (2003). Działalność konspiracyjna Stronnictwa Demokratycznego (1939–1945). *Studia Historica*, 223–240.
- Fogelzang-Adler, E. (2013). Oblicze ideowo-programowe Klubu i Stronnictwa Demokratycznego w Łodzi w latach 1937–1939 w świetle prasy. *Studia Historica*, 162–174.
- Fogelzang-Adler, E. (2016). Działalność programowa Stronnictwa Demokratycznego w latach 1940–1944: deklaracje programowe, programy, broszury konspiracyjne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 314–327.
- Fijałkowska, B., Godlewski, T. (1996). *Polskie dylematy polityczne 1939–1995*. WSP w Olsztynie.
- Grzędziński, J. (1979). Przyczynki do historii ruchu demokratycznego w latach 1937–1939, cz. 2. *Zeszyty Historyczno-Polityczne Stronnictwa Demokratycznego*, 3.
- Nazarewicz, R. (1986). Z ponurych kart okupacyjnej historii. Morderstwa polityczne na działaczach demokratycznych. *Zeszyty Historyczno-Polityczne Stronnictwa Demokratycznego*, 2: 74–98.
- Paczkowski, A. (1998). *Pół wieku dziejów Polski 1939–1989*. Wyd. Nauk. PWN.
- Prekerowa, T. (1981). *Konspiracyjna Rada Pomocy Żydom w Warszawie 1942–1945*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rajewski, A. (1987). *Urzeczywistniać demokrację. Epoka. Stronnictwo Demokratyczne w latach 1937–1965* (1967). Epoka.
- Sikorski, S. (1981). Społeczno-polityczne oblicze klubów demokratycznych i Stronnictwa Demokratycznego w latach 1937–1939, *Zeszyty Historyczno-polityczne SD*, 2(29).
- Szustek, A. (1992). *Model władzy w myśli politycznej Stronnictwa Demokratycznego*, rękopis z 1992 r. w zbiorach autora.
- Tyszkiewicz, A. (2013). W okowach „Demokratycznego centralizmu” – przypadek Stronnictwa Demokratycznego w PRL. *Politeja*, 3 (25): 51–68.
- Wosiński, H. (1980). *Stronnictwo Demokratyczne w latach II wojny światowej*. Epoka.
- Wytyczne działalności politycznej Stronnictwa Demokratycznego, (1956). *Tygodnik Demokratyczny*, 29.
- Zebranie organizacyjne Klubu Demokratycznego w Warszawie (1964). W: *Materiały do historii Klubów Demokratycznych i Stronnictwa Demokratycznego w latach 1937–1939*, cz. 1.
- Żebrowski, W. (2008). *Ewolucja systemu politycznego Polski w latach 1918–2007*. Olsztyńska Szkoła Wyższa.
- Żebrowski, W. (2003). *Stronnictwo Demokratyczne w warunkach demokratyzacji ustroju politycznego*. Olsztyńska Szkoła Wyższa.
- Żebrowski, W. (2015). *Teoria współczesnych systemów politycznych*, wyd. 2 uzupełnione. Wyd. UWM.

*

Political thought of the Democratic Party in 1937–1940

Abstract

The aim of the article is to present the main aspects of the political thought of the democratic movement in Poland formulated in the years 1937–1940. The key program documents for this period were examined. As a result of the analysis, an outline of the organization of the social, political and economic space of the Republic of Poland, proposed by the Democratic Party, was presented. In the pre-war SD it was argued that the country's development was possible only under the conditions of a democratic system, and that restrictions in this regard would threaten the security and sovereignty of Poland. The attitude of this formation to the outbreak of World War II was also shown. The political thought that was shared by the founders of the SD significantly influenced the future generations of members of this party, and often inspired them to undertake political activities.

Keywords: Poland, Democratic Club, Democratic Party, political thought



Andrzej Olubiński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-6153>

emeryt

e-mail: andrzej.olubinski@wp.pl

/Nie/demokratyczna władza jako źródło dehumanizacji wychowującego społeczeństwa

Abstrakt

Podjęty w niniejszym opracowaniu problem dotyczy próby zwrócenia uwagi na edukacyjne zagrożenia wynikające z /nie/demokratycznego sposobu sprawowania władzy, głównie państwowej, ale częściowo także technologiczno-cybernetycznej. Zasadniczym zatem celem tego tekstu jest krytyczny oraz demaskacyjny charakter oceny *de facto* złych, a niekiedy wręcz patologicznych działań władzy. Jednocześnie zwracamy tutaj uwagę na fakt, że tego typu funkcjonowanie systemów władzy często skutkuje ewidentnymi stratami w zakresie kształtowania określonego systemu wartości, zachowań czy postaw jednostek oraz szerszych grup społecznych, zarówno w mikro, jak i w makroskali. Przy czym staramy się tutaj wyeksponować także coraz bardziej widoczne przypadki patologicznego kierowania społeczeństwem w sposób ukryty oraz manipulacyjny, także w nominalnych systemach demokratycznych. Ostateczne wnioski wynikające z tego typu narracji związane są z intencją poszerzenia wiedzy w tym zakresie, jak i z nadzieją na profilaktyczną aktywność społeczeństwa, w celu niedopuszczenia do tego typu dehumanizacyjnych procesów społecznej edukacji lub ich eliminacji.

Słowa kluczowe: patologia sprawowania władzy; zagrożenia procesów edukacji; edukacyjne skutki złego rządzenia, świadomość potrzeby obrony humanistycznych wartości

Wprowadzenie

Zasadniczym problemem podjętym w niniejszym opracowaniu jest próba zwrócenia uwagi na rolę oraz znaczenie sposobu sprawowania władzy, jako istotnego czynnika kształtowania określonego systemu wartości, a także określonych postaw i zachowań wśród szerokich rzesz społeczeństwa. Chodzi tutaj

przede wszystkim o władzę państwową, której decyzje społeczno-ekonomiczne, polityczne oraz regulacje prawne w głównej mierze są źródłem regulacji funkcjonowania większości różnorodnych instytucji, w których pracują, tudzież mają bieżący z nimi kontakt obywatele. Jednak poza hierarchiczną relacją pomiędzy państwem i zależnymi od jego decyzji instytucjami, coraz bardziej ponadpaństwową, edukacyjną rolę – zwłaszcza w okresie rozkwitu technologii informatycznej – odgrywają cybernetyczne systemy władzy, zwłaszcza te wywodzące się z Doliny Krzemowej. Problem jednak nie w tym, że tego typu systemy społeczno-technologiczne powołane są do odgrywania ważnej roli edukacyjnej w ramach przypisanych im funkcji.

Jak bowiem wynika to już z coraz bardziej udokumentowanych badań oraz coraz obszerniejszej literatury naukowej, od co najmniej kilkunastu lat istotnym problemem są różnorodne edukacyjne zagrożenia wynikające z charakteru, a także jakości sprawowanej władzy przez potężne systemy polityczne i korporacyjne. Wielu krytyków funkcjonowania tych systemów dostrzega mianowicie wyraźny trend świadczący o liniowym przesuwaniu się wartości oraz struktur do niedawna jeszcze moralnych i demokratycznych w kierunku władzy sprawowanej w sposób coraz mniej etyczny oraz coraz mniej demokratyczny. Przy czym ów niedemokratyczny, czy wręcz autorytarny charakter funkcjonowania politycznych, jak i technologicznych systemów w społeczeństwach nominalnie demokratycznych oraz etycznych, w obecnych czasach ma tutaj najczęściej charakter ukryty, zakamuflowany. Jego liderzy z powodzeniem wykorzystują wiedzę i nowoczesne techniki manipulacyjne, propagandowe czy indoktrynacyjne, aby w ten sposób oszukać lub wręcz zniewolić i podporządkować sobie jak najszersze grupy społeczne, w celu pomnożenia swoich zysków i tym samym umocnienia swojej władzy.

Tak czy inaczej, dryfowanie czołowych systemów władzy w kierunku autorytaryzmu nie może nie skutkować określonymi zmianami o charakterze *stricte* edukacyjnym, i to zarówno w skali całego wychowującego społeczeństwa, jak i w skali funkcjonowania instytucji oraz palcówek oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych. Wynika to nie tylko z ideologicznych celów oraz interesów złej władzy, dążącej do określonego podporządkowania sobie w tym zakresie tego typu instytucji, ale jest to także jak gdyby naturalny proces edukacyjnej propagandy oraz indoktrynacji, a w sumie edukacyjnej 'produkcji' szerszych grup społecznych, przekonywanych do przyswojenia sobie ściśle określonego systemu wartości, określonych postaw czy zachowań. Ponadto warto tutaj dostrzec fakt, że w wielu wypadkach naturalne procesy edukacyjno-wychowawcze niejako wynikają z naśladowania 'wielkich' politycznych lub technologicznych autorytetów, których zachowania czy moralne preferencje nierzadko są dalekie od wartości i postaw społecznie pożądaných, a niekiedy mają one charakter

zachowań wręcz patologicznych. Naśladowanie zatem tego typu wzorów osobowych przez jednostki oraz całe grupy ich wyznawców, to jest również jeden z kolejnych elementów funkcjonowania wychowującego społeczeństwa, na który w opracowaniu tym staram się zwrócić uwagę.

Ostatecznym jednak celem poniższego tekstu, mającego charakter krytycznego osądu widocznych zagrożeń społeczno-edukacyjnych, jest z jednej strony uwrażliwić w tym zakresie społeczną świadomość, ale z drugiej – co się z tym wiąże – moje w ten sposób wyrażone obawy łączą się z nadzieją uruchomienia obywatelskiej aktywności w celu obrony zasadniczych humanistycznych oraz demokratycznych wartości – tak istotnych dla całego systemu edukacyjnego, zarówno dla obecnych, jak i przyszłych pokoleń.

O zagrożeniach patologii sprawowania władzy

Wielka Encyklopedia Powszechna PWN określa władzę – w szerokim rozumieniu – jako stosunek społeczny pomiędzy dwiema grupami, w których jedna ze stron może w sposób trwały i instytucjonalnie zagwarantowany zmuszać stronę drugą do określonego postępowania. W węższym rozumieniu władza np. polityczna to państwowo-prawna gwarancja określonego układu stosunków ekonomicznych, jak i podejmowania decyzji przez rząd i egzekwowania ich wykonania przy pomocy odpowiednich organów przekonywania, przymusu społecznego, znajdujących się w rękach aparatu państwowego. Władzę tworzą elity polityczne, do których są z reguły zaliczani ludzie wywierający realny wpływ na społeczeństwo lub dysponujący takimi formalnymi możliwościami, dzięki którym mogą uczestniczyć w bezpośrednim formowaniu polityki państwa.

W tym kontekście można stwierdzić, że wprawdzie sprawowanie władzy towarzyszyło ludziom niemal od zarania istnienia cywilizacji, ale niestety także od początku jej istnienia mieliśmy do czynienia z różnorodnymi zjawiskami postaw niekompetencji, demoralizacji oraz patologii osób z władzą związanych.

O problemach tych piszą m.in.: Martha Stout (2021); Kazimierz Pospiszyl (1985); Adam Podgórecki (1969); Helena Sęk, Jerzy Brzeziński, Waldemar Domachowski, Stanisław Kowalik (1998); Andrzej Olubiński (2023, s. 17–35). Ich zainteresowanie tą tematyką wynika m.in. z faktu, że istotą wszelkiej władzy jest dysponowanie możliwością wywierania intencjonalnego wpływu na bieg zdarzeń, różnorodnych zjawisk i procesów społeczno-ekonomicznych, a także na zachowania i działania ludzi, w celu podporządkowania ich określonej ideologii oraz określonym celom (Borkowski, 2011; Jarosz, 2004).

Stanisław Ossowski (1968) podkreśla głównie ów emotywny charakter władzy, polegający na doświadczaniu przez podmiot władzy uczucia prawa do

decydowania o zachowaniu podmiotu podległego, który doświadcza uczucia obowiązku posłuszeństwa. Władza bowiem dysponuje środkami wywierania wpływu społecznego, włącznie z możliwością stosowania zorganizowanej przemocy. Najbardziej wymowną i skuteczną formą władzy praktykującej przemoc jest państwo uprawnione do wymuszania woli władzy. Oczywiście, zawsze tam gdzie mamy do czynienia z patologią władzy, niezależnie od formy i charakteru jej sprawowania, tam na ogół zawsze jedną z jej cech jest stosowanie różnorodnej przemocy wobec podległych jej podmiotów. Przy czym im bardziej niedemokratyczny charakter władzy państwowej, tym większe prawdopodobieństwo występowania wynaturzeń lub wręcz patologii w sprawowaniu władzy oraz przedmiotowego traktowania podległych jej podmiotów.

Najogólniej rzecz biorąc, patologie w sprawowaniu władzy są to wszelkie zjawiska i procesy występujące w funkcjonowaniu instytucji państwa oraz zachowania osób sprawujących władzę, które stwarzają zagrożenie dla porządku społeczno-politycznego w danej strukturze i w skali społecznej. Dotyczyć to może np. negacji lub lekceważenia akceptowanych wartości społeczno-obywatelskich; łamanie norm życia publicznego, w tym zwłaszcza norm prawnych, co można uznać za wskaźnik niedemokratycznej formy ładu ustrojowego (Lee-Chai, Bargh, 2009). Niewątpliwie jednym z podstawowych źródeł wynaturzeń sprawowania władzy, w różnej skali, jest fakt dojścia do władzy np. zaburzonych lub wręcz patologicznych osobowości. W dużym uproszczeniu problem dotyczy wykrycia motywów oraz kompetencji osób dążących do objęcia takiej czy innej władzy. Ogólnie można tutaj mówić albo o motywacjach prospołecznych albo o – najczęściej ukrywanych, świadomych lub podświadomych – motywacjach egocentrycznych i psychopatogennych, ściśle związanych z negatywnymi preferencjami oraz cechami etyczno-osobowościowymi, np. chciwością, narcyzmem, dążeniem do rozgłosu i sławy, chęcią zdobycia odpowiednich dóbr finansowo-materialnych itd.

W literaturze na temat psychopatologicznych aspektów sprawowania władzy niekiedy mówi się np. o mechanizmach zaniku sumienia i skrupułów moralnych oraz o powstawaniu w ich miejscach moralności negatywnej (np. posmodernistycznej lub neoliberalnej), której funkcja polega na ochronie i poszerzaniu zasobów patologicznego *ego*. To właśnie tacy ludzie próbują rządzić wywierając wpływ i manipulując tzw. epizodem władzy. W istocie mechanizm ten polega głównie np. na stosowaniu oszustw i kłamstw, na posługiwaniu się różnorodnymi taktykami manipulacji, których celem jest pozorowanie np. postaw afiliacyjnych, nakierowanych na oszukanie zewnętrznych obserwatorów (np. wyborców), w czym pomagają im nierzadko niestety – mniej lub bardziej świadomie – również cieszące się uznaniem społecznym – instytucje, w tym

głównie massmedia. Można więc powiedzieć, że ludzie nadużywający władzy przeważnie zdają sobie sprawę z moralnej podłości takiego postępowania oraz potrafią należycie ocenić krzywdy i szkody, jakie w ten sposób wyrządzają innym ludziom (co zapewne w jakimś stopniu leczy ich chore ego). Ale może być i tak, że nadużywanie władzy ma miejsce także w sytuacji, gdy ludzie ją pełniący nie zdają sobie z tego sprawy, gdy są święcie przekonani, że postępują w sposób uczciwy oraz konieczny z punktu widzenia dobra swoich podwładnych. A więc w sumie, jakiego typu osobom będzie szczególnie zależeć na zdobyciu władzy? Zapewne prawdą jest to, że sposób sprawowania władzy odzwierciedla wyznaczony przez człowieka system przekonań i wartości. Jedni więc *de facto* pragną się w ten sposób przede wszystkim 'nachapać' lub jakoś dowartościować, inni pragną dokonać jakiejś wartościowej zmiany, wprowadzić w życie jakieś dobro.

W rzeczywistości jednak – jak wynika z wielu badań – patologiczna forma sprawowania władzy często łączy się z zaburzeniami osobowości. Przywódcami są **często psychopaci o skłonnościach narcystycznych, antysocjalnych czy charakteropatycznych** (Stout, 2021; Olubiński, 2023). Ponadto rządzący psychopaci są najczęściej przekonani o naturalnej dominacji jednych grup nad innymi, o złej ludzkiej naturze, ale również o tym, że manipulowanie czy nawet stosowanie wobec innych ludzi przemocy (np. seksualnej czy fizycznej agresji) w celu osiągnięcia osobistych korzyści, jest moralnie usprawiedliwione. W ramach tego typu zachowań **są też bardziej podatni na** ingrację [łac. *in grátiam* – na cześć], tj. częściej w sposób bezwarunkowy nagradzają tych, którzy im schlebiają. Ponadto 'władcze typy' skłonne są do przeceniania własnej roli oraz podkreślania własnej wielkości w dokonywaniu różnorodnych, zwłaszcza pozytywnych zmian, a z drugiej strony deprecjonowania, tudzież obwiniania innych za istniejące wokół zło. Interesujące może być również to, że np. w sytuacji grupowej dyskusji 'władca' niechętnie skłonny jest przyjmować punkt widzenia ludzi stojących niżej od niego w hierarchii, starając się przy tym nie dopuścić do tego, aby jego podwładni mogli wnieść do niej jakiś istotny wkład, przez co takie grupy podejmują na ogół gorsze decyzje. Różne badania potwierdziły wcześniejsze hipotezy mówiące o tym, że ludzie moralnie oraz osobowościowo nieprzygotowani do sprawowania władzy, często starają się usilnie ją zdobyć (także niemoralnymi sposobami lub wręcz przemocą), po czym po jej objęciu ulegają dalszej demoralizacji (Olubiński, 2010, s. 6).

O społecznych kosztach politycznej działalności psychopatycznych przywódców

Różnorodne, negatywne koszty szeroko rozumianej patologii władzy bywają niekiedy przerażające¹. Decyzje bowiem wydawane przez psychopatycznych przywódców są na ogół destrukcyjne, niszczące lub nawet tragiczne, w różnorodnych kontekstach czy aspektach funkcjonowania rzeczywistości. I nie chodzi tutaj tylko o sytuacje nadzwyczajne, takie jak np. prowadzenie wojny, ale o zwykłą codzienność zmian dokonywanych przez autokratycznego władcę. I tak np. można tutaj zwrócić uwagę na fakt, że decyzje 'brudnej władzy' są zawsze zdecydowanym czynnikiem hamującym lub wręcz blokującym rozwój prawdziwie demokratycznych instytucji, w tym systemu edukacji, a *de facto* twórczej aktywności obywatelskiego społeczeństwa. Oczywiście, zawsze też w tego typu systemach mamy do czynienia np. ze spadkiem zaufania społecznego do władzy, spadkiem autentycznego dla niej poparcia opinii publicznej, frekwencji wyborczej; rozluźnieniem więzi społecznych między władzą a społeczeństwem, funkcjonowaniem oraz rozwojem antywzorów postaw obywatelskich, naruszających prawno-kulturowy porządek społeczny, mających przyzwolenie władzy (Sztompka, 2007). Ponadto czerpanie osobistych korzyści samego 'władcy' oraz wspierających go grup społecznych (np. oligarchów czy prezesów spółek skarbu państwa), zawsze ograbia tych, którzy takiej władzy nie popierają, a zwłaszcza ją krytykują. Często z tego powodu cierpi na tym cały szereg różnorodnych instytucji: gospodarczych, kulturalnych, edukacyjnych, handlowych i wbrew pozorom, w pewien sposób tracą na tym nawet instytucje, które władców popierają, zwłaszcza gdy są do tego, choćby ze względów systemowych, przymuszane

¹ Najbardziej aktualny tego przykład widoczny jest w trwającej właśnie wojnie Rosji z Ukrainą, gdzie psychopatyczny prezydent Rosji wydaje zbrodnicze decyzje pozbawiając życia tysiące ukraińskich cywilów, w tym kobiet i dzieci oraz bombardując przedszkola, szkoły i mieszkalne bloki. Przy czym, jak informują rosyjskie media, zdecydowana większość rosyjskiego społeczeństwa popiera prowadzoną przez Rosję wojnę, wierząc w medialną propagandę jakoby była to wojna 'sprawiedliwa' w obronie zamieszkałej w Ukrainie rosyjskiej ludności. Nawet gdyby przyjąć, że duża część tego poparcia wynika ze strachu ew. przeciwników wojny przed represjami, to zapewne i tak ok. 30-40% Rosjan autentycznie popierających wojnę, to właśnie skutek długotrwałego 'prania mózgow' oraz indoktrynacyjnej edukacji rosyjskiego społeczeństwa przez reżim, który właśnie takie odczłowieczone oraz zniewolone roboty wyprodukował, na wzór i podobieństwo autorytarnego państwa oraz jego przywódcy. Przykład ten niech będzie jakąś przestrożą dla innych rządów (np. Polski) próbujących zapoczątkować swój polityczny marsz w kierunku autorytaryzmu lub przynajmniej w kierunku ograniczania rozwijania demokracji.

(np. szkolnictwo, instytucje kultury, placówki socjalno-opiekuńcze, massmedia). W istocie można tutaj mówić o swoistym, najczęściej ukrytym konflikcie pomiędzy (niechcianym) 'władcą' a instytucjami, które on formalnie reprezentuje.

Bezpośrednim skutkiem tego typu sytuacji jest np. mniejszy autorytet takich instytucji, a tym samym mniejsza zdolność do osiągania przez nie przypisanych im celów, funkcji oraz zadań. Inne negatywne skutki mogą wynikać z faktu stosowania szeroko rozumianego nepotyzmu, czyli zatrudniania członków rodziny oraz 'kolesiów' na różne eksponowane stanowiska w wielu instytucjach państwowych. Skutkuje to automatycznie pozbawianiem szans zatrudniania ludzi z odpowiednimi kompetencjami, wiedzą, uzdolnieniami czy predyspozycjami. *De facto* więc cierpi na tym całe społeczeństwo. A przecież trudno w tym kontekście ściśle policzyć szkody oraz ewidentne straty wynikające z mniej lub bardziej ukrytych postaw niezgody, oporu, frustracji, stresu oraz po prostu utraty ludzkiego zdrowia.

W przypadku zatem tak patologicznie funkcjonującej, nierzadko także demokratycznej władzy, niemal codziennie dowiadujemy się o nowych aferach, przekrętach, matactwach oraz skandalach itd., które jak gdyby też coraz bardziej stają się normą, wynikającą zapewne stąd, że wszystkie, nawet najgłośniejsze afery złodziejsko-korupcyjne, z udziałem znanych polityków (zwłaszcza tych na najwyższych szczeblach) zostają przeczekane, rozmyte lub wręcz przemilczane. Oczywiście, coraz bardziej powszechny oraz widoczny system tak funkcjonującej władzy stanowi pewien wzór dla innych grup oraz instytucji społecznych, liczących również na bezkarność i przemilczenie. Dlaczego bowiem nam się ma nie 'upieć', gdy udaje się coraz większej liczbie luminarzy klasy politycznej, którzy nawet pomimo ewidentnych, choć nie wiadomo dlaczego, nierozpatrywanych przez sądy przestępstw i przekrętów, nie stracili ani majątków, ani zajmowanych wysokich stanowisk, ani wynikających z nich apanaży. Przy czym interesujący tutaj może być znamieny fakt, że sytuacji przestępstw, korupcji czy grabieży dokonywanych przez polityków na najwyższych stanowiskach, na ogół biernie przyglądają się koledzy posłowie w Sejmie czy poszczególnych, sejmowych Komisjach, które to państwowe organy zostały jak gdyby przez rządzącą większość wręcz sprywatyzowane. Zjawisko to być może po części wynikać z widocznej od pewnego czasu niechlubnej 'tradycji', polegającej na swoście rozumianej prywatyzacji publicznych przychodni lub szpitali przez lekarzy, publicznych placówek edukacyjnych, domów pomocy albo instytucji socjalnych prowadzonych przez nauczycieli, opiekunów czy pracowników socjalnych itd. Prowadzenie zatem przez władzę mniej lub bardziej prywatnego biznesu w ramach struktur własności państwowej – choć trudne do zaakceptowania oraz pomimo społecznej krytyki – wydaje coraz bardziej upowszechniać (Jarosz, 2004, s. 67–69).

Niestety, tego typu nieetyczne lub nawet przestępcze zachowania jako wynik zasady, że *ryba psuje się od głowy*, wydają się schodzić coraz bardziej w dół pośród ogółu społeczeństwa. Odnosi się to głównie do **różnej wielkości biznesowych firm, coraz mniej** respektujących określone normy czy zasady nie tylko prawa, ale też zwykłej uczciwości oraz odpowiedzialności i przyzwoitości, w ramach prowadzonej działalności gospodarczej, handlowej czy produkcyjnej. Zaś ofiarami takich zachowań staje się większość obywateli: konsumentów, klientów, pacjentów, podopiecznych itd., zwłaszcza mniej zamożnych, mniej cwanych, mniej roszczeniowych, mniej krytycznych, mniej wyedukowanych, mniej etycznych.

W ten oto sposób taki, coraz bardziej ‘normalny’ sposób sprawowania władzy, z jednej strony coraz bardziej przemieszcza się w dół, zarażając swoją patologią coraz szersze kręgi społeczne. Z drugiej strony patologia funkcjonowania państwa oraz jego poszczególnych instytucji skutkuje upowszechnianiem się procesów społecznej pauperyzacji, niesprawiedliwości, degradacji, poniżania, marginalizacji czy zniewalania wielu uczciwych, prawych i zaangażowanych w rozwój grup obywateli. Można dalej zadawać szereg pytań odnoszących się do realnej przecież kwestii kształtowania określonych zachowań, postaw, określonych wartości oraz świadomości – wynikających z *de facto* przecież patologicznej działalności sprawowania władzy. Zapewne z marginalizacji, poniżania czy zniewalania zrodzą się postawy agresji, nienawiści, eskapizmu, osamotnienia, depresji, różnorodnych zaburzeń psychospołecznych, destrukcji, dominacji lub z drugiej strony: konformizmu, oportunisty, serwilizmu, hipokryzji, nadpośluszeństwa; a może również: fanatyzmu, szowinizmu oraz rasizmu. Są to więc wartości oraz postawy złe, antyspołeczne, antyobywatelskie, a głównie antyhumanistyczne, które jednak w coraz większym stopniu i zakresie są widoczne na naszych ulicach, w naszych domach, w naszych szkołach i placówkach opiekuńczych, w naszych placówkach handlowo-usługowych czy w naszych zakładach pracy. Wprawdzie zatem patologiczna władza osiągnęła swój polityczno-edukacyjny cel, ale jakie są aksjologiczne, etyczne, patriotyczne oraz humanistyczne koszty takiego politycznego zwycięstwa? Najdobitniej widać to na przykładzie funkcjonowania ‘wychowujących społeczeństw’ Korei Płn, Chin, Białorusi czy Rosji. Wszędzie tam relatywna większość społeczeństwa została tak ‘wyprana ze swoich mózgow’, tak urobiona, tak zdogmatyzowana; a w sumie tak wychodowana, że niejako z pełnym przekonaniem oraz najgłębszą motywacją jest gotowa poświęcać się dla ideologii oraz celów wskazywanych im przez dyktatorów, łącznie z eliminacją czy eksterminacją życia innych narodów lub nawet skłonna poświęcić życie własne dla swoich zdeprawowanych i patologicznych władców²

² Sądzę, że w kontekście omawianego powyżej zagadnienia edukacji jako ideologicz-

(zob. na ten temat m.in. Graeber, 2019; Zuboff, 2020; Marcela, 2022; Moises, 2022; Applebaum, 2020).

O niektórych, edukacyjnych skutkach socjalizacji społeczeństwa przez /nie/demokratyczne systemy

Zobaczmy zatem, jakie cechy osobowe, wartości oraz rodzaje zachowań mogą być kształtowane w sytuacji, gdy system społeczny, *de facto* – niezależnie od deklarowanej retoryki oraz oficjalnej ideologii – w praktyce funkcjonuje jako państwo niedemokratyczne lub wręcz autorytarne. Oczywiście – jak była o tym częściowo mowa – pojęcie państwa autorytarnego jest wielopoziomowe: od autokracji umiarkowanych i łagodnych graniczących z demokracją, aż do autokracji anarchicznych, czy wręcz ludobójczych. Ogólnymi jednak, twardymi cechami władzy autorytarnej są: stała tendencja do nadużywania władzy, łamanie praw i wolności człowieka i obywatela (dzieje się tak również za częściowym przyzwoleniem wyborców i opinii publicznej), powszechność stosowania represji politycznych oraz polityczno-antyobywatelskich itd. Ponadto aparat porządku publicznego stara się ściśle kontrolować i nadzorować życie publiczne oraz osobiste, a także ograniczyć lub w ogóle eliminować aktywność i udział określonych grup obywateli (np. opozycji) w działalności politycznej. System autorytarny w jego publicznym wymiarze przybiera także postać działalności pozornie-fasadowej, ściśle przez władzę reżyserowanej, m.in. poprzez przypisanie ludziom odpowiednich ról publiczno-zawodowych, które należy odgrywać pod dyktando aparatu władzy. Nie trzeba w tym miejscu dodawać, że życie społeczno-polityczne, sądownictwo oraz w dużym stopniu życie gospodarcze są podporządkowane decyzji władzy centralnej.

nej indoktrynacji oraz produkcji fanatycznych obywateli, interesującym wątkiem rozważań może być także np. problem identyfikacji określonych kanałów transmisji oraz przekazu systemu wartości, postaw i zachowań ‘mądrej’ oraz głębiej wyedukowanej władzy, pragnącej – w ramach zorganizowanego przez siebie systemu edukacji – podporządkować, urobić oraz w sumie właśnie zniewolić większość społeczeństwa, którym przyszło jej rządzić. Tak naprawdę bowiem tego typu motywacja ‘wykształconej’ często na znanych uczelniach władzy, *de facto* wydaje się być właśnie ewidentnym wskaźnikiem olbrzymiej porażki edukacyjnej, które takie uczelnie realizują. Przy czym problem nie dotyczy li tylko patologicznego rządzenia politycznego, ale również odnosi się do realizacji tego typu edukacyjnych celów przez inne omawiane w tej pozycji systemy korporacyjno-autorytarne, tj. do funkcjonowania instytucji Kościoła, do działalności globalnych systemów technologiczno-informacyjnych czy do wypełniania swojej misji przez neoliberalne korporacje gospodarczo-ekonomiczne.

O mechanizmach socjalizacji w tych warunkach, w tym zwłaszcza psycho-edukacyjnych skutkach, pisał już w latach 80. ubiegłego stulecia Wiesław Łukaszewski (1984), wskazując na destrukcje oraz zniszczenia, których dokonują totalitarne systemy w osobowości. Analiza psychospołecznych skutków socjalizacji w autorytarnym systemie wykonana przez W. Łukaszewskiego, nie będzie jedynym źródłem, na podstawie którego można charakteryzować to zagadnienie. Dużo wcześniej bowiem system ten opisywało w swoich pracach wielu innych uczonych, choćby takich jak: Erich Fromm (1978), Hannah Arendt (1999), a w Polsce np.: Jadwiga Koralewicz-Zębik; Zbigniew Kwieciński (1995); Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak (2012); Bogusław Śliwerski (2013) i inni. Zresztą praca ta nie jest studium autorytaryzmu, a tylko zwróceniem uwagi na istotę tego nieludzkiego systemu – obok wielu innych czynników – w procesie zniewalania człowieka. Na temat edukacyjnych implikacji systemów autorytarnych, zob. np.: Małgorzata Kosiorek (2007); Monika Zaręba (2020); Krystyna Starczewska (2008); Maria Czerepaniak-Walczak (1998); Maria Dudzikowa, Karina Knasiecka-Falberska (2013); Marcin Król (2015); Jacek Kuroń (2002).

Dla porządku, należałoby w tym miejscu dodać, że na ogół formą rządów autorytarnych jest też dyktatura, czyli olbrzymia rola jednostki (dyktatora), praktycznie wyjętej spod kontroli, uznawanej przez aparat władzy za głównego ideologa, stabilizatora porządku, bezpieczeństwa oraz ojca postępowych reform. Z natury rzeczy rządy niedemokratyczne czy zwłaszcza autorytarne niejako z definicji są krytyczne wobec demokracji, obywatelskiej wolności czy indywidualnej lub zbiorowych, podmiotowych działań – postrzeganych jako procesy zagrażające ustalonemu porządkowi oraz wprowadzające niebezpieczny chaos. Autorytarna władza narzuca zatem ludziom na ogół swój *jedynie słuszny* system wartości oraz zachowań, nie pytając ich o zdanie czy akceptację lub pozorując konsultacje: w istocie zaś w różnoraki sposób tępiąc inne poglądy jako gorsze lub niegodne uwagi. Naturalną więc cechą autorytarnych systemów jest tworzenie sytuacji strachu, dominacji albo zniewolenia jego przeciwników, w imię *społecznego dobra*. Jest to więc także system dyrektywny, w którym narzucone przez lidera zdanie czy opinia stają się świętością, a zarazem standardem i nakazem do działania. W praktyce jest to zatem także technika niekiedy brutalnego sterowania ludzkimi zachowaniami. Sterowani w ten sposób ludzie zdolni są do często olbrzymiej aktywności oraz działań, ale tylko na rozkaz lub dla umocnienia istniejącego porządku (Łukaszewski, 1984).

Szersze omówienie wyróżnionych powyżej cech totalitarnego państwa nie jest tu możliwe. Poniżej zwrócę jedynie uwagę na kilka charakterystycznych tez – jak sądzę – istotnych w kontekście procesów oraz zjawisk mogących stanowić bariery dla charakteru ludzkiej aktywności, możliwości samorealizacji,

a z drugiej strony będących źródłem utraty własnej tożsamości, wolności, własnej podmiotowości: co w praktyce oznacza ukształtowanie istoty zreifkowanej, konformistyczno-serwilistycznej czy po prostu zniewolonej (Olubiński, 2023).

Konformistyczny oraz serwilistyczny obywatel – ‘ideałem’ społeczno-edukacyjnej tresury złej władzy

Ostatecznie zatem celem jak najszerzej pojętej edukacji stosowanej przez nie-demokratyczne państwo jest ukształtowanie zamkniętego, serwilistycznego oraz fanatycznego wyznawcy tudzież wielbiciela w ten sposób sprawowanej władzy. Wydaje się bowiem – o czym była już częściowo mowa powyżej – że gdy obywatele poddawani są systematycznemu treningowi kontroli, indoktrynacji czy dogmatyzacji, wówczas poziom ich najważniejszych doświadczeń jest niemal całkowicie zamknięty. Człowiek taki w swoim zachowaniu nie miewa prawie żadnych wewnętrznych rozterek, niespójności czy konfliktów, ponieważ występuje tu całkowita niemal identyfikacja treści stanu idealnego z treścią stanu wyobrazeniowego o rzeczywistości, z której docierające informacje są natychmiast albo odrzucone, albo dostosowywane do dotychczasowych, wyidealizowanych doświadczeń. W rezultacie takiego funkcjonowania w świecie *realnej* fantazji postawa człowieka o osobowości zamkniętej rzadko się zmienia, rzadko ulega jakimkolwiek przekształceniu, niezależnie od zmieniającego się obrazu rzeczywistości.

Nietrudno się też domyśleć, że człowiek o postawie zamkniętej postrzega na ogół rzeczywistość w skrajnych kolorach: typu albo – albo. Jednostki o postawie czarnej lub białej mają skłonność do skrajnych wartościowań tudzież skrajnego oceniania zachowań innych, do czego programują oraz dostosowują także aktywność własną. Inną konsekwencją aktywności osobowości zamkniętej jest nietolerancja rozbieżności, różnic czy dwuznaczności; w istocie zaś nietolerancja odmienności, różnorodności – tych niezgodnych z jej obrazem rzeczywistości. Bardzo konkretny oraz jednostronny charakter wyobrażeń takich osób umożliwia jedynie formułowanie takich celów działania oraz takich rodzajów aktywności, które mieszczą się w ich skrajnych doświadczeniach własnych. Ponadto postawie takiej towarzyszy na ogół także krótka perspektywa czasowa w przyszłość, mała odporność na działanie doraźnych bodźców, a także brak zdolności do odraczania gratyfikacji.

Niewątpliwie ludzie o *zamkniętych* umysłach oraz postawie *czarno-białej* to również w dużym stopniu osobowości, które charakteryzuje postawa fanatyzmu, a więc postawa przejawiająca się w ślepej wierze w słuszność bezkrytycznie przyjętych, a *de facto* narzuconych poglądów oraz skrajnej nietolerancji wobec wyznawców i zwolenników innych poglądów.

Wreszcie fanatyk o zamkniętej osobowości to także osoba podatna na zewnętrzne sterowanie czy zabiegi manipulacyjne. Osobowości zewnętrzsterowne, które zostały opisane m.in. przez Davida Riesmana (1996) oraz Waltera C. Recklessa (zob. na ten temat: Sęk, Brzeziński, Domachowski, Kowalik, 1998), to ludzie podatni na oddziaływanie innych osób oraz innych sił zewnętrznych. D. Riesman uważał, że właśnie taki człowiek żyjący także w warunkach społeczeństw postprzemysłowych oraz wśród innych na ogół samotnych, choć dobrze sytuowanych ludzi, stara się zdobyć ich uznanie i akceptację, sam zaś jak gdyby traci swoją tożsamość oraz autonomię. Miewa w związku z tym wiele twarzy i zmienia je w zależności od okoliczności. Jego zachowanie charakteryzuje niepewność, niepokój oraz lęk związany z możliwością utraty swojego statusu oraz pozycji społecznej w grupie. Nieco inaczej natomiast zewnętrzsterowność rozumiał W. C. Reckless, który zjawisko to wywodził z teorii kontroli społecznej. Sądził on, że w przypadku jednostki zewnętrzsterownej, w przeciwieństwie do osobnika wewnętrzsterownego, czynniki zewnętrzne (np. nacisk społeczny, rozkazy, sugestie, kary i nagrody, instytucje, media itd.) są głównym sprawcą zachowań i przekładają się bezpośrednio na jego zachowanie. Osoba taka łatwo się podporządkowuje innym, oczekuje, że inni będą podejmować za nią decyzje; jest bierna i z trudem toleruje niejednoznaczności. Zwykle jest lojalna wobec tych, którzy nią kierują, posłuszna wobec władzy, z dużą skłonnością do uprzedzeń, podejrzliwości i nienawiści. Jednocześnie typy zewnętrzsterowne same skłonne są do traktowania innych poprzez kontrolę i wymaganie posłuszeństwa. Im bardziej bowiem jest ktoś sterowany z zewnątrz, tym bardziej stara się narzucić własną wolę niżej stojącym i zależnym od siebie jednostkom³.

Biurokratyczno-korporacyjna władza jako źródło dehumanizacji społeczeństwa – w stronę nietolerancji, fanatyzmu, przemocy... ludobójstwa

Społeczno-edukacyjne procesy kształtujące ludzkie charaktery: od postaw nietolerancji, poprzez nienawiść, wrogość, fanatyzm, szowinizm i rasizm – aż do postaw ludobójczej agresji, to – jak pisze o tym Zygmunt Bauman (2009) – efekt zarówno określonego systemu politycznego, jak również – a może głównie – rozwoju nowoczesnej, zrjonalizowanej cywilizacji. Dojście do etapu holokaustu

³ Oczywiście osobowości z zewnętrzsterowne to również charaktery do bólu posłuszne wobec każdej władzy i bez wahania wykonujące nawet najgorsze jej polecenia. Jest tutaj wyraźne nawiązanie do teorii uległości wobec autorytetu, sformułowanej już ponad 50 lat temu przez S. Miligramą. Zob. na ten temat np. pracę D. Dolińskiego i T. Grzyba (2017). Zob. także moje opracowanie (2021). Ale zagadnienie to spróbuję nieco bardziej przybliżyć w kolejnym fragmencie tego opracowania.

oraz zagłady to właśnie według Baumana efekt szczytowego rozkwitu ludzkiej cywilizacji oraz nowoczesnej kultury. Wiąże się to niewątpliwie z pytaniem o ewolucję ludzkiej natury – w sumie jej destrukcji, wypaczeń oraz patologizacji. Rozwój bowiem zracjonalizowanego oraz nowoczesnego społeczeństwa, opanowanego przez złą władzę, ale przecież także przez ponadnarodowe koropracyjno-biurokratyczne i technologiczne systemy, marginalizujące, rugujące czy wręcz niszczące naturalną ludzką wrażliwość oraz podstawową ludzką moralność – to jednocześnie obserwowalne na całym świecie procesy zniewalania; to wojny, to wyzysk i głód; to wreszcie postawy niewyobrażalnego okrucieństwa i ludobójstwa.

Od początków XX wieku można zatem zaobserwować wyraźny etyczny trend w kierunku traktowania norm zła jako coraz bardziej oczywiste dobro. Bo przecież zbrodnie popełniane przez reżim Putina, popierane są nie tylko przez większość ‘normalnego’ rosyjskiego społeczeństwa, ale tolerowane są także przez wiele innych państw i społeczeństw na całym świecie (np. Chiny oraz wiele państw w Afryce czy Ameryce Płd.). I jak można to dalej wyczytać w wielu innych pracach Z. Baumana (np. 2007) czy także np. Hannah Arendt (1999) (o ofiarach niemieckiego holokaustu) – aby możliwy był zanik moralnych oporów wobec jakichś potwornych czynów, potrzebne jest spełnienie tylko kilku warunków. Po pierwsze, to autoryzacja przemocy, poprzez oficjalne jej uzasadnienie przez państwo. Po drugie, to rutynizacja działań, poprzez biurokratyczne sformalizowanie procedur i dokładny podział ról. Po trzecie, to odczłowieczenie ofiar przemocy poprzez zideologizowane definicje i związana z tym propaganda. Oczywiście wiąże się z tym odpowiednia, wcześniejsza tresura związana z postawami /nad/postuluszństwa i serwilizmu, oznaczająca bezwarunkową gotowość do wyrzeczenia się własnej tożsamości oraz rezygnacji z własnych interesów. Taki odczłowieczony i zdyscyplinowany obywatel gotowy do sumiennego wykonania każdych poleceń władzy, jest także niejako moralnie zwolniony od ponoszenia jakiegokolwiek odpowiedzialności za swoje czyny czy postawę (o czym mowa będzie jeszcze dalej).

Postawy takiej moralnej obojętności ściśle wiążą się również z rozwojem procesów biurokratyzacji życia społecznego, to jest dokładnym rozpisaniem poszczególnych czynności oraz ról na setki osób, niejako pośredniczących ‘tylko’ w złożonej procedurze destrukcji i niszczenia. Dzięki temu urzędnicy mogą unicestwiać całe narody siedząc przy biurku. W tej złożonej biurokratycznej machinie dokonywanych aktów zła, prosty urzędnik nie jest często świadomy swoich działań, poruszając się niejako w próżni moralnej; nie zdaje sobie sprawy z tego, że jest ogniwem w łańcuchu czynienia destrukcji i zniszczeń. Bo przecież on tylko wypełnia jeden z setek dokumentów według polecenia przełożonego, nie wiedząc czemu *de facto* to służy. Ale ponadto, taki administracyjny złoczyńca przecież nie ma bezpośredniego kontaktu ze swoimi ofiarami – co ułatwia wypełnienie w tym celu jakiegoś papierka.

W ten oto sposób coraz większa racjonalizacja działań, polegająca także na szczegółowym podziale oraz oddzieleniu użycia przemocy od kwestii moralnych – to jest właśnie jedno z osiągnięć nowoczesnej cywilizacji oraz ‘racjonalnie’ funkcjonujących systemów władzy⁴. Wydaje się także, że jak gdyby nasza ludzka, przeciętna zdolność rozumienia dokonujących się przemian społeczno-cywilizacyjnych nie nadążała za tempem oraz kierunkami tego rozwoju. Jeśli więc my jako zorganizowane społeczeństwo nie poddamy tych nowoczesnych zmian jakiejś moralno-edukacyjnej kontroli; jeśli nie ukierunkujemy ich w działania dla dobra ludzkości; czy jeśli nadal pójdziemy w kierunku unicestwiania ludzkiego sumienia – to zmiany te mogą doprowadzić lub już niemal prowadzą do zniszczenia całej naszej ludzkiej cywilizacji (Bauman, 2009, s. 189).

Jak bowiem widać to już na wielu przykładach funkcjonowania nowoczesnych, także demokratycznych państw, nawet tego typu współczesne państwo może zrobić ze swoimi obywatelami niemal wszystko, co tylko zechce. Nie ma żadnych granic moralno-etycznych, których władza nie może przekroczyć (czego przykładem jest choćby władza sprawowana przez PIS), ponieważ nie ma też żadnej tego typu władzy, która stałaby ponad państwem. Obywatele takiego państwa nie mają niemal wyboru: albo więc przystosują się do narzuconych im reguł postępowania, albo muszą się liczyć z opresyjnymi konsekwencjami.

Zasadniczym celem aktów planowej destrukcji i niszczenia, dokonywanych przez państwowo-korporacyjne systemy, jest jednak wizja „lepszego i radykalnie odmienionego” społeczeństwa i świata, tworzonego nie w sposób żywiołowy czy spontaniczny, lecz w sposób zaplanowany, przewidywalny i kompetentny. W tym kontekście niszczenie tego co jest, to akt niejako twórczy, a nie destrukcyjny. Trzeba bowiem planowo ‘zabić’ całą tą złą ludzką naturę, aby na jej szczątkach zbudować naturę bardziej doskonałą. Tego typu ‘humanistyczne’ dążenia przyświecają tym, którzy próbują radykalnie ‘ulepszyć’ ludzką naturę oraz jakość ludzkiego życia. Można nawet powiedzieć, że uzasadnienie dla stosowania przemocy oraz masowego niszczenia dotychczasowego życia, to nie dowód słabości współczesnej cywilizacji, ale dowód jej olbrzymiej, twórczej mocy ukierunkowanej na ‘rehuma-

⁴ Można by w tym kontekście podawać szereg dalszych przykładów racjonalnej biurokratyizacji funkcjonowania niemal wszystkich obszarów ludzkiej działalności, w nowoczesnych społeczeństwach, w tym także np. uczelniach wyższych, które to procesy prowadzą do dehumanizacji ludzkich zachowań. W ten sposób można dojść do kluczowego pytania typu: „Jaka to akademia medyczna wykształciła Mengele i jego współpracowników?” (zbrodniarzy wojennych). Zob. S. Bauman (2009, s. 80). Jednak problem dehumanizacyjnej roli rozwoju biurokratyizacji w nowoczesnych społeczeństwach może być przedmiotem rozważań oraz analiz w osobnych publikacjach.

nizację złego świata. W ten oto sposób można utrzymywać, że w efekcie procesu cywilizacyjnego dotychczasowe naturalne ludzkie odruchy i wrażliwość, udało się zastąpić wzorami 'lepszymi' i bardziej racjonalnymi, wygenerowanymi przez nowoczesne systemy społeczno-technologiczne, które zdolne są do unicestwiania przeszłych czy istniejących, złych ludzkich społeczeństw. Można tutaj nawet powiedzieć, że im bardziej w procesie cywilizacyjnego ulepszania człowieka racjonalna staje się myśl ludzka, tym mamy więcej przykładów destrukcji i niszczenia tego, do czego doszła ludzkość w swoim rozwoju. W tym kontekście jakiegokolwiek rozważania w kategoriach tradycyjnej moralności czy etyki nie mają sensu, ponieważ stoją one na straży tego nienowoczesnego już świata.

Jedną z podstawowych metod nowoczesnego odczłowieczania ma być rozwijanie systemu biurokracji, której celem jest sprowadzanie wszelkich działań do rzędu wielkości ilościowych, w tym także do korzyści *stricte* materialno-finansowych. W praktyce oznacza to, że istoty ludzkie zredukowane do liczb oraz znaków, pozbawiane są swoistych ludzkich cech, tracąc w ten sposób swoją specyficzną odrębność. Ludzie ulegają zatem odczłowieczeniu, ponieważ np. język, jaki używa się dla opisu ich życia, z natury rzeczy jak gdyby traci charakterystyczną możliwość ich podmiotowo-moralnej charakterystyki. Odczłowieczone w ten sposób istoty nie mogą bowiem mieć jakichś swoich poglądów, tym bardziej słusznych; nie mogą posiadać jakichś racji, które trzeba by uwzględnić itp. Ponadto takie biurokratyczne obiekty, które wykazują się jakąś formą nieposłuszeństwa, jedynie utwierdzają urzędników w poczuciu słuszności podjętych wcześniej urzędniczych decyzji, dodatkowo wzmacniając istniejące między nimi więzi. To zatem nie obiekty ich biurokratycznych działań, ale ich wykonawcy cierpią najbardziej, zasługując na współczucie i wsparcie. Mają oni też moralne prawo do czerpania dumy z faktu przewycięzania krnąbrności swoich ofiar. Biurokratyczne odczłowieczanie ludzkich obiektów i pozytywna samoocena moralna idą tutaj ze sobą w parze (Bauman, 2009, s. 223). W sumie więc biurokracja, niejako ze swojej natury, w skrajnych przypadkach okazuje się zdolna nawet do działań ludobójczych (czy to bezpośrednich czy symbolicznych). I w miarę rozwoju nowoczesności, ukierunkowanej na realizację projektów lepszego i bardziej racjonalnego świata, np. pozbawionego humanistycznych wartości, nowoczesność ta jest w stanie projekty takie wspierać angażując się w doskonalenie biurokratycznych metod czy narzędzi.

Interesujące przy tym może być właśnie to, że różnego rodzaju przemoc lub nawet okrucieństw, nie dokonywali i w makroskali nie dokonują sadyści czy psychopaci, ale zwykli ludzie, starający się wywiązywać z powierzonych im obowiązków. Okazało się więc, że gotowość do różnorodnego zadawania cierpień pozostawała w ścisłym i wyraźnym związku z podległością oraz posłuszeń-

stwem wobec przełożonych i zwierzchników, w tym społeczno-korporacyjnej władzy, którzy wypracowali szereg racjonalnych osiągnięć, m.in. polegających na biurokratycznym uszczegółowieniu oraz zorganizowaniu określonych działań, dzięki którym bez poczucia winy i odpowiedzialności oraz niejako w zgodzie z własnym sumieniem, łatwiej jest zadawać podwładnym szereg różnorodnych cierpień. Dobrze rozwinięty system biurokratyczny działa zatem tak, aby refleksja moralna jego urzędników skupiała się nie na losie podwładnych, ale przede wszystkim na jakości oraz dokładności wyznaczonych zadań. Dyskurs moralny zyskał tutaj jak gdyby nowy słownik, w skład którego wchodzi takie pojęcia, jak m.in.: lojalność, obowiązek, dyscyplina, dokładność, posłuszeństwo itp. Interesujące może być tutaj również to, że w sytuacji wprowadzenia do biurokracji osiągnięć nowoczesnej technologii (np. Internetu), urzędnicy starają się także nadać jej moralny glejt. Przy czym przedmiotem oceny moralnej są głównie kwestie techniczne, a nie treść zadań wykonywanych za ich pomocą. A zatem dyscyplina, obowiązek oraz dokładność wykonywanego zadania stają się w ten sposób głównymi kryteriami oceny moralnej. Jednocześnie tego typu czysto biurokratyczne i dokładne wykonywanie powierzonych obowiązków zwalnia urzędników z osobistej odpowiedzialności za skutki takich działań. Liczy się tu bowiem nie to, jaki jest ostateczny efekt ich działań, lecz to, dla kogo wykonują powierzone im zadania. W ten sposób urzędnik wyzbywa się też swojej osobowej autonomii przyjmując postawę heteronomii. Jednostka w stanie nieautonomicznym, przyjmując postawę konformistyczną, dostosowuje się całkowicie do sytuacji zdefiniowanej i kontrolowanej przez swoich zwierzchników, stając się w ten sposób automatem do roli wykonawcy poleceń przełożonych.

Tak zatem określony system społeczno-korporacyjny w coraz większym stopniu i zakresie wydaje się być narzędziem służącym do zwalniania ludzi z ich indywidualnej odpowiedzialności za wykonywanie takich czy innych zadań. Oczywiście gotowość do działania wbrew własnym przekonaniom oraz wbrew własnemu sumieniu to efekt długiego niekiedy procesu edukacyjnej tresury, nie tylko wszak w skrajnie autorytarnych systemach władzy, rugujących wszelkie demokratyczne czy pluralistyczne spory. Ale przecież tego typu nieetyczne warunki egzystencji oraz edukacji coraz częściej próbuje przemycić oraz rozwijać władza funkcjonująca w systemach demokratycznych, usiłująca często jedynie pozorować taki system, za pomocą rozwijania postprawdy, populizmu, behawioralnej edukacji czy ukrytej przemocy (Naim, 2022).

Zakończenie i wnioski końcowe

W powyższej publikacji starałem się zwrócić uwagę na określone aspekty funkcjonowania /nie/demokratycznej lub autorytarnej władzy, głównie w kontekście psychospołecznych szkód oraz strat, które stąd wynikają. Nie ulega bowiem wątpliwości, że różnorodne wynaturzenia czy wręcz patologiczne formy sprawowania władzy czy to państwowej, czy korporacyjno-instytucjonalnej, których rzeczywistym celem jest ograniczanie wolności oraz obywatelskich praw, ignorowanie lub dowolna interpretacja zapisów Konstytucji, nieliczenie się z krytycznymi głosami opozycji, brutalne i represyjne traktowanie postaw niezgody oraz nieposłuszeństwa, ale także np. poszukiwanie wrogów zewnętrznych i wewnętrznych, w celu antagonizowania i dzielenia społeczeństwa oraz ich naznaczanie itd., itp. – to metody rządzenia charakteryzujące złą władzę, nieliczącą się z potrzebami społeczeństwa oraz wielokierunkowym rozwojem kraju, poza oczywiście *de facto* własnym: czy to partyjnym, czy instytucjonalnym, czy nierzadko indywidualnym interesem, odnoszonym głównie do korzyści o charakterze prestiżowo-materialnym.

Jeśli zatem polityczna praktyka – niezależnie od głoszonych ideologicznych haseł – ewidentnie wskazuje na elementarne przykłady rozmijania się deklarowanej demokracji z demokratyczną praktyką, to jakiegokolwiek w tym zakresie wyjaśnienia, tłumaczenia, tudzież uzasadnienia, muszą podlegać ocenom krytycznym. W moim bowiem najgłębszym przekonaniu, jakakolwiek władza próbująca rozwijać kraj oraz polepszać życie jego obywateli, nie może być władzą wiarygodną posługującą się, dla osiągnięcia tego celu, manipulacyjno-represyjnymi metodami rządzenia. Czy bowiem powszechne stosowanie takich metod, jak np.: dzielenie społeczeństwa, uciekanie się do oszustw oraz kłamstw, blokowanie niewygodnych informacji, szerokie stosowanie metod dezinformacji, indoktrynacji, propagandy oraz sakralizacji, nietolerowanie odmienności oraz inności, represjonowanie opozycji i wymaginowanych wrogów państwa, itd., za pomocą których chce się osiągnąć pozytywne wartości oraz cele – to są te najbardziej właściwe metody społecznej edukacji rozwijanej przez deklarujące demokrację państwo? Czy za pomocą takich sposobów rządzenia swoje szczytne humanistyczne cele realizowali jacyś znani z historii dyktatorzy lub pierwsi sekretarze partii? Historia już dawno udowodniła, że dążenie do dobra za pomocą zła jest tylko stosowaniem psychospołecznego zabiegu, za pomocą którego chora władza pragnie tylko oszukać *gros* społeczeństwa po to, aby bez przeszkód realizować swoje osobiste, psycho-socjo-patologiczne aspiracje. Przy czym uciekanie się do stosowania tego typu metod przez autorytarną władzę, czy to polityczną, czy korporacyjną, czy religijną, wydaje się tym bardziej skuteczne, im

‘ciemniejsza jest masa’ społeczna, im bardziej powierzchownie oraz indoktrynacyjnie wykształcone społeczeństwo, zwłaszcza podatne na wszelkie metody ‘prania mózgu’. Aby wzmocnić tezę na temat realnych zagrożeń dla rozwijania humanistycznych wartości płynących ze strony korporacyjno-politycznej władzy, przytoczę fragment opinii zawartej na okładce niedawno wydanego dzieła Shoshany Zuboff. Autorka wskazuje, „że prawdziwe zagrożenie dla naszego społeczeństwa płynie już nawet nie tyle ze strony totalitarnych państw, lecz głównie ze strony globalnych korporacji inwigilujących nasze zachowania i kuszących obietnicami maksymalnego zysku kosztem demokracji, wolności – i ostatecznie naszej [ludzkiej – dop. A. O.] przyszłości” (Zuboff, 2020).

Tak zatem, aby osiągnąć swój nieczyny cel politycznego oraz społecznego oszustwa, *de facto* zdemoralizowani politycy oraz ich korporacyjni naśladowcy – których nie brak także w państwach demokratycznych – usilnie dążą do tego, aby tzw. wychowujące społeczeństwo, w jak najszerszym stopniu i zakresie zorganizować w taki sposób, dzięki któremu przeciętny obywatel zostanie wytresowany do postaw konformistyczno-oportunistycznych lub wręcz serwilistyczno-fanatycznych wobec sprawujących władzę polityków, liderów korporacji czy hierarchów Kościoła. Osiągnięciu tych celów pomagać ma również organizowana przez nich płytka oraz krótka edukacja.

Dążenie zatem do ‘osiągnięcia edukacyjnego’ sukcesu, którego zasadniczym celem jest reifikacja, konformizacja czy serwilizacja postaw obywateli – to działania z natury rzeczy szkodliwe, z punktu widzenia emancypacyjnych oraz demokratycznych interesów kraju, narodu, społeczeństwa; zarówno tu i teraz, jak i w bliższej oraz dalszej jego przyszłości. Autorytarna zatem orientacja technologiczno-społecznej władzy, wydaje się nie do zaakceptowania, przede wszystkim z humanistyczno-edukacyjnego oraz moralnego punktu widzenia. Wydaje się bowiem oczywiste, że tego typu strategia złej władzy przyczynia się do swoiście rozumianej ‘hodowli’ również złych obywateli: zamkniętych, bezwolnych, konformistycznych, fanatycznych, pozbawionych własnej tożsamości, własnej indywidualności; osób bez systemu humanitarno-humanistycznych wartości oraz ludzkiej wrażliwości i empatii na krzywdę, niesprawiedliwość czy zło wyrządzone słabszym, gorszym, ‘innym’, podludziom czy ludzkim ‘śmieciom’.

Humanistycznie zorientowane społeczeństwo w żaden sposób nie może zatem zaakceptować /nie/demokratycznego sposobu rządzenia, ukierunkowanego przecież na osiągnięcie głównie własnych oraz korporacyjno-partyjnych interesów; władzy, która nie jest w stanie lub ignoruje psychospołeczne skutki takiego rządzenia, która z tego powodu ucieka się do stosowania metod manipulacji, indoktrynacji oraz bezwzględnej przemocy – edukujących obywateli do postaw serwilizmu, autorytaryzmu, nietolerancji, egocentryzmu, wrogości i przemo-

cy, prostactwa, itd. itp. W tym kontekście jest także sprawą oczywistą to, że tak ukształtowane przez cały nieludzki system społeczno-ekonomiczny charaktery, wartości czy postawy, również ujawniają się w całym systemie *stricte* publicznej oświaty, który przecież w takiej sytuacji – jak wykazuje to choćby nasze niedawne społeczno-polityczne doświadczenie – z definicji służyć ma jako środek sprzyjający realizacji tego typu niecnych, społeczno-edukacyjnych celów.

Bibliografia (wybrane pozycje)

- Arendt, H. (1999). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Fundacja Aletheia.
- Appelbaum, A. (2022). *Zmierzch demokracji. Zwodniczy powab autorytaryzmu*. Agora.
- Bauman, Z. (2009). *Nowoczesność i zagłada. Holokaust – choroba czy produkt cywilizacji*. Wyd. Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Znak.
- Borkowski, J. (2011). *Człowiek zagrożony i niebezpieczny. Socjologia i psychologia zagrożeń*. Elipsa.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1998). *Związki demokracji i edukacji – fetysz czy fakt?* W: M. Dudzikowa (red.), *Edukacja w zmianach*. Wyd. Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Doliński, D., Grzyb, T. (2017). *Posłuszni do bólu*. Smak Słowa.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falberska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Impuls.
- Fallon, J. (2017). *Mózg psychopaty. Interesujące spojrzenie na ciemną stronę umysłu*. GWP.
- Fromm, E. (1978). *Ucieczka od wolności*. Czytelnik.
- Fromm, E. (1998). *Anatomia ludzkiej destruktywności*. Rebis.
- Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski, M., Tokarz, T. (red.). (2014). *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnoza, doświadczenia*. Wyd. DSW.
- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2014a). *Jak edukacja może zmienić świat*. Wyd. DSW.
- Graeber, D. (2016). *Utopia regulaminów. O technologii, tępotcie i ukrytych rozkoszach biurokracji*. Wyd. Krytyki Politycznej.
- Graeber, D. (2019). *Praca bez sensu. Teoria*. Wyd. Krytyki Politycznej.
- Gros, F. (2019). *Nieposłuszeństwo*. Czarna Owca.
- Hari, J. (2023). *Złodzieje. Co okrada nas z uwagi*. Wyd. JK.
- Jarosz, M. (2004). *Władza, przywileje, korupcja*. Wyd. Nauk. PWN.
- Kołakowski, L. (2014). *Niepewność epoki demokracji*. Znak.
- Kosiorek, K. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemian*. Impuls.
- Król, M. (2015). *Byliśmy głupi*. Wyd. Czerwone i Czarne.
- Kuroń, J. (2002). *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*. Wyd. Dolnośląskie.
- Kuźniar, R. (2017). *Uwaga totaliści nadchodzą*. *Gazeta Wyborcza*, 16–17.09.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Wyd. Trans Humana.

- Kwieciński, Z. (2009). Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*. Impuls.
- Lee-Chai, A. Y., Bargh, A. A. (red.). (2009). *Władza. Pokusy i zagrożenia*. GWP.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Książka i Wiedza.
- Marcela, M. (2022). *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?* Znak.
- Michałowska, D. A. (2013). *Neoliberalizm j jego /nie/etyczne implikacje edukacyjne*. Wyd. UAM.
- Mounk, Y. (2019). *Lud kontra demokracja. Dlaczego nasza wolność jest w niebezpieczeństwie i jak ją ocalić*. Fundacja Kultura Liberalna.
- Naim, M. (2022). *Zemsta władzy. Jak autokraci na nowo tworzą politykę XXI wieku*. Sonia Draga.
- Olubiński, A. (1994). *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*. Wyd. UMK.
- Olubiński, A. (2001). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Adam Marszałek.
- Olubiński, A. (2010). Edukacja jako sprawowanie władzy. *Wychowanie na co Dzień*, 4.
- Olubiński, A. (2018). *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia. W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Impuls.
- Olubiński, A. (2023). O psychospołecznych skutkach edukacyjnej działalności socjopatycznych edukatorów. W: J. Górniewicz (red.), *Studia i szkice z zakresu pedagogiki ogólnej, andragogiki oraz historii oświaty. O poczuciu bezpieczeństwa, migracji, ludziach dojrzałych i problemach oświaty*. Akapit.
- Olubiński, A. (2021). *Edukacja do oporu i /nie/posłuszeństwa. Ku emancypacji i demokracji*. Akapit.
- Olubiński, A. (2023). *Zniewalane/zniewolone człowieczeństwo. Efekt fałszywej narracji oraz edukacyjnej hipokryzji czołowych systemów władzy*. Adam Marszałek.
- Ossowski, S. (1968). *Dzieła*, t. 5. *Z zagadnień struktury społecznej*. PWN.
- Podgórecki, A. (1969). *Patologia życia społecznego*. PWN.
- Pospiszyl, K. (1985). *Psychopatologia*. WSiP.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls.
- Rachman, G. (2023). *Nowy autorytaryzm. Polityka strachu*. Wyd. JK.
- Riesman, D., Glazer, N., Denney, R. (1968). *Samotny tłum*. Muza SA.
- Seligman, M. E. P., Walker, F. E., Rosenthal, D. L. (red.). (2003). *Psychopatologia*. Zysk i S-ka.
- Sęk, K., Brzeziński, K., Domachowski, W., Kowalik S. (2012). *Społeczna psychologia kliniczna*. Wyd. Nauk. PWN.
- Shore, M. (2012). *Nowoczesność jako źródło cierpień*. Krytyka Polityczna.
- Snyder, T. (2017). *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z XX wieku*. Znak Horyzont.
- Starczewska, K. (2008). Czy możliwa jest szkoła demokratyczna? Z doświadczeń praktyka. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4. GWP.
- Stout, M. (2021). *Socjopaci są wśród nas. Ludzie bez sumienia kontra reszta świata*. Znak Literanova.
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie*

centralizmu. Impuls.

Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Znak.

Zaremba, M. (2023). Autorytaryzm jako źródło buntu. *Gazeta Wyborcza*, 9.02.

Zuboff, S. (2020). *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*. Zysk i S-ka.

*

/Non/democratic power as a source of dehumanisation of the forming society

Abstract

The issue addressed in this paper concerns an attempt to highlight the educational perils of the /non/democratic way in which power is exercised, mainly by the state, but partly also by the technological and cybernetic. The essential aim of this article, therefore, is to critique and demarcate the de facto ill or sometimes even pathological actions of the authorities. We also draw attention here to the fact that such functioning of power systems often results in evident losses in terms of shaping a particular value system, behaviour, or attitudes of individuals and wider social groups, both at the micro and macro scales. In doing so, we also seek to highlight the increasingly prominent cases of covert and manipulative societal governance, even in nominal democratic systems. The conclusions arising from this type of narrative are related to both the intention to increase knowledge in this area and the hope for a preventive activity of society to prevent or eliminate such dehumanising processes of social education.

Keywords: pathology of governance; threats to educational processes; educational consequences of bad governance; awareness of the need to defend humanistic values



Bogusław Śliwerski

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: boguslawsliverski@gmail.com

O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej

Abstrakt

Treścią artykułu jest analiza nowych funkcji szkoły w ponowoczesnym społeczeństwie, które rozwija się w demokracji i dla demokracji. Ta zaś jest możliwa tylko wówczas, kiedy ma miejsce detotalizacja polityki oświatowej władz centralistycznych, które kierują się w neoliberalnym państwie ideologią etatyzmu jako ukrytej formy demokracji autorytarnej, zamiast wdrażania z udziałem procesów kształcenia i wychowania do demokracji partycypacyjnej i deliberatywnej. Przedstawiam zatem proces koniecznych zmian w polskim systemie szkolnym, które zostały wyrażone w ruchu solidarnościowej opozycji wobec reżimu Polski Ludowej, a na skutek konfliktów społecznych i politycznych w okresie transformacji ustrojowej zostały zaprzepaszczone przez postsolidarnościowe elity władzy. Uzasadniam zatem konieczność powrotu polskich polityków do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży oraz wskazuję na już istniejące rozwiązania prawne i pedagogiczne w tym zakresie.

Słowa kluczowe: demokracja, uspołecznienie, totalitaryzm, neoliberalizm, partycypacja, subsydiarność, edukacja szkolna, polityka oświatowa, prawo oświatowe, siły społeczne, kapitał ludzki, kapitał społeczny, pozór

Wprowadzenie

Radykalna zmiana ustrojowa 1989 roku niosła nadzieję na głęboką, autentyczną zmianę wzajemnych relacji między szkołą a rodzicami uczniów i ich pozaszkolnymi wychowawcami. Liczono przede wszystkim na to, że zostaną wreszcie uznane prymarne prawa rodziców do wyrażania opinii i zgody na strategię wychowawczą szkoły, że przestanie się ich traktować w tej instytucji jak zło

konieczne czy dodatek, parawan do działań dyrektora i nauczycieli, ale jak rzeczywistych partnerów szkolnictwa publicznego. Oczekiwano też, że rodzice będą wreszcie prawa do samo- i współstanowienia o tym, czy i w jakim zakresie będą partycypować w rozwoju szkoły publicznej, do której uczęszczają ich dzieci, że nastąpi ujawnienie i upowszechnienie obowiązującego prawa oświatowego wśród nich, by mogli wpływać zarówno na zmianę niekorzystnych norm prawnych, jak i korzystać z już istniejących. Wspólnota partycypacji wychowawczej rodziców w szkole publicznej może powstać tylko wówczas, kiedy spełnione zostaną co najmniej trzy współzależne warunki, a mianowicie: wzajemności, partnerstwa i jawności. Traktowanie bowiem rodziców czy innych, a pozaszkolnych wychowawców jako pożytecznych partnerów jedynie w umacnianiu autorytetu nauczycieli, dyscyplinowaniu uczniów i wspomaganiu usługowo-materialnemu pozbawia ich w tej placówce podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci.

Jest też druga strona tych relacji, którą reprezentują rodzice. Ich zainteresowanie wymuszoną prawem codzienną obecnością dziecka w szkole publicznej sprawia, że zajmują wobec instytucji i jej pracowników zróżnicowane postawy. Jedni są do szkoły uprzedzeni, nieufni, podejrzliwi wobec jej założonych funkcji i działań, inni aktywizują się w szczególnie sposób, kiedy mają poczucie doświadczanej przez ich dziecko niesprawiedliwości, krzywdy lub są szczęśliwi ze względu na szkolne osiągnięcia czy wyjątkowe sukcesy dziecka, jeszcze inni przyjmują postawę zdystansowanych obserwatorów lub obojętnych wobec działań edukacyjnych pedagogów, byle tylko niczego od nich nie chcieli. Motywacje uczestniczenia rodziców w różnych ogniwach procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły publicznej są zatem zewnętrzne i wewnętrzne, zaś polimotywacyjne podejście do szkoły wyzwala w sposób naturalny lub zamierzony różnego rodzaju działania, które są albo dialogiczne, przyjazne, wspomagające, albo wrogie, toksyczne, odreagowujące.

Ci, którzy nie interesują się losem własnych dzieci, a jest to z różnych przyczyn narastająca liczba rodziców czy prawnych opiekunów, są poza zasięgiem nawet najlepszych intencji i programów, innowacji lub rozwiązań pedagogicznych, toteż pośrednio negatywnie wpływają na jakość procesów zachodzących w szkołach i osobowości ich dzieci. Nauczyciele muszą w takiej sytuacji przejmować za nich dodatkowo rolę zastępczych rodziców, jeśli sami poczuwają się do tego i odnajdują w niej sens oraz satysfakcję z wykraczającej poza szkolne procesy misji wychowawczej. Nie ma w szkołach rodziców, którzy zajmowałiby wobec własnych dzieci i tej instytucji takie same postawy.

Podobnie jest z nauczycielami, wśród których są oddani pracy pasjonaci, zaangażowani, kreatywni, elastyczni i otwarci na współpracę profesjonalistów oraz

traktujący tę placówkę jedynie jako źródło uzyskiwania stałych zarobków, zapewnionych im świadczeń socjalnych i dogodnie miejsce do realizacji pozazawodowych celów. Ci ostatni są obojętni na to, czego doświadczają ich uczniowie, jakie są opinie na ten temat ich rodziców, byle tylko móc korzystać z nadanych im przywilejów. Dla każdej ze stron szkołą rodząca w nich poczucie konieczności czy krzywdy skutkuje alienacją, uniemożliwia udział we wspólności, a co więcej, czyni pozornym funkcjonowanie w edukacyjnym *imaginarium*. Często żadna ze stron nie chce nawet znaleźć odpowiedzi na swoje postawy wobec dzieci czy szkoły, do której muszą uczęszczać. Nie przyjmie też żadnego argumentu, żadnego znaczącego, w wyniku którego mogłaby zmienić stosunek do siebie i innych, do środowiska i instytucji, gdyż nie podziela *uniwersum* wartości, zasad do współkreowania społecznej wspólnoty.

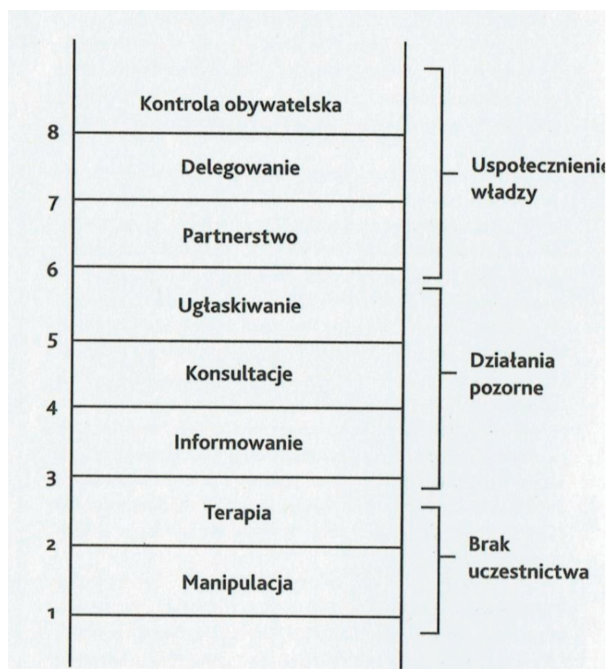
Spójrzmy zatem na te zależności z uwzględnieniem następujących czynników: prawnych, politycznych, społeczno-ekonomicznych i pedagogicznych. Pomijam analizę historyczno-oświatową, gdyż tej poświęcono już wiele miejsca (Miąso, red. 1984; Smołański, 1999; Janke, 2002; Śliwerski, 2014a). Powstały rozprawy w nurcie metapedagogicznym i metateoretycznym (Piotrowski, 2012; Śliwerski, 1998; 2020a), dzięki którym możliwe jest wykorzystanie i uaktywnienie czynników, które są już dostępne, ale z racji ich częściowej niewidoczności wciąż czekały na siły społeczne. Opis i wyjaśnienie świadomości i nieświadomości społecznej wymaga ustawicznego „[...] penetrowania strefy przejścia pomiędzy tkanką faktów a odzwierciedlającą je strukturą pamięci i niepamięci” (Leder, 2014, s. 10). Świadomość i pamięć procesów uspołeczniania edukacji szkolnej w przestrzeni publicznej była przedmiotem mojej diagnozy, toteż w tym miejscu zwrócę uwagę jedynie na te fakty, które są poza społecznie powszechną świadomością ich istnienia i wywierania określonego wpływu na jakość wychowania w szkolnictwie publicznym.

Podstawowe pojęcia

Dla intersubiektywnej komunikowalności wskażę na definicje podstawowych kategorii pojęciowych dla analizowanych procesów, by czytelne było pole symboliczne dyskursu:

- Imaginarium społeczne jest tym, co legitymizuje, a więc i umożliwia praktyki społeczne dzięki nadaniu im sensu, normatywnej mocy. Oznacza to zarazem, „by sposób istnienia rzeczy ustalał dla nas [...] normy i standardy, to znaczy, by to, jak obiekty, postaci i sprawy nam się jawią, miało dla nas znaczenie moralne i wyznaczało ramy porządku etycznego, z właściwymi mu przeżyciami” (Leder, 2014, s. 11).

- Partycypacja to synonim redystrybucji zwierzchniej władzy (autorytarnej, centralistycznej, hierarchicznej, absolutnej) na rzecz włączenia do jej kontrolowania, opiniowania, sprawowania osób jej podlegających, a gotowych do zaangażowania się na rzecz uspołecznienia władzy. Partycypacja jako delegowanie władzy na podwładnych ma na celu dopuszczenie ich do procesów planowania i podejmowania kluczowych dla podwładnych (członków danej społeczności, narodu, instytucji itp.) decyzji, rozpoznawania (diagnozowania) ich najważniejszych potrzeb, oczekiwań i interesów opiniowania, kontrolowania stopnia oraz zakresu ich zaspokajania i realizacji przez sprawujących władzę oraz egzekwowania od niej pożądanego jakości. Partycypacja może być pustym rytuałem, pozorem w relacjach między władzą a tymi, którzy jej podlegają, a to oznacza, że jest ona stopniowalna. Sherry R. Arnstein (2012) dokonał operacjonalizacji tego fenomenu ze względu na stopień jego zaawansowania, nadając mu miano «drabiny partycypacji». Jest to jego zdaniem stopniowalny proces od braku uczestnictwa, poprzez udział w działaniach pozornych, po możliwe, a pełne uspołecznienie władzy.



Rysunek1. Drabina partycypacji

Źródło: S. R. Arnstein, 2012, s. 16.

- Subsydiarność – inaczej pomocniczość jest w naukach o polityce ujmowana jako kluczowa zasada państwa demokratycznego, w którym państwo wykonuje jedynie te zadania, z których nie mogą skutecznie się wywiązać jednostki i społeczności lokalne. Im mniej jest interwencji państwa w życiu publicznym, tym lepiej obywatele potrafią rozwiązywać istotne dla nich problemy. Wyróżnia się dwa rodzaje subsydiarności: „pierwszy, pozytywny zakłada [...] powstrzymanie interwencji wyższego poziomu i pozostawienie sprawy do rozstrzygnięcia przez instytucję właściwą, a zarazem zakłada interwencję w przypadku tych, którzy są w potrzebie. Subsydiarność negatywna odnosi się do ograniczeń kompetencji większej jednostki na korzyść mniejszej, natomiast subsydiarność pozytywna odnosi się do obowiązku interwencji większej jednostki w celu ochrony i umocnienia ludzkiej godności” (Czaputowicz, 2013, s. 392).
- Uspołecznienie to wprowadzenie do ustroju szkolnego zróżnicowanych form oddolnej kontroli obywateli nad instytucjami oświatowymi, mające na celu przeciwdziałać ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie ich zarządzania (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia czy wreszcie generować koncepcje reform i stymulować poprzez to rozwój szkół. Uspołecznienie kogoś, to uczynić go aktywnym społecznie, przydatnym społeczeństwu, uczynić go władnym mówienia w swoim i czyimś imieniu; to uobywatelnienie czy umożliwienie partycypowania w sprawach własnych i wspólnych („Nic o nas bez nas”). Uspołecznienie systemu oświatowego jest uprawomocnieniem detotalizacji władztwa centralistycznego, w wyniku którego zaangażowanie wszystkich podmiotów (aktorów) w jak najwyższy i najlepszy poziom kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży jest praktyką dyskursywną. Pozwala to na udział we władzy pedagogicznej, oświatowej, szkolnej lub na wywieranie na nie wpływu przez osoby, które są bezpośrednio lub pośrednio zdane na udział dzieci w powszechnym obowiązku szkolnym, jak i te, które są odpowiedzialne za edukację w szkolnictwie publicznym (Radziewicz, 1988; Śliwerski, 1996; 2009; 2013; 2017).

Polityczna destrukcja edukacji w demokracji

Wprowadzona w 1999 roku reforma ustrojowa polskiego szkolnictwa utrwaliła centralistyczny model zarządzania nim, z jednej strony tłumiąc dotychczasowy ruch oddolnego nowatorstwa dydaktycznego nauczycieli, z drugiej zaś wymuszając na kadrach szkolnych skupienie się na tzw. reformie dostosowawczej, czyli typowej dla PRL strategii ‘reformowania przez poprawianie’, czego najlepszym

przykładem jest wprowadzenie do polityki oświatowej MEN w ramach obowiązującej nauczycieli poprawności politycznej afirmacji tzw. dobrych praktyk. Tendencję centralistyczną w systemie oświatowym – mimo likwidacji postpeerelowskich inspektoratów szkolnych – podtrzymuje rozbudowana sieć jednostek pomocniczych organów wojewódzkich władz państwowych (delegatury kuratoriów oświaty), niezależnie od powiększania zatrudnienia w strukturze centralnych władz oświatowych oraz rozbudowywaniu aparatu rzekomo badawczo-diagnostycznego, doradczego, wspomagającego kadry nauczycielskie (ORE, CKE, IBE). Zasady doboru kadr są ściśle powiązane z bezwzględnym podporządkowaniem wobec sprawujących władzę w MEN. O wzmacnianiu centralizacji w oświacie świadczy także dużo szybszy i wielokrotnie większy wzrost zatrudnienia w centralnej administracji i placówkach oświatowych niż w administracji samorządowej.

MEN nigdy nie wypracowało umiejętności metaregulacyjnych, które muszą być stosowane w sytuacji wielości 'logik' instytucjonalnych, otwartego przepływu idei i dostępu społeczeństwa do wyników badań naukowych, także za pośrednictwem wiarygodnych ekspertów. Władze tego resortu nie doprowadziły też do stworzenia społecznego 'mostu' porozumienia z narodem, który przecież *de facto* utrzymuje je płacąc podatki, a nie mając prawa do sprawowania nad nimi społecznej kontroli. Nie istnieje żadne sprzężenie zwrotne między obywatelami a władzą oświatową, gdyż to, które zostało wygenerowane, ma charakter usługowej współpracy w standardzie posłuszeństwa i bezkrytycznej akceptacji poczynań władzy.

Socjolog Piotr Gliński pisał przed laty o zdradzie elit po 1989 roku, która sprowadzała się do rozwiązywania komitetów obywatelskich na rzecz 'robienia' polityki w gabinetach władzy poza społeczeństwem. Wspólnoty obywatelskie muszą być wolne i niezależne od biznesu polityki, by mogły służyć społeczeństwu, jeśli ma ono stać się społeczeństwem obywatelskim. „Jeśli demokracja ma być żywa i odpowiadać na prawdziwe społeczne potrzeby, społeczeństwo musi być wolne i aktywne obywatelsko, nawet jeśli aktualnej władzy to nie odpowiada” (Zdrada elit, 2013, s. 10). Podobny proces miał miejsce w innych państwach postsocjalistycznych, o czym pisze chorwacki filozof i krytyk kultury Boris Buden. Elity zapomniały o tym, co jest fundamentem całego społeczeństwa. „Nie chodzi o to, jak moglibyśmy w naszym społeczeństwie żyć lepiej, ale raczej o to, »Czym jest to, co czyni z nas członkami społeczeństwa?« Czy jest tym społeczna sprawiedliwość, czy może tożsamość kulturowa, Bóg czy może własność prywatna, »nasze wartości« czy »ich zagrożenie?« W politycznej grze mieszczą się transcendentalne wymiary społecznego życia, które nie tyle dotyczą człowieka czy społecznych bytów, co uspołecznienie jego bycia” (Buden, 2013, s. 29).

Ekonomiści zwracają uwagę, że w państwach demokratycznych powinna obowiązywać kategoria rządności (*governability*), której istota sprowadza się

do „[...] zdolności rządu do skutecznej realizacji funkcji, jakich oczekuje się od władz publicznych (trzon tych oczekiwań może być oparty na uregulowaniach konstytucyjnych)” (Wilkin, 2013, s. 26–27). Jednym z kluczowych problemów, jaki muszą rządcy wziąć pod uwagę – jeśli są gotowi do wdrażania koncepcji *governability* w oświacie publicznej – jest m.in. konieczna decentralizacja i decentracja uprawnień decyzyjnych oraz zwiększenie udziału w przygotowaniu strategii polityki publicznej oświaty rzeczywistych ekspertów, a nie służbnych władzy przeciwników demokracji.

Wydawałoby się, że wraz z upadkiem socjalistycznego ustroju i zapowiedzią, utrwaloną w 1997 roku w Konstytucji III RP budowania państwa demokratycznego, nastąpiło przejście od centralizmu do samorządności, a więc także doszło do stanu suwerenności państwa w stosunkach międzynarodowych, jak i w relacjach jego władz z własnym społeczeństwem. Nic bardziej mylnego nie można na ten temat powiedzieć. W świetle analiz makropolitycznych eksperta Polskiej Akademii Nauk Witolda Kieżuna, mimo lat przemian społeczno-gospodarczych i politycznych nadal Polska jest państwem niedemokratycznym, w którym polityka władz ma charakter *stricte* etatystyczny (Kieżun, 2013). Tymczasem pierwsza fala ruchu obywatelskiego protestu w okresie PRL – „Solidarności” opowiedziała się za modelem demokracji uczestniczącej, demokracji w ważnym sensie bezpośredniej, opartej na zinstytucjonalizowanej formie powszechnej, publicznej debaty społecznej – demokracji deliberacyjnej, debatującej. W tak pojmowanym ustroju społeczno-politycznym oświata publiczna powinna opierać się na trzech ściśle powiązanych ze sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności. Ład społeczny w szkole (bo nie o podstawach programowych kształcenia jest tu mowa i nie o profesjonalnie realizowanej dydaktyce, gdyż te muszą być zastrzeżone dla specjalistów) nie powinien być zatem ustanawiany arbitralnie przez jakiegokolwiek władze, ale wypracowywany w dialogu osób uczestniczących na rzecz koniecznej i wartościowej edukacji w społeczności szkolnej.

Z winy polityków nie powstały społeczne warunki do prowadzenia autentycznego, a nie formalnego, pozorowanego dialogu przez podmioty edukacji do wychowania młodych pokoleń w demokracji. To odpowiednie gremia społeczne wraz z profesjonalistami miały określać cele wspólnoty szkolnej, tropić złudzenia i błędy w procesie kształcenia, by wzajemnie się uczyć i dojrzewać. W społeczeństwie demokratycznym współpraca szkoły z rodzicami nie może być czyjąkolwiek łaską, nie może też być wymuszana przez władze szkolne w takim zakresie, jaki jest dla nich wygodny. Jest ona zatem prawem, z którego mogą i powinny korzystać wszyscy nim zainteresowani, a nie być jednostronnym zobowiązaniem o ograniczonym przez dyrekcję szkoły polu rodzicielskiej aktywności.

Oduspołecznienie szkolnictwa publicznego III RP

W okresie pierwszej fali rewolucji „Solidarności” w latach 1980–1989 marzono o państwie demokratycznym i walczono o demokrację. W jednym z egzemplarzy wydawanego przez Radę Edukacji Narodowej – Zespół Oświaty Niezależnej wielomiesięcznika „Edukacja i Dialog” Julian Radziejwicz przypominał podstawowe idee samorządności, które w okresie PRL były pozorowane przez tzw. samorządność (Radziejwicz, 1988). W szkolnictwie minionego ustroju miała miejsce ‘samorządność przeciw samorządności’, pseudosamorządność czy samorządność ją pozorująca. Istota zła w oświacie tkwiła, zdaniem Radziejwicza, głównie w tym, że [...] „między szlachetnie brzmiącymi założeniami i zakłęciami (Samorządność! Podmiotowość! Partnerstwo! Postęp Pedagogiczny!) a rzeczywistością istnieje rozbieżność nie mniejsza niż dystans między małym fiatem a seryjnym volkswagenem. Rozbieżność ta jest widoczna w sferze najczulszej: sterowaniu niesamorządnym systemem oświatowym tak, by pozostawał on nadal niesamorządny, przy obwieszeniu go ze wszystkich stron transparentami z wyżej wymienionymi zakłęciami” (Radziejwicz, 1988, s. 6).

Od początku rewolucji Solidarności lat 80. XX wieku był określony jednoznaczny kierunek koniecznych przemian ustrojowych w polskiej oświacie i został on potwierdzony przez pierwsze postsocjalistyczne władze resortu edukacji, łącznie z treścią nowelizowanej Ustawy o systemie oświaty w 1991 roku. Ustrój szkolny miał być zdecentralizowany, poddawany oddolnej kontroli społecznej oraz objętej pozaresortowym nadzorem władz centralnych, tak aby ministerstwo edukacji nie kontrolowało samo siebie, tylko działało zgodnie z interesem całego społeczeństwa. O samorządności oświaty powinien świadczyć poziom samorządności każdej szkoły i poczucie podmiotowości osób uczących się w nich i w nich zatrudnionych „[...] obowiązujący wciąż w szkole system planowania organizacji, kontroli i PRZEDMIOTU oddziaływań odgórnych. Niesamorządny dyrektor będzie nadzorcą dla nauczycieli i posłusznym podwładnym dla inspektora i kuratora. Niesamorządny nauczyciel będzie się bał podjąć ryzyko wychowywania samorządnych uczniów [...]. Nic też dziwnego, że dotychczasowe koncepcje i próby »usamorządowienia« i »upodmiotowienia« uczniów i nauczycieli przez zabiegi normodawcze i organizacyjne kończyły się z reguły niepowodzeniami – głównie dlatego, że cały system oparty jest na zasadzie dyrektywności i kontroli zewnętrznej. Takie na przykład próby, jak wprowadzenie samooceny i oceny wzajemnej ze sprawowania, udział przedstawicieli uczniowskich w radach pedagogicznych i zebrania zespołów wychowawczych, wojewódzkie sejmiki uczniowskie – nie przyniosły spodziewanych efektów przede wszystkim dlatego, że nie towarzyszyły im żadne ogólniejsze

próby przebudowy systemu oświatowego w kierunku jego usamorządowienia” (Radziewicz, 1988, s. 7).

Kiedy polskie rządy aplikowały o przyjęcie naszego kraju do Unii Europejskiej, część polskich polityków i pedagogów wspomagała ów proces zmian w zarządzaniu oświatą, dostosowując je do tych, które występowały w krajach tej wspólnoty. Idea demokratyzacji polityki oświatowej w III RP została jednak zmarnotrawiona przez elity polityczne (Uryga, 2013; 2017; Śliwerski, 2015). Wciąż nie chcemy dostrzec, że szkolnictwo w III RP jest tylko częściowo publiczne i silnie upolitycznione w dokładnie takim samym znaczeniu, jak miało to miejsce w doktrynie i praktyce bolszewickiego systemu wykorzystywania przez rządzących powszechnego obowiązku szkolnego do manipulowania – za pośrednictwem dzieci, młodzieży i ich rodziców – dużą częścią społeczeństwa w imię zmieniania czy utrwalania nowego ustroju politycznego.

Polska oświata tego nie doświadczyła na początku transformacji ustrojowej w sposób dotkliwy dla nauczycieli, gdyż pierwszy postsocjalistyczny minister edukacji Henryk Samsonowicz zadbał o to, by godnie oni zarabiali, ale ten trend utrzymał się zaledwie przez trzy lata. Z perspektywy ponad trzech dekad transformacji widać znacznie lepiej, w jaki sposób kolejne rządy i zmieniające się w MEN władze przejmowały strategię marketingowego manipulowania społeczeństwem, dzięki któremu możliwe stawało się pozorne przechodzenie systemu oświatowego z centralistycznego na demokratyczny w taki sposób, aby zachować dla centrum władzy nierozpoznawalną przez obywateli możliwość utrzymania autorytarnego władztwa. Tymczasem właściwe rządzenie w ustroju demokratycznym „[...] występuje wtedy, gdy obywatele wyrażają swoje opinie na temat spraw publicznych, a ich głos jest słuchany i uwzględniany (*voice*). Władza w takim systemie jest rozliczalna (*accountability*), gwarantuje polityczną stabilność i brak przemocy w życiu publicznym” (Kieżun, s. 29).

Przypomnę w tym miejscu, dla egzemplifikacji, wielokrotne niewysłuchanie się przez rządzących w głos społeczeństwa, z posunięciem się PO i PSL (2007–2015), jak i Zjednoczoną Prawicę (2015–2023) do manipulowania postulatami prawie miliona obywateli, aby rozstrzygnięto w ramach ogólnopolskiego referendum konflikt z obywatelami w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego do szóstego roku życia dzieci (Śliwerski, 2014b; 2015b) czy żeby nie wprowadzano zmiany ustroju szkolnego likwidując gimnazja (Śliwerski, 2020b). O skuteczności i efektywności rządzenia w państwie demokratycznym świadczy nie tylko sposób wybierania władzy politycznej, ale także jej kontestowalność i rozliczalność. Uczyniono jednak wszystko, co było w mocy zmieniającej się od połowy lat 90. do 2015 roku nomenklatury w Sejmie, Senacie i resorcie edukacji, by nie dopuścić do terytorialnego i krajowego uspołecznienia oświaty oraz do

powołania do życia samorządu zawodowego nauczycieli. Rodziców sprowadzono do roli obowiązkowych partnerów szkoły w sprawach, które w żadnej mierze nie naruszają pozycji władzy wyłanianej w zmanipulowanych procedurach konkursowych na dyrektorów i kuratorów oświaty.

Proces demokratyzacji państwa, w tym jego oświaty, zależy od stopnia zaangażowania w nią obywateli i wzmacniania ich poczucia solidarności, a nie jego dewastowania w imię utrzymania się u władzy, mimo oczywistych błędów politycznych, jakie popełniła. „W demokracji partycypacyjnej bezpośrednio uczestnictwo obywateli w procesach definiowania problemów zbiorowych i dochodzenia do decyzji politycznych uznawane jest za niezbędny element systemu demokratycznego” (Bukowska, 2013, s. 135). Być może pedagodzy nie zdają sobie sprawy z tego, że niektóre decyzje Ustawy o reformie ustroju oświaty mają u podłoża czysto ekonomiczny wymiar. Najlepszym tego przykładem jest przedłużenie o jeden rok obowiązku szkolnego. Był to zabieg formalny władzy, który miał zwiększyć poziom demokracji w państwie o 18 punktów procentowych, zaś zwiększenie wśród obywateli odsetka poziomu ich wyższego wykształcenia powinno sprzyjać przetrwaniu w nim demokracji na poziomie 95% (Bukowska, 2013, s. 138).

Dla pedagogów nie może być bez znaczenia to, w jakim zakresie kierownictwo resortu edukacji narodowej zawłaszcza system szkolny dla wąskopartyjnych interesów lub transferu środków budżetowych do poprawienia osobistej sytuacji społeczno-ekonomicznej (bogacenia się w sposób pośredni przez rządzących). Państwo zorganizowane w sposób efektywny rozumiane jest „[...] jako takie, które zapewnia odpowiedni monitoring działań biurokracji minimalizujący prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań oportunistycznych ze strony urzędników (przyjmowanie łapówek bądź nieprzykładanie się do wykonywania swoich obowiązków)” (Falkowski, 2013, s. 50). Dość łatwo można zauważyć w polityce oświatowej rządzących w Polsce od 1993 roku do 2015, że im większy jest stopień podejmowania przez nich decyzji w sposób autorytarny, apodyktyczny, zgodnie ze strategią *top-down*, a więc wymuszający bezwzględne podporządkowanie się dzieci i dorosłych regulacjom narzucanym w systemie edukacji, tym silniejszy jest poziom narastającego interwencjonizmu państwa w oświacie publicznej. Nie sprzyja to kształceniu i wychowywaniu wolnych ludzi. Co gorsza, zdaniem ekonomistów: „Autorytarna władza nie ma jednak dostatecznej motywacji do inwestowania w edukację ze względu na możliwość podważenia jej rządów, a także gdy gospodarka oparta jest w dużym stopniu na rolnictwie” (Bukowska, 2013, s. 139).

Resort edukacji funkcjonuje tak samo, jak w okresie minionego reżimu państwa quasi-totalitarnego. Brak reformy centrum sprawia, że narzuca ono systemowi edukacyjnemu rozwiązania, które zaprzeczają nie tylko państwu demokratycznemu. Zarządzanie oświatą jest ściśle powiązane „z ideą partio-

kracji, rządów, w których występuje patologiczny fenomen priorytetu interesu partyjnego nad interesem ogólnokrajowym” (Kieżun, 2013, s. 329) i ogólnonarodowym, ogólnospołecznym. Jak wynika z danych byłego Rzecznika Praw Obywatelskich Janusza Kochanowskiego, w ciągu 20 lat transformacji, w latach 1991–2010 Ustawa o systemie oświaty była nowelizowana aż 70 razy, co jest czytelnym świadectwem gigantycznej patologii manipulowania oświatą i jej podmiotami przez nieustanne zmiany prawa, czyniąc je nieczytelnym nie tylko dla rodziców, ale także dla nauczycieli. Jak słusznie uprzedzał na początku transformacji Zbigniew Kwieciński: „Odrzucenie systemu autorytarnego etatyzmu nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Demokracja nie staje się sama. Co gorsza, szkoła może być bezwiednym lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji, narzędziem odtwarzania uprzedniego »porządku« rzeczy i ducha, poprzednich autorytarnych stosunków społecznych” (Kwieciński, 1991, s. 5).

Działania władz resortu edukacji od 1993 roku przybierały charakter absolutystyczny, kreujący hierarchię porządku społecznego, który przybrał kształt piramidy. Na jej szczycie jest MEiN (b. MEN), przez który ustalane normy prawne podlegają pozorowanej konsultacji z podmiotami edukacji. Demokracyzacja prowadzona została do działań proceduralnych, w wyniku których władze resortu edukacji nie tylko nie muszą niczego uzasadniać, ale też tłumaczyć się z lekceważenia uwag merytorycznych i opinii podmiotów opiniujących projekty aktów ustawodawczych i wykonawczych. Tym samym włączane do tych procesów podmioty oświatowe, także związki zawodowe nie mają żadnych atrybutów suwerenności, z którymi musiałaby się liczyć władza. Jedynie związki zawodowe dysponują prawem do strajku, z czego korzystały w różnych okresach III RP, najczęściej w porozumieniu z polityczną opozycją w Sejmie, by doprowadzić do odwołania lub podania się do dymisji urzędującego ministra edukacji. To jednak rząd określa, co w państwie ma charakter demokratyczny, a co nie.

Jak wykazały to wyniki prowadzonych przeze mnie badań w całym kraju, władze oświatowe podtrzymują zatem pozór autonomii nauczycieli, demokracyzacji szkolnictwa publicznego, troski o prawa ucznia, ale i nauczyciela czy rodziców w sytuacji, gdy doskonale panują nad tym, by nawet próby budowania społeczeństwa obywatelskiego petryfikować wchłanianiem organizacji pozarządowych w edukacji w obszar własnej kontroli i nadzoru za pośrednictwem dotowania ich działalności z budżetu państwa (Śliwerski, 2013). Występuje tu pozór do drugiej potęgi, skoro status ontologiczny powyższych założeń nie tylko sam w sobie jest pozorem. Rady szkół, terenowe rady oświatowe mogą powstawać, ale nie muszą. Samorząd zawodowy nauczycieli mógłby powstać, ale nie powstał

i żaden z dotychczasowych rządów nie pomógł nauczycielskiemu środowisku, by uzyskało autonomię. Dzięki wynikom moich badań naukowych uświadamiamy sobie niemożność realizacji demokratycznych przesłanek w rzeczywistości oświatowej. Analizując w powyższym kontekście politykę oświatową pojawiają się pytania: Czy rządzący chcą uszkadzać system 'człowiek', by mieć wydajny system zarządzania szkołą i ekonomię kształcenia? Czy chcą fabrykować chorych ludzi, by cieszyć się zdrową ekonomią?

Zakończenie

Skoro wiemy, jak jest i jak nie powinno być, to z pedagogicznego punktu widzenia należałoby określić, co należałoby zmienić, albo w jakim kierunku powinny przebiegać zmiany i kto miałby się do nich przyczynić, by obecność rodziców i sił społecznych w edukacji stała się czynnikiem pożądanej i pozytywnej zmiany? W odniesieniu do uwarunkowań prawnych należałoby zachęcić przede wszystkim organizacje pozarządowe, siły społeczne oraz nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli do upowszechnienia wśród nich, rodziców i uczniów kluczowych praw dla procesu uspołecznienia edukacji szkolnej, które są dostępne w ustawach i aktach wykonawczych MEiN. Konieczne wydaje się wzmacnianie kontrdemokracji, czyli umiejętności odczytywania na nowo w zglobalizowanym świecie (w tym w nieustannie prowadzonej także przez polskie rządy) manipulacji społeczeństwem w dziedzinie oświaty i wychowania.

Pierre Rosanvallon słusznie pisze (2011, s. 20), że nie należy mówić o odpolitycznieniu czy bierności politycznej w społeczeństwach demokratycznych tylko dlatego, że zmniejsza się liczba elektoratu w kolejnych wyborach, ale raczej mamy do czynienia z pozapolitycznością osób. Coraz trudniej jest bowiem przeciętnemu statystycznie obywatelowi czy uczącemu się młodemu człowiekowi ogarnąć i zrozumieć zachodzące w kraju przemiany, gdyż same władze, chcąc uniknąć kontroli obywatelskiej, stosują najnowszą wiedzę w zakresie manipulacji politycznej. Politycy zacierają widzialność swoich stanowisk i powody podejmowanych decyzji, mimo że są one 'gdzieś' dostępne, by tym samym nie tyle zmniejszyć zainteresowanie bieżącą polityką, ile wzmocnić swoją pozycję działaniami populistyczno-reakcyjnymi, a tym samym osłabić chęć do czynnego angażowania się obywateli w interwencję, we wchodzenie w dyskurs z władzą czy stawianie jej oporu, kiedy ta traci reputację (Śliwerski, 2015a). Tak rozumiana kontestacja jest zakwestionowaniem obowiązującej słuszności, prawomocności istniejących w kraju rozwiązań, to „ruszenie martwej struktury” (Staniszkiś, 2001), uwalnianie się od starych schematów (Jawłowska, 1975), to radykalna zmiana w sposobie postrzegania oświatowej rzeczywistości (Śliwerski, red.1993).

Szkoła publiczna powinna być wspólnotą edukacyjną, w której procesy kształcenia i wychowania są kreowane przez nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, gdzie powstają one w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania oraz gdzie ma miejsce wśród samych pedagogów porozumienie i wzajemne poszanowanie. Uczący się nie wypowiedzą swoim nauczycielom posłuszeństwa i nie będą kwestionować normatywnego układu odniesienia skierowanych na nich oddziaływań pedagogicznych wówczas, kiedy nie doświadczą w tej placówce nie tylko własnego kryzysu tożsamości, ale też kryzysu tożsamości swoich pedagogów oraz braku ich kompetencji komunikacyjnych.

Kluczem do uspołecznionej edukacji szkolnej powinno być rozpoznanie przez pedagogów i rodziców potrzeb uczniów, które służą ich rozwojowi i radości życia, rozwijaniu zdolności krytycznego myślenia oraz „doświadczeń humanistycznych”¹. „Trzeba, by sami nauczyciele przestali być biurokratycznymi aptekarzami wiedzy, którzy maskują swoją niechęć do życia i odkryli, że są – według słów Tolstoja – »uczniami swoich studentów«. Dopóki student nie uświadomi sobie, iż tajemniki wiedzy, wobec której staje, są rzeczywiście ważne dla jego osobistego życia i życia całego społeczeństwa, dopóty nie będzie zainteresowany jej zdobywaniem. Z tego też powodu pozorne bogactwo naszych edukacyjnych wysiłków okazuje się jedynie pustą fasadą, za którą kryje się obojętność wobec najwybitniejszych osiągnięć ludzkiej kultury” (Fromm, 1996, s. 149).

Nowe technologie komunikacyjne wypierają z przekazu i wyjaśniania wiedzy właśnie nauczycieli jako do niedawna jeszcze najważniejszych nośników owych funkcji, zaś wynikający z coraz łatwiejszego do nich dostępu chaos, nieprzejrzyistość i trud rozpoznania danych prawdziwych od fałszywych wymusza zupełnie nowe funkcje nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, a tym samym wymusi radykalną zmianę modelu organizacji szkół, poszukiwania i wdrażania w nich nowych form, metod i środków stymulujących (samo-)kształcenie i (samo-)wychowanie. Dopiero teraz widoczna staje się przewidująca mądrość Romany Miller, która – także w minionym stuleciu – zapowiadała konieczność dopełnienia procesów socjalizacji i wychowania procesami psychoterapii, by możliwe było zmniejszenie dystansu między rosnącą złożonością świata a zdolnością młodych pokoleń do sprostania jej. „Bezowocność wychowania staje się zrozumiała, gdy staje się schematyczne, deklaratywne i konserwatywne. Popada ono wówczas w konflikt z socjalizacją, nie wyjaśnia bowiem doświadczeń życiowych młodego pokolenia. Wychowanie zawodzi również wówczas, gdy kierując grupami wychowanków, w zbyt słabym stopniu uwzględnia konieczność

¹ Do takich doświadczeń Fromm zalicza: zainteresowania, odpowiedzialność, sumienie humanistyczne, poczucie tożsamości, integralność, nadzieję, wiarę i odwagę.

indywidualizowania i drogą represji usiłuje podporządkować regulaminowi wychowanków, którzy są bardziej wrażliwi, oryginalni czy nawet znerwicowani” (Miller, 1981, s. 257).

Czas najwyższy odejść, przynajmniej w pedagogice jako nauce humanistycznej i społecznej, od dotychczasowego paradygmatu statyczności, liniowej ciągłości oraz zależności w relacjach między szkołą a jej ziemskimi i wirtualnymi środowiskami. Druga dekada XXI wieku dowodzi, że kończy się w naszym świecie model szkoły jako wiodącej instytucji w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu pożądanych przez rządzących umiejętności i postaw, gdyż te można znacznie szybciej i w bardziej atrakcyjnej formie pozyskać lub rozwijać także dzięki wirtualnej przestrzeni i obecnym w niej zasobom światowej kultury oraz międzykulturowej komunikacji międzyludzkiej. Zmienia się środowisko dotychczas przeważającego, naturalnego i instytucjonalnego uczenia się zgodnie z wolą władz państwa i nadzoru pedagogicznego w systemach szkolnych na generowane przez różne podmioty źródła wiadomości, informacji, naukowej wiedzy i teorii. Środowisko rodzinne uczących się dzieci, społecznicy, działacze, przedstawiciele władz różnych szczebli i zakresu politycznego wpływu ustawicznie wysyłają miliony bodźców i znaczeń do własnych środowisk i do innych, w których dokonują diagnoz, kontroli, opinii ocen, a jak zachodzi potrzeba, to i uruchamiają procesy wsparcia lub oporu wobec tego, co ma miejsce we wciąż jeszcze istniejących szkołach.

Nadchodzi czas na zupełnie nowy model edukacji konstruktywistycznej i kooperacyjnej – w którym odchodzi się od nauczania frontального, od przekazywania informacji uczniom z nadzieją, że w ten sposób nauczą się czegoś, stwarzając im możliwości aktywnego włączania się do procesu poznawania za pośrednictwem rozwiązywania problemów, badania, obserwowania w praktyce, w komunikacji z innymi uczniami oraz z pomocą nauczyciela – model kształcenia, w którym kooperacja jest naturalną bazą, a nie jedynie uzupełnieniem metod kształcenia. Demokracja wymaga nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji. To społeczeństwo przemysłowe potrzebuje szkoły nauczającej, podającej wiedzę, zaś społeczeństwo informatyczne i obywatelskie zarazem powinno ten typ instytucjonalnej edukacji zastąpić szkołą – laboratorium, w której dominować będzie kształcenie kompetencji kluczowych, jak umiejętność zdobywania informacji i działania, zdolność do współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego, prospołecznego.

Bibliografia

- Arnstein, S. R. (2012). *Drabina partycypacji* (przeł. Jakub Bożek). W: J. Erbel (red.), *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Wyd. Krytyki Politycznej.
- Buden, B. (2013). *Konec postkomunizmu. Od społeczności bez nadziei k nadziei bez społeczności*. Praha: Rybka Publishers.
- Bukowska, G. (2013). Wpływ edukacji na demokrację i jakość rządzenia. W: *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?* Scholar.
- Czaputowicz, J. (2013). *Suwerenność*. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Falkowski, J. (2013). Siła i słabość państwa w rozważaniach nowej ekonomii politycznej. W: J. Wilkin (red.), *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?* Scholar.
- Fromm, E. (1996). *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii* (przeł. H. Adamska). Rebis.
- Janke, A. W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Wyd. Akademia Bydgoska.
- Jawłowska, A. (1975). *Drogi kontrkultury*. PIW.
- Kieżun, W. (2013). *Patologia transformacji*. Wyd. uzupełnione zawiera rozmowę Czesława Bieleckiego z Witoldem Kieżunem. Poltext.
- Kwieciński, Z. (1991). Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. I. Studia Kulturowe i Edukacyjne. Wyd. UMK.
- Leder, A. (2014). *Przeżniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Wyd. Krytyki Politycznej.
- Miąso, J. (red.) (1984). *Historia wychowania. Wiek XX*, t.1–2, wyd. 3. PWN.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. PWN.
- Piotrowski, P. (2012). *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metod pedagogiki*. Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM.
- Radziewicz, J. (1988). Samorządność przeciw samorządności. *Edukacja i Dialog*, 7.
- Regulski, J. (2012). Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań. W: B. Galwas, L. Kuźnicki (red.), *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, tom III. Ekspertyzy. PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Rosanvallón, P. (2011). *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności* (przeł. A. Czarnecka). Wyd. DSW.
- Smolański, A. (1999). *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*. Impuls.
- Staniszki, J. (2001). *Postkomunizm. Próba opisu. słowo/obraz terytoria*.
- Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Impuls.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. WAIp.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2014a). Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych. W: K. Dormus (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*. Wyd. Wyd. Ped. UP.
- Śliwerski, B. (2014b). O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty-)edukacja wczesnoszkolna*. Impuls.

- Śliwerski, B. (2015a), *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2015b). Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP, Political conditions of “Bolshevism” in the educational policy represented by full-time jobs in the Third Republic of Poland. *Horyzonty Wychowania*, 31(14): 15–47.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2020a), *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*. Wyd. APS.
- Śliwerski, B. (red.) (1993). *Kontestacje Pedagogiczne*. Materiały III Sekcji Zjazdu Pedagogów 10–12.02. 1993. ZG PTP, Impuls.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Wyd. UŁ.
- Uryga, D. (2013). Demokracja czy republika? Czas na zmiany w ustroju szkoły. *Ruch Pedagogiczny*, 3: 37–50.
- Uryga, D. (2017). Zmierzch publicznej oświaty samorządowej. *Pedagogika Społeczna*, XVI: 47–65.
- Wilkin, J. (2013). Kategoria jakości rządzenia w naukach społecznych – zagadnienia metodologiczne. W: J. Wilkin (red.), *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?* Scholar.
- Zdrada elit* (2013). Z prof. Piotrem Glińskim rozmawia Bronisław Tumiłowicz. *Przegląd*, 19–25.08.

*

On the need to return to the subsidiary role of the state in public school education

Abstract

The content of the article is an analysis of the new functions of school in a postmodern society that is developing in democracy and for democracy. This, in turn, is possible only when there is a detotalization of the educational policy of the centralist authorities, which in the neoliberal state are guided by the ideology of statism as a hidden form of authoritarian democracy instead of implementing participatory and deliberative democracy through the processes of education and upbringing. Therefore, I present the process of necessary changes in the Polish school system, which were expressed in the Solidarity movement of opposition to the regime of the People’s Republic of Poland, and as a result of social and political conflicts during the political transformation period, were squandered by the post-Solidarity power elites. Therefore, I justify the need for Polish politicians to return to the subsidiary role of the state in public school education of children and youth and point to the already existing legal and pedagogical solutions in this area.

Keywords: democracy, socialization, totalitarianism, neoliberalism, participation, subsidiarity, school education, educational policy, educational law, social forces, human capital, social capital, appearance



Zenon Gajdzica – autor korespondujący

ORCID: 0000-0002-6329-411X

Uniwersytet Śląski w Katowicach

zenon.gajdzica@us.edu.pl

Edyta Widawska

ORCID: 0000-0002-0964-0341

Uniwersytet Śląski w Katowicach

edyta.widawska@us.edu.pl

Beata Jachimczak

ORCID: 0000-0002-3927-2877

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

b.jachimczak@gmail.com

Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa jako element wsparcia edukacji włączającej

Abstrakt

W Polsce proces oceny i realizacji potrzeb na poziomie lokalnym jest urzeczywistniany w podziale sektorowym. Własne narzędzia diagnostyczne i terapeutyczne posiada ochrona zdrowia, pomoc społeczna i oświata. Brakuje ogólnokrajowych standardów międzysektorowego zarządzania tym procesem oraz współpracy i integracji zasobów na poziomie lokalnym. Każdy sektor działa samodzielnie, nie widząc pozostałych, co wręcz uniemożliwia wymianę informacji, wiedzy, zasobów. W konsekwencji funkcjonuje system o niskiej skuteczności, w którym może dochodzić do duplikacji działań, wysiłków, kosztów.

Podstawowym celem opracowania jest zaprezentowanie międzysektorowego modelu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny opracowanego i pilotażowo wdrażanego w ramach działań projektowych. Prezentacja ta została poprzedzona ogólną charakterystyką wewnątrzsektorowych i międzysektorowych procesów wspierania rozpatrywanych w kontekście szeroko pojętej edukacji włączającej. Punktem wyjścia jest teza, że w obecnej formule wspieranie placówek ogólnodostępnych odbywa się w ograniczo-

nym zakresie i jedynie wewnątrzsektorowo, co obniża jego trafność i jakość. W efekcie warto podjąć próbę skonstruowania międzysektorowego modelu wsparcia, wpisującego się w potrzeby uczniów realizujących obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych.

Słowa kluczowe: wsparcie, edukacja włączająca, model wsparcia międzysektorowego

Wprowadzenie

Edukacja włączająca rozwijała się równolegle w wielu krajach o zróżnicowanych kulturach i systemach edukacji (Dyson, Millward, 2000; Loreman, 2017). W efekcie trudno mówić o jednej, uniwersalnej i spójnej koncepcji włączania edukacyjnego, które w praktyce przyjmuje zróżnicowane modele (Lechta, 2016; Loreman, 2017; Szumski, 2019; Gajdzica, 2020; Gordon-Gould, Hornby, 2023). Niemniej jednak wnikliwa analiza samych definicji edukacji włączającej pozwala na pewne uogólnienia dotyczące przemian tej formy kształcenia, a zarazem jej konstytutywnych właściwości (Göransson, Nilholm, 2014). Nieco upraszczając można wskazać na cztery podstawowe etapy jej rozwoju. Definicje zakwalifikowane do pierwszego etapu ukazują koncentrację na ulokowaniu uczniów z niepełnosprawnościami w przestrzeni placówki ogólnodostępnej i objęcie ich specjalnym wsparciem. Na drugim etapie autorzy definicji skupiają swoją uwagę na zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych uczniów włączanych z pominięciem pozostałych uczestników procesu wychowania i kształcenia. Dopiero w definicjach zaliczonych do trzeciego etapu zostały zauważone potrzeby wszystkich uczniów w klasie, także tych, którzy nie wymagają specjalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej ani specjalistycznych metod kształcenia. Natomiast ostatnia grupa definicji (czwarty etap) ukazuje edukację włączającą w perspektywie szeroko pojętej naturalnej, włączającej kultury szkoły opartej na różnorodności, pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości oraz zniesieniu wszystkich barier utrudniających włączanie (Göransson, Nilholm, 2014). Chociaż każdy ze wskazanych etapów ukazuje edukację włączającą w innej perspektywie, to w praktyce łączy je akcentowana potrzeba kompleksowego wsparcia. W kontekście systemowym dotyczy ona wzmacniania organizacyjnych mechanizmów inkluzji, a w indywidualnym – obejmuje spersonalizowane wspieranie uczniów (w zależności od opisanego etapu: uczniów włączanych lub wszystkich), a także nauczycieli. Ponieważ – jak pokazują rodzime badania (Chrzanowska, 2019; Skotnicka, 2019; Gajdzica, 2020; Nowak, 2020) – specjalistyczny potencjał placówek ogólnodostępnych ciągle jeszcze nie jest wystarczający by sprostać szybko rosnącym potrzebom w omawianym zakresie, konieczne jest nie tylko wzmacnianie zasobów wewnętrznych szkoły, ale również poszukiwanie wsparcia zewnętrznego pozyskiwanego zarówno z sektora edukacji, jak i zdrowia i pomocy społecznej.

Podstawowym celem artykułu jest zaprezentowanie międzysektorowego modelu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny, opracowanego i pilotażowo wdrażanego w ramach działań projektowych. Prezentacja ta została poprzedzona ogólną charakterystyką wewnątrzsektorowych i międzysektorowych procesów wspierania rozpatrywanych w kontekście szeroko pojętej edukacji włączającej. Punktem wyjścia jest teza, że w obecnej formule wspieranie placówek ogólnodostępnych odbywa się w ograniczonym zakresie i jedynie wewnątrzsektorowo, co obniża jego trafność i jakość. W efekcie warto podjąć próbę skonstruowania międzysektorowego modelu wsparcia, wpisującego się w potrzeby uczniów realizujących obowiązki szkolny w placówkach ogólnodostępnych.

Społeczny kontekst wdrażania edukacji włączającej

Na potrzeby dalszych analiz przyjmujemy, że edukacja włączająca w szerokim ujęciu to fundamentalne ludzkie prawo i proces systematycznych reform edukacji ukierunkowanych na eliminowanie barier, umożliwiający wszystkim uczniom uczestniczenie w doświadczeniach edukacyjnych i środowisku uczenia się z rówieśnikami w tym samym wieku (Graham, 2024).

Proces wdrażania edukacji włączającej opiera się nie tylko na podstawach formalnoprawnych. Fundamentem faktycznego wprowadzania rozwiązań sprzyjających inkluzji edukacyjnej jest użycie perspektywy zawierającej cztery elementy kluczowe (UNESCO, 2005; Widawska, 2014):

1. **procesualność** – obejmująca postrzeganie tego rodzaju współpracy społecznej jako nieustającego wyzwania, polegającego na ciągłym poszukiwaniu optymalnych dróg reagowania na różnorodność, która jest faktem społecznym. Jest to głównie proces nauki, który ma na celu zdobycie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i postaw, pozwalających sprawnie funkcjonować w zróżnicowanym świecie oraz korzystać z bogactwa zróżnicowania. Stanowi to bodziec do nowych badań oraz, co istotne, osobistego rozwoju zarówno dla dzieci, osób uczących się, jak i dorosłych, towarzyszących młodym ludziom w tym procesie;
2. **rozpoznawanie i usuwanie barier** – to diagnozowanie, zbieranie, analiza oraz ocena informacji pochodzących z różnych źródeł, których celem jest zaplanowanie i wdrażanie działań służących przezwyciężaniu przeszkód we wspólnym funkcjonowaniu uczestników procesu edukacyjnego. Ważnym aspektem jest tu upewnienie wszystkich osób biorących udział w edukacji, stąd nacisk na wielość źródeł, z których czerpiemy wiedzę. Działania podejmowane w tym zakresie wymagają aktywności analitycznej, kreatywności oraz rozwijania umiejętności projektowania uniwersalnego w edukacji;

3. **obecność, uczestnictwo oraz możliwości osiągnięć dla wszystkich** – mówiąc o obecności dla wszystkich wskazujemy na dostępność (architektoniczną, cyfrową, informacyjno-komunikacyjną etc.) oznaczającą stworzenie warunków umożliwiających faktyczne i pełne uczestnictwo w życiu szkoły. Uczestnictwo to zaangażowanie odnoszące się bezpośrednio do jakości doświadczeń osób uczących się w ramach procesu edukacyjnego i uwzględnienia ich opinii w dostosowywaniu systemu nauczania, natomiast możliwość osiągnięć polegać powinna na tworzeniu spersonalizowanych programów nauczania, które uwzględniają indywidualne potrzeby każdej osoby uczącej się;
4. **odpowiedzialność** – inkluzyja jako proces w sposób szczególny dotyczy osób z grup narażonych na wykluczenie społeczne, oznacza to, że członkowie grupy większościowej ponoszą moralną odpowiedzialność za zapewnienie pełnego uczestnictwa przedstawicieli grup mniejszościowych w systemie edukacji. Odpowiedzialność ta wymaga prowadzenia systematycznych działań monitorujących oraz podejmowania konkretnych kroków na rzecz realizacji zasad równości i niedyskryminacji.

Tak ugruntowane działania mogą być realizowane w sposób skuteczny jedynie we współpracy instytucji edukacyjnych, ochrony zdrowia czy pomocy społecznej, których zadaniem jest zapewnienie realizacji praw i wolności człowieka. Problematyka praw człowieka ma konkretne konsekwencje praktyczne. Prawa człowieka nie są jedynie abstrakcyjną koncepcją stworzoną przez grupę decydentów, mają one przełożenie na system regulacji prawnych (prawo oświatowe, prawo ochrony zdrowia, prawo zabezpieczenia społecznego) i co za tym idzie, mają zastosowanie w codziennym życiu. Idąc do szkoły realizujemy nasze prawo do nauki (art. 70 Konstytucji RP), korzystając z porady lekarskiej – prawo do ochrony zdrowia (art. 68 Konstytucji RP), a otrzymując świadczenie rentowe – prawo do zabezpieczenia społecznego (art. 67 Konstytucji RP). Jednostkowe prawa implikują obowiązki po stronie państwa. Jako mieszkańcy danej społeczności jesteśmy członkami wspólnoty samorządowej, której przedstawiciele poprzez swoje działania lub zaniechania mają rzeczywisty wpływ na realizację naszych praw i wolności (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej 1997). W artykule 163 Konstytucji RP czytamy: „Samorząd terytorialny wykonuje zadania publiczne nie zastrzeżone przez Konstytucję lub ustawy dla organów innych władz publicznych”. Od 1 stycznia 1999 roku funkcjonuje trójstopniowa struktura samorządu terytorialnego składająca się z samorządu gminnego, powiatowego oraz wojewódzkiego. To właśnie na władzach samorządowych spoczywa odpowiedzialność za praktyczną **realizację** praw i wolności osób zamieszkujących dany region. W rozwiązaniach modelowych, dotyczących wsparcia międzysektorowego, to poziom powiatowy został wskazany jako ten, który odpowiada za koordynację działań ukierunkowanych na wdrażanie edukacji wysokiej jakości dla wszystkich.

Wsparcie międzysektorowe *versus* silosowość

Jak już wcześniej wspomniano, realizacja praw i wolności jednostki, zwłaszcza w kontekście relacji między jednostką a władzą, zależy od strategii realizowanych na poziomie lokalnym. Przez lata rozwoju samorządu lokalnego dochodziło do specjalizacji poszczególnych sektorów w realizacji przydzielonych im zadań. Wynikiem tego trendu jest wystąpienie zjawiska silosowości (Scott, Gong, 2021; Widawska, Bełza-Gajdzica, Gajdzica, 2023), czyli skupienia działań na jednym obszarze bez uwzględnienia szerszej perspektywy problemu. W rezultacie utrudnia to współpracę ukierunkowaną na wdrażanie rozwiązań systemowych. Silosowość i międzysektorowe wsparcie to dwa różne podejścia do organizacji działań i współpracy w różnych obszarach, takich jak edukacja, ochrona zdrowia, pomoc społeczna etc. Silosowość to sytuacja, w której różne sektory lub wydziały działają niezależnie od siebie, angażując siły i środki do realizacji swoich własnych celów. W takim podejściu brakuje współpracy i integracji zasobów na poziomie lokalnym. Każdy silos (czytaj: sektor) działa samodzielnie, nie widząc pozostałych, co utrudnia, a wręcz uniemożliwia wymianę informacji, wiedzy, zasobów. W konsekwencji otrzymujemy system, w którym może dochodzić do duplikacji działań, wysiłków, kosztów, i który jest systemem o niskim poziomie skuteczności.

Międzysektorowe wsparcie to podejście oparte na współpracy i integracji działań różnych sektorów, ukierunkowane na rozwiązywanie problemów społecznych w obszarze lokalnym. Instytucje współpracują ze sobą, dzielą się swoimi zasobami, wiedzą i doświadczeniem, aby osiągnąć wspólne cele. Koncept międzysektorowego działania, a dokładniej jego faktyczne wdrażanie, pozwala na pełniejsze uwzględnienie różnorodnych potrzeb jednostki, co może przełożyć się na podniesienie skuteczności podejmowanych interwencji. Międzysektorowe podejście umożliwia koordynację i zapewnienie spójnego, kompleksowego wsparcia, które może lepiej odpowiadać potrzebom danej osoby.

Wsparcie międzysektorowe w odniesieniu do edukacji włączającej rozumiane jest zatem jako działania podejmowane na rzecz kompleksowego, zintegrowanego, spójnego a jednocześnie elastycznego współdziałania podmiotów na rzecz dzieci/osób uczących się i ich rodzin w zakresie realizacji zadań publicznych o charakterze ponadgminnym. Do zadań tych zaliczyć należy przede wszystkim te dotyczące: edukacji publicznej, promocji i ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej, wspierania osób z niepełnosprawnością.

Wsparcie wewnątrzsektorowe *versus* silosowość

Budowanie międzysektorowego wsparcia powinno być poprzedzone działaniami wewnątrzsektorowymi. W analizowanym obszarze podstawowym sektorem, w ramach którego niezbędna jest współpraca i współdziałanie, jest sektor oświaty. Funkcjonujące w nim instytucje, takie jak: placówki przedszkolne, szkolne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli czy biblioteki pedagogiczne działają bardzo często zgodnie z opisanymi wcześniej regułami silosowości. Nawet jeśli każda ze wskazanych instytucji skupia się w swoich działaniach na zagadnieniu edukacji włączającej, to robi to najczęściej tylko w określonym przez siebie obszarze. Zwolennicy edukacji włączającej od wielu lat podkreślają, że może ona dawać możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego uczniów, dzięki temu, że przebiega w naturalnym środowisku, bez odrywania dziecka od rodziny i sąsiednich kręgów koleżeńskich (Firkowska-Mankiewicz, 2007). Stworzenie korzystnego miejsca rozwoju i edukacji w naturalnym środowisku ucznia wymaga skonstruowania sieci instytucji wspierających (funkcjonujących w obszarze szeroko rozumianej oświaty) przedszkola/szkoły ogólnodostępne. Wyniki prowadzonych od kilkunastu lat badań (np. Jachimczak, 2008, 2009; Chrzanowska, Szumski, 2019; Zaorska, 2020; Gajdzica i in., 2021; Podgórska-Jachnik, 2021) wskazują na to, że problem kształcenia dziecka/ucznia z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością) w przedszkolu/szkole zazwyczaj staje się problemem jednego nauczyciela, w którego klasie znalazł się uczeń wymagający wsparcia. Rzadko kiedy pojawienie się takiego dziecka/ucznia uruchamia(ło) zmiany o szerszym zasięgu, obejmujące całą społeczność szkolną, a nawet pozaszkolną. Takie podejście do edukacji grup zróżnicowanych (w których około 30% stanowią osoby potrzebujące dodatkowego, spersonalizowanego wsparcia) raczej pozwala wnioskować negatywnie o jej efektywności.

Ponadto należy pamiętać, że znaczna część środowisk edukacyjnych ulokowanych jest w małych miejscowościach, w których nie funkcjonują inne placówki oświatowe (np. szkoły specjalne, integracyjne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne). W tych środowiskach to przedszkole/szkoła ogólnodostępna jest jedynym miejscem nie tylko edukacji, ale również wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieci/uczniów. W tej przestrzeni edukacja włączająca jest naturalną formą kształcenia, wychowania i nierzadko terapii. Trudno jednak zaprzeczyć, że bez instytucjonalnego wsparcia (także wewnątrzresortowego) pozostanie kolejnym złe zrealizowanym projektem zmiany szkoły.

Kwestia wewnątrzsektorowego wsparcia przedszkola i szkoły ogólnodostępnej została wyraźnie zaakcentowana w *Modelu edukacji dla wszystkich* (2020). Jednym z ważnych elementów konstruowania omawianego wsparcia stała się koncepcja Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej. Pilotażowe wdrożenie centrów potwierdziło potrzebę wzmocnienia współpracy wewnątrzsektorowej (z placówkami specjalnymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi) oraz zbudowania międzysektorowego systemu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny (Jachimczak i in., 2023).

Podstawowe założenia Modelu Wsparcia Międzysektorowego¹

Ze względu na ograniczone ramy opracowania poniżej prezentujemy podstawowe założenia modelu², które stały się podstawą wdrożenia w 36 powiatach w ramach realizowanego *Projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie oceny funkcjonalnej*, finansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki w latach 2022–2024, realizowanego przez UŚ, UAM, KUL, UMCS, APS. Model określa cele, strukturę i zasady funkcjonowania systemu oraz zadania podmiotów udzielających wsparcia.

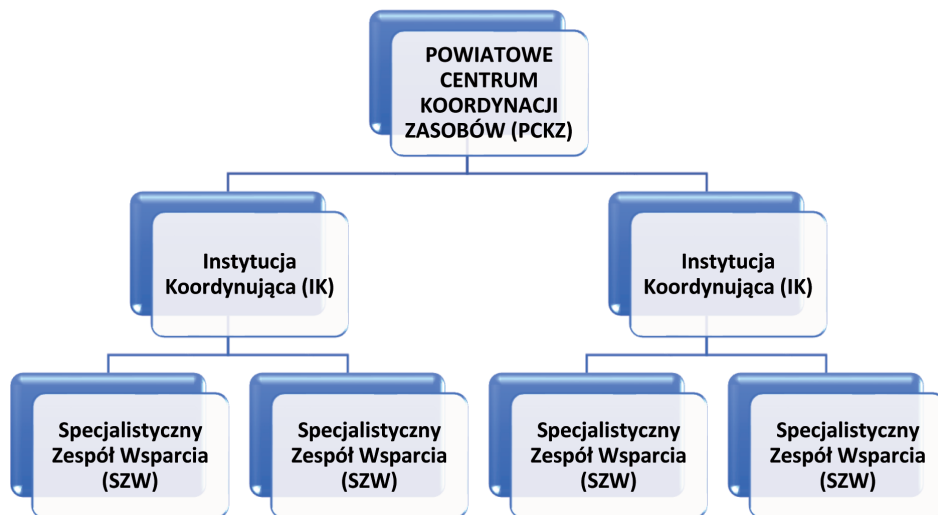
Zgodnie z wypracowaną propozycją Model Wsparcia Międzysektorowego (MWM) oparty jest na strukturze trzypoziomowej (rys. 1), w której rolę wiodącą pełni Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów (PCKZ). Na drugim poziomie znajdują się Instytucje Koordynujące (IK), które współpracują ze Specjalistycznymi Zespołami Wsparcia (SZW).

Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów (PCKZ) to podmiot integrujący i koordynujący zasoby na poziomie powiatu w wymiarze międzysektorowym. W założeniach ma być on powołany w ramach istniejących już struktur powiatowych (np. Wydziału Edukacji, Wydziału Polityki Społecznej) lub też utworzony jako oddzielna instytucja. Jego zadaniami są m.in.:

- identyfikowanie lokalnych zasobów pod kątem budowania partnerstwa lokalnego,
- tworzenie mapy zasobów na terenie powiatu i jej stała aktualizacja,
- projektowanie strategii rozwiązywania zdiagnozowanych problemów,
- formalnoprawne tworzenie partnerstwa,
- zawieranie umów/porozumień,
- monitorowanie realizacji przyjętej strategii.

¹ Opis modelu na podstawie: *Propozycja zapisów...oraz Kamińska i in. (2022)*. W opisie korzystamy także z opracowania: Widawska, E., Jachimczak, B., Gajdzica, Z. (2023).

² Więcej informacji na temat projektu: Organizacja i realizacja „Projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie oceny funkcjonalnej”, Umowa nr MEiN/2022/DWEW/1070 finansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki, na stronie www.mwm.us.edu.pl



Rysunek 1. Struktura organizacyjna funkcjonowania Modelu Wsparcia Międzysektorowego

Instytucja Koordynująca (IK) to jednostka organizacyjna Powiatowego Centrum Koordynacji Zasobów w terenie. Na terenie powiatu może powstać jedna lub kilka IK, w zależności od realnych potrzeb. Instytucja Koordynująca może zostać powołana np. w ramach struktur Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, zespołów przedszkoli/szkół specjalnych, Ośrodków Rehabilitacyjno-Wychowawczych. Wskazanie podmiotu będącego IK na terenie powiatu winno być uzasadnione możliwością faktycznej realizacji niżej wskazanych zadań.

Uogólnione podstawowe zadania IK to:

- monitorowanie rozwoju i profilaktyka zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży,
- uzupełnienie oferty specjalistycznej niedostępnej na poziomie gminy,
- koordynowanie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcia rodziny w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole,
- koordynowanie współpracy między różnymi instytucjami udzielającymi wsparcia, prowadzącymi działalność opiekuńczą, rehabilitacyjną, wychowawczą, edukacyjną etc.

Specjalistyczne Zespoły Wsparcia (SZW) są to jednostki operacyjne przyjmujące zadania bezpośredniego wsparcia całej rodziny. Są one elementem całego systemu wsparcia na terenie powiatu. Specjalistyczne Zespoły Wsparcia przyjmują postać:

- zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i rodziny (WWR),
- zespołów wspierających ucznia i jego środowisko.

Liczba zespołów na terenie powiatu jest uzależniona od potrzeb oraz posiadanych zasobów (np. przedszkola, żłobki, szkoły, środowiskowe centra zdrowia psychicznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, specjalistyczne centra wspierające edukację włączającą). Zadaniem tych zespołów jest:

- konstruowanie ścieżek wsparcia z wykorzystaniem dostępnych zasobów instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych,
- bezpośrednia praca z dziećmi, uczniami i rodzinami.

Skład SZW zależy od zdiagnozowanych potrzeb dziecka, ucznia i rodziny. Są to m.in.: nauczyciele, pedagodzy specjaliści, nauczyciele współorganizujący proces kształcenia, logopedzi, terapeuci, psycholodzy, rehabilitanci, lekarze, pielęgniarki środowiskowe, położne, pracownicy społeczni, asystenci. Każdym zespołem kieruje lider – osoba odpowiedzialna za wsparcie konkretnego dziecka, ucznia, rodziny, który ponosi odpowiedzialność za pracę zespołu.

Zakończenie

Zaprezentowany model stanowi próbę zniesienia podstawowego problemu, jakim jest niski poziom współpracy międzysektorowej we wspieraniu rodzin, dzieci i uczniów w ujęciu instytucjonalnym. Budowanie systemu wsparcia międzysektorowego jest szczególnie istotne w procesach wzmocnienia edukacji włączającej. W tym kontekście warto wspomnieć, że współpraca szkół specjalnych (i innych placówek specjalistycznych) z instytucjami zdrowia i wsparcia społecznego ma swoją tradycję i choć trudno uznać ją za wzorcową, to jednak przebiega według utartych schematów. Natomiast wychowankowie przedszkoli ogólnodostępnych i uczniowie szkół ogólnodostępnych zwyczajowo pozbawieni są wsparcia obecnego w placówkach specjalnych lub otrzymują je okazjonalnie. Oczywiście, wprowadzenie w życie zaprezentowanego modelu powinno wiązać się z innymi przeobrażeniami w obszarze edukacji i wsparcia – między innymi wprowadzeniem badań przesiewowych z wykorzystaniem oceny funkcjonalnej, kwalifikowaniem dzieci/uczniów do określonych poziomów wsparcia w zamian za orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego, to zaś wymusza potrzebę zmiany finansowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także przydzielania asystentów i nauczycieli współorganizujących proces kształcenia nie tylko do poszczególnych uczniów, ale także całych oddziałów przedszkolnych i szkolnych w placówkach ogólnodostępnych.

Zdajemy sobie sprawę, że zmiany te wymagają nie tylko rzetelnego przygotowania całego projektu reformy i dobrej woli specjalistów pracujących na niższych szczeblach administracji rządowej i samorządowej, ale przede wszystkim akceptacji politycznej najsilniej reprezentowanej w obszarze władzy ustawo-

dawczej – co może okazać się trudne zarówno w kontekście toczącej się wojny w Ukrainie, jak i nieustannie trwających sporów dotyczących wizji współczesnej edukacji w naszym kraju (Widawska, Bełza-Gajdzica, Gajdzica, 2023).

Bibliografia

- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wyd. Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wyd. Nauk. PWN.
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2007). Edukacja na poziomie średnim młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – z doświadczeń krajów zachodnich. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 3: 27–38.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Wyd. Nauk. PWN.
- Gajdzica, Z., Skotnicka, B., Pawlik, S., Bełza-Gajdzica, M., Trojanowska, M., Prysak, D., Mrózek, S., (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. MEN.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3): 265–280.
- Gordon-Gould, P., Hornby, G. (2023). *Inclusive education at the Crossroads. Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Graham, L.J. (red.). (2024). *Inclusive education for the 21st century. Theory, policy, and practice*. Routledge.
- Jachimczak, B. (2008). Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (s. 189–200). W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*. Wyd. Satori.
- Jachimczak, B. (2009). Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście funkcjonowania szkolnego młodzieży gimnazjalnej (s. 420–433). W: *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*. Wyd. APS.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Tomaszewska, A. (red.). (2023). *Szkola dla każdego – od idei do realizacji z doświadczeń pierwszego łódzkiego specjalistycznego centrum wspierającego edukację włączającą*. Wyd. UŁ.
- Kamińska, E., Podgórska-Jachnik, D., Łyciuk-Bzdyra, M., Skrzypczak, B., Pawlak, K., Rośniński, T., Jachimczak, B., Piotrowicz, R. (2022). *Model wsparcia międzysektorowego na rzecz zintegrowania działań wokół dzieci, uczniów i rodzin – wersja skrócona*. MEiN, UŚ, APS, UAM, KUL, UMCS (Dokument powielony).

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997). Dz.U. 1997.78.483 z dnia 1997.07.16.
- Lechta, V. (2016). Inkluzivní pedagogika základní determinanty (s. 25–40). W: V. Lechta (ed.), *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education, Oxford Research Encyclopedias, Education, 2017*. Pobrane z: Pedagogy for Inclusive Education | Oxford Research Encyclopedia of Education (dostęp: maj 2022).
- Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się* (2020). MEN, www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich (dostęp: listopad 2020).
- Nowak, A. (2020). Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań. *Studia Pedagogiczne*, 35: 169–181.
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020. Raport merytoryczny, na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki*. MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Propozycja zapisów modelu wsparcia międzysektorowego ujętych w formie wzorowanej na aktach prawnych* (2022). Departament Wychowania i Edukacji Włączającej, MEN (Dokument powielony).
- Scott, I., Gong, T. (2021). Coordinating government silos: challenges and opportunities. *Global Public Policy and Governance*, 1 (1): 20–38.
- Skotnicka, B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*. Wyd. UKW.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej (s. 14–25). W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. FRSE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Widawska, E. (2014). Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością w świetle postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. W: E. Widawska, K. Skotnicki (red.), *Społeczne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*. Wyd. AJD.
- Widawska, E., Bełza-Gajdzica, M., Gajdzica, Z. (2023). Międzysektorowe wsparcie dzieci, uczniów i ich rodzin na poziomie lokalnym – wstępne założenia modelu (s. 103–116). W: E. Widawska (red.), *Młode pokolenie w (nie)przyjaznym świecie – konteksty teoretyczne, metodologiczne i praktyczne*. Wyd. ATW.
- Widawska, E., Jachimczak, B., Gajdzica, Z. (2023). Budowanie modelowych rozwiązań wsparcia międzysektorowego na poziomie lokalnym (s. 40–52). W: M. Walkiewicz-Krutak (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin*. Wyd. APS.
- Zaorska, M. (2020). Integracja społeczna i edukacja integracyjna w opinii nauczycieli oraz rodziców uczniów klas ósmych ogólnodostępnej szkoły podstawowej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 37: 186–200.

*

Intra- and inter-sectoral cooperation as part of support for inclusive education

Abstract

In Poland, the process of assessment and implementation of needs at the local level is implemented by sector. Health care, social welfare and education have their own diagnostic and therapeutic tools. There is a lack of nationwide standards for intersectoral management of this process and cooperation and integration of resources at the local level. Each sector operates on its own without seeing the others, making it difficult, if not impossible, to share information, knowledge, resources. As a result, there is a system with low efficiency, in which there can be duplication of activities, efforts, costs.

The primary purpose of the study is to present the intersectoral model of child, student and family support developed and piloted as part of the project activities. This presentation is preceded by a general characterization of intrasectoral and intersectoral support processes considered in the context of broadly inclusive education. The starting point is the thesis that in the current formula, support for mainstream institutions takes place to a limited extent and only intrasectorally, which reduces its relevance and quality. As a result, it is worth attempting to construct an intersectoral model of support that fits the needs of students performing compulsory schooling in mainstream institutions.

Keywords: support, inclusive education, intersectoral support model



Józef Górniewicz

ORCID: 0000-0003-1696-961x

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: gorniew@uwm.edu.pl

Zapętlanie nauki/w nauce – o wolności akademickiej i jej przeciwnikach

Abstrakt

W artykule przeprowadzono analizę problemu wolności akademickiej na tle historycznym. Ukazano poglądy filozofów wolności i wolnej woli człowieka oraz odniesienie do praktyki akademickiej. Wolność akademicką blokują wewnętrzne i zewnętrzne czynniki. Do wewnętrznych zalicza się typowo ludzkie słabości, jak zawiść i dążenie do przejęcia władzy oraz środków na badania. Czynniki zewnętrzne to polityka państwa w sferze naukowej, a także jakość współpracy badawczej i dydaktycznej z placówkami zagranicznymi.

Słowa kluczowe: wolność, wolność akademicka, doktryny wolności, liberalizm, anty-liberalizm, polityka naukowa

Wprowadzenie

W artykule głoszę takie oto stanowisko, że świat akademicki wyraża głęboką tęsknotę za wolnością badań i nauczania. Ten postulat wpisany jest w misję działania szkół wyższych, począwszy od Akademii Platńskiej i pierwszych średniowiecznych uniwersytetów europejskich. Zresztą już od zarania pierwszych uczelni podjęto dwie pozytywne decyzje: ustalono z jednej strony władzę świecką – królewską i książęcą, a z drugiej władzę kościelną – papieżstwo. Jednak świat polityki nałożył już dawno pętlę na owe marzenia ludzi nauki w postaci regulacji prawnych i podejmowanych decyzji, mających wpływ na działalność uniwersytetów.

Wolność akademicka

Wolność akademicka jest pojęciem szerszym zakresowo od wolności naukowej czy w nauce. Obejmuje bowiem co najmniej pięć płaszczyzn działalności pracowników nauki i szkolnictwa wyższego. Występuje w procesie poznawczym – jest to wtedy wolność badań naukowych, wolność naukowców. Po drugie przejawia się jako aksjologiczny walor polityki naukowej w postaci upowszechniania wyników badań w różnych mediach, ich implementacji do działalności gospodarczej, oświatowej czy kulturalnej. Stanowi istotny element polityki państwa, uczelni, instytutu naukowego, całej sfery badawczej w danym państwie lub grupy państw – jak Unia Europejska. Wolność w systemie nauki i szkolnictwa wyższego obecna jest też w planowaniu strategicznym, prognozowaniu rozwoju państw, organizacji międzynarodowych, branż gospodarczych, przewidywaniu skutków określonych procesów i zjawisk przyrodniczych, jak też społecznych, w takich obszarach, jak obronność państwa, bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo żywnościowe, profilaktyka zdrowotna. Istnieje również wolność w sferze dydaktyki. Nauczyciele akademicy są wolni w zakresie organizacji kształcenia, ustanawiania celów edukacyjnych, określania zawartości merytorycznej zajęć i wyboru form kształcenia, doboru środków dydaktycznych. Od początku istnienia europejskich uniwersytetów mają także wpływ na określanie zasad zaliczania wiedzy i rozwoju umiejętności studentów, doktorantów, uczestników różnych kursów specjalistycznych i innych form organizacji dydaktyki w instytucjach naukowych i szkołach wyższych. I po piąte jest też wolność badawcza, najwaźniejsza w tym zestawieniu, wolność w sferze autoedukacji. Termin ten wprowadził do języka nauk społecznych Dzierżymir Jankowski (2000). Każdy członek społeczności akademickiej może w dowolny sposób rozwijać swoje pasje poznawcze, sam określać cele i stawiać samemu sobie wymagania w rozwoju umysłowym, zarówno w sferze badawczej, dydaktycznej, popularyzującej wiedzę, organizującej procesy badawcze, jak i w podejmowaniu działań perfekcjonistycznych w stosunku do samego siebie.

Wolność akademicka obejmuje wszystkie wymienione aspekty działalności nauczycieli akademickich i pełnione przez nich role zawodowe i społeczne. Natomiast wolność naukowa, wolność w nauce obejmuje trzy pierwsze obszary. Wyodrębnienie obu sfer jest zabiegiem logicznym. W praktycznej działalności ludzi nauki wszystkie sfery się przenikają. Badacze z instytutów naukowych niejednokrotnie występują w roli nauczycieli, chociaż formalnie nie przypisuje się im takich zadań w danej placówce. Pasja nauczania, upowszechniania wyników swoich badań jest też wyrazem realizacji wielu potrzeb rozwojowych człowieka, a idea samorozwoju, autoedukacji wydaje się najpiękniejszą w świecie symbolicznym.

Świat akademicki to wszyscy badacze, nauczyciele, studenci, pracownicy administracji i obsługi działający w murach uczelni i instytutów naukowych. Świat polityki to wszyscy przedstawiciele organów ustawodawczych, wykonawczych, sędziowskich, ale też członkowie zarządów szkół wyższych i innych placówek naukowych, respektujących przepisy prawa w praktyce badawczej i nauczaniu w szkole wyższej. Zatem oba światy wzajemnie się przenikają. Członkowie społeczności akademickiej zasiadają w łamach parlamentarnych i gabinetach różnych organów państwa, zaś osoby zarządzające placówkami naukowymi pełnią *de facto* rolę polityków w lokalnych społecznościach uczelnianych. Działalność polityczna skupiona jest na zarządzaniu jakąś strukturą gospodarczą, społeczną, edukacyjną, w tym także uniwersytetami.

Historia szkolnictwa wyższego w Europie jest interesującym przedmiotem analiz socjologów, pedagogów czy psychologów. Ci ostatni kreują obraz ludzi akademii uwikłanych w różnorodne sytuacje potencjalnie konfliktowe. Badacze reprezentujący dyscypliny nauk podstawowych, zatem biolodzy, fizycy, chemicy, geografowie, geolodzy, zmagają się nieustannie z oporną materią natury. Wykradają niejako tajniki teje. I w tych dociekaniach ścierają się z systemem akceptowalnych wartości moralnych i norm prawnych regulujących świat akademicki. Docierają do nowych obszarów badawczych i napotykają mur przepisów zabraniających ich dalszej penetracji. Badacze na ogół szybciej niż prawnodawcy odnajdują pola jeszcze niezastzeżone. Ale wkrótce te tereny zostaną także obwarowane nakazami i zakazami. Są też normy wewnątrz, etyka zawodu naukowca, tradycja akademicka i zwykła przyzwoitość uczonego wiodące do zawężania pola badawczego.

Ludzie nauki nieustannie zmagają się z naturą, jej tajemnicami, kulturą i jej manifestacjami estetycznymi. I ten obszar intelektualnej walki zaostrzają nadto regulacje prawne, organy kontroli państwa, krytycy, jak i media szeroko informujące społeczeństwo o dokonaniach badawczych i artystycznych przedstawicieli świata akademickiego. Sytuacje nowe, trudne w interpretacji, niejako brzegowe w procesie poznania stają się terenem swoistej walki politycznej różnych ugrupowań, ale też władz uczelni dążących do klarowności w procesie badawczym. Wszystkie niejasności, wątpliwości czy nowatorskie próby analizy materiału empirycznego wywołują jakieś reakcje świata politycznego.

Takie zjawisko nazywam nakładaniem pętli na świat akademicki głównie przez polityków, ale także przez samo środowisko naukowe. Bo i ono uwikłane jest w relacje polityczne. Dzieje rozwoju nauki to etapy zaciskania bądź poluzowania owej aksjologicznej i normatywno-prawnej pętli.

Ale też świat akademicki pełen jest konfliktów i uprzedzeń. Są one związane z dostępem do środków finansowych przeznaczanych na badania naukowe,

z walką o władzę w strukturach uczelni, o awanse w hierarchii akademickiej, ale także pojawiają się spory i nieporozumienia międzyludzkie związane z relacjami społecznymi w danej jednostce organizacyjnej szkoły wyższej. Ktoś jest bardziej lubiany, inny mniej, ktoś ma większe poczucie humoru, inny nie ma tegoż, ktoś ubiera się gustownie, a inny nie, ktoś ma większy talent zarządczy i pisarski, a inny pozbawiony jest wszelkich kompetencji w tym zakresie.

Zapętlanie nauki

Zapętlanie w nauce jest zjawiskiem wzajemnego blokowania przez konkretnych ludzi aspiracji edukacyjnych i naukowych, krytykowaniem wszelkich pomysłów w sferze nauczania i organizacji procesu badawczego, utrudnianiem publikowania prac naukowych i awansów zawodowych poprzez sporządzanie negatywnych recenzji w tych postępowaniach. Członkowie społeczności uniwersyteckiej, uczuleni na swoim punkcie, swojej pozycji w hierarchii szkoły, aspiracji, niekiedy z manią wielkości w świecie akademickim stanowią istotny czynnik utrudniający innym funkcjonowanie w tej społeczności. Ale i ludzie odrzuceni znajdują tutaj pola dla swojej pomysłowości. Wyśmiewają nadętych kolegów, utrwalają ich negatywne cechy w filmikach, rysunkach, nagrywają i publikują w mediach społecznościowych wszystkie dziwaczne zachowania poszczególnych uczonych. Obok oficjalnego nurtu relacji społecznych jest też obszar aktywności nieformalnej. A tutaj występuje pole do wyrażania siebie i wolność wypowiedzi akademików. Niekiedy i te obszary życia uniwersyteckiego znajdują się w polu zainteresowania władzy politycznej, która stara się je okiełznać, kontrolować, a niekiedy choćby w części wyrugować. W systemach totalitarnych takie działania są niekiedy skuteczne. Odcina się ludzi pomysłowych od takiej dodatkowej strefy funkcjonowania, ale do końca nie da się zamknąć świata akademickiego w jakiejś formule poprawności politycznej. Uczeni odnajdują strefy nieciągłości władzy, pola swobodnej twórczości i miejsce do drwin z tych, którzy podporządkowują się postulatam władzy politycznej.

O drwinie uczniowskiej i jej roli w edukacji pisała niegdyś Maria Dudzikowa (2005). Wydaje się, że ustalenia tej badaczki można rozszerzyć także na świat akademicki. Istota humoru sytuacyjnego, humoru słownego, prześmiewczego naśladowania ludzi obdarzonych manią wielkości, kpiny z ich pozornych osiągnięć badawczych zawsze stanowiły swoiste wentyle bezpieczeństwa w funkcjonowaniu zastygłej w swej strukturze społeczności uniwersyteckiej.

Pojęcie wolności w filozofii

Kategoria wolności powiązana jest z nurtem indeterminizmu w filozofii. Tam, gdzie występuje determinizm, nie ma miejsca na swobodę, zmianę, rozwój. Wolność zaś jest atrybutem przemian, wzrostu, postępu.

W filozofii i ideologiach społecznych kategorię wolności ujmowano z wielu perspektyw ontycznych. Na ogół wskazywano na przeciwieństwo wolności, czyli zniewolenie czy przymus jako stan zagrażający idei wolności. Zatem brak naku, jakiegokolwiek formy indoktrynacji, ślepego przywiązania do tradycji, konserwatywnych wartości kultury, autorytetu jakiejś osoby lub wyznawanej ideologii stwarzał szansę na poczucie wolności, na bycie wolnym w swoich wyborach i decyzjach. Przymus może być fizyczny, ograniczający działania bezpośrednio człowieka. Czuje się on namacalnie skrępowany. Ale przymus bywa też symboliczny, kiedy jednostka ma świadomość tego, że jej aktywność została ograniczona do kilku zaledwie obszarów i żaden z nich nie jest do końca otwarty. Normy prawne i normy moralne stanowią istotny czynnik wyznaczający możliwe pola ludzkiej działalności. Przekroczenie norm moralnych wywołuje negatywne reakcje członków lokalnej społeczności, pojawiają się sankcje moralne, a nawet możliwość wydalenia takiej osoby ze wspólnoty. Natomiast wykroczenia poza system prawny wiodą wprost do stosowania wielkiego katalogu możliwych kar, nawet pozbawienia wolności, całkowitej izolacji od społeczeństwa.

Innym czynnikiem podkreślanym przez badaczy problematyki wolności była idea wolnej woli. Ma ona swoje głębokie uzasadnienie w filozofii okresu starożytności i średniowiecza. Wolna wola była przypisana wyłącznie człowiekowi. Już w poglądach antropologicznych Sokratesa pojawia się ślad dyskursu o wolnej woli człowieka, jest też tak u Platona i jego uczniów. Zaś szczytowy okres dywagacji o roli wolnej woli w życiu człowieka spotykamy w myśli chrześcijańskiej. Ta problematyka obecna jest również w filozofii współczesnej. Nie tylko epigoni myśli średniowiecznej, ale także myśliciele XX i XXI-wieczni wskazują na znaczenie wolnej woli w rozpatrywaniu kwestii jakości bycia i funkcjonowania współczesnego człowieka.

W tradycji filozoficznej i teologicznej wolna wola była darem od Boga. To istota najwyższa dała ludziom prawo decydowania o sobie w wielu obszarach aktywności. Bóg wskazał jednak też na kategorię grzechu, formy sprzeniewierzenia się Jego woli. Grzech pojawia się wszędzie tam, gdzie przekraczane są dobre obyczaje, normy współżycia społecznego, gdzie czyny człowieka wykraczają poza uznany w środowisku rytuał, a ten stanowi zestaw wartości akceptowanych społecznie. Grzech jest efektem porównania konkretnego zachowania ze wzorcem kulturowym takiegoż właśnie zachowania utrwalonego w tradycji

i przekazywanego w procesach socjalizacyjnych. Nie jest on prostą konstatacją obserwowalnych faktów, nie jest oceną zachowania dokonywaną przez obserwatorów życia publicznego, jak i samą jednostkę. Grzech tkwi głęboko w ludzkiej świadomości. Jest poniekąd emanacją zinternalizowanych norm i wartości społecznych, mówiąc językiem Freuda zakotwiczony został w strukturze superego. O znaczeniu grzechu w kulturze pisał niegdyś Emanuel Levinas. Ludzie współcześni odrzucają grzech, niejako gubią go w natłoku życia codziennego. Grzech bywa pomijany w dywagacjach nad kondycją ludzkości (por. Słomka, 2022).

Początki myślenia o wolności człowieka odnajdujemy już w myśli pitagorejczyków (Gajda, 1996). To tam w pismach członków tej tajnej agendy filozoficznej pojawiła się postać mitycznego Sophosa, czyli mędrca, który uniezależnia się od danych zmysłowych, wprowadza w wewnętrzny trans i skupia się wyłącznie na pojmowaniu idei. Taka osoba posiada imperatyw bycia wolnym w myśleniu poprzez odcięcie się od danych zmysłowych i tym samym treści komentarzy innych osób. Mędrzec nie potrzebuje zewnętrznej stymulacji, potrzebuje wolności. Nieustannie wzrasta u niego poczucie podmiotowości, bycia całkowicie niezależnym, nieskrępowanym w myśleniu.

Kategorię wolnej woli wprowadził wprost do swojej filozofii moralnej Arystoteles (2017). Dla niego wolna wola była rozumiana jako zdolność człowieka do podejmowania samodzielnych decyzji. Tylko ten, kto ma zdolność do wyrażania swojego stanowiska w kwestiach społecznych i moralnych, jest człowiekiem wolnym, niezależnym, autonomicznym. Odrzucił tym samym pogląd swojego nauczyciela – Platona sugerujący to, że wolność odrzuca ideę dobra. Chrześcijaństwo przejęło idee obu greckich filozofów i nadało nowego wymiaru tej idei.

Inny późny starożytnik – Epiktet urodził się co prawda w stanie niewoli, potem został wyzwolony przez swojego mocodawcę, a następnie jako człowiek wolny założył na terenie Nikopolis szkołę filozofii moralnej. Był jednym z prekursorów idei wolności politycznej, moralnej oraz intelektualnej. Szczególną rolę przypisywał ludzkiej wyobraźni. Sądził bowiem, że nie tyle rzeczy i myśli są złe, ile wyobrażenie podmiotu sprawia, że takimi jawią się w jego psychice. Wyobrażenia o rzeczach przerażających sprawiają, że ludzie popadają w stan smutku, stają się depresyjni, nieszczęśliwi, ubodzy duchem. Tymczasem, jak pisze ten grecki filozof urodzony w Rzymie, występują sprawy i rzeczy zależne i niezależne od człowieka. Te pierwsze mają charakter wewnętrzny, są produktami naszego umysłu, ciała. Te drugie powiązane są już ze światem społecznym, z naszym miejscem w strukturze danej grupy, z percepcją społeczną naszego zachowania w miejscach publicznych. Rzeczy i sprawy zależne od jednostki obejmują jej wyobrażenia o świecie, innych ludziach i sobie samym, odczucia emocjonalne, pragnienia i myśli. Badacz ten szczególnie znaczenie przypisuje sferze świata emocji. Wyróżnia wiele odmian na-

szego ustosunkowania się do różnych obiektów świata. Niuanse emocje od prostych do skomplikowanych, od dających poczucie zadowolenia do odrażających, od satysfakcji do przerażenia. Sprawy i rzeczy niezależne od jednostki mają społeczny wymiar. Są jednak głęboko osadzone w jej psychice. Epiktet wskazuje tutaj na takie elementy życia społecznego, jak: majątek, sława, zdrowie, pomyślność, władza. Mają one swoje zakorzenienie w nurcie życia społecznego, ale też sam podmiot wiele czyni na rzecz tychże doczesnych dóbr i społecznego znaczenia.

W teorii greckiego filozofa istnieje ścisła zależność między poczuciem sprawstwa, wolności i autonomicznego zadziałania a odczuciem szczęścia, zadowolenia z życia, satysfakcjonujących relacji międzyludzkich. Jak powiada, jeśli ktoś niewłaściwie rozpozna to, co jest od niego zależne i to, co niezależne i zamieni owe jakości, to odczuje niedosyt, ból egzystencjalny, poczucie zagubienia i nieszczęścia. W istocie zamiana owych modalności wiedzie wprost do utraty wolności. Człowiek staje się uzależniony od dóbr i emocji, które występują w jego relacjach społecznych. Koncentracja na rzeczach od nas niezależnych prowadzi wprost do nieszczęścia. Jesteśmy tylko władni opanować to, co od nas zależne, czyli swoje myśli, odczucia, wyobrażenia. Nie powinniśmy koncentrować swoich działań na zdobywaniu władzy, poklasku społecznego, sławy czy poprawy stanu własnego organizmu ponad jego naturalne możliwości, jak nieustanna estetyzacja ciała, dążenie do maksymalnego piękna, poprawy społecznego otoczenia, jak i ciągłej modyfikacji świata natury (Epiktet, 1999).

W wiekach średnich prowadzono liczne studia nad istotą wolnej woli danej przez Boga człowiekowi. Był on wolny w swoich wyborach, podejmowanych decyzjach, w myśleniu i odczuciach. Ową wolność otrzymał od Stwórcy i ponosił osobistą odpowiedzialność za swoje działania. Wolność i odpowiedzialność idą odtąd w parze zagadnień rudymenarnych w filozofii chrześcijańskiej i są obecne w dyskursie akademickim do dzisiaj (Tischner, 1995; Drwięga, 2020).

W okresie Oświecenia pojawiają się kolejne wątki dotyczące idei wolności człowieka. Wypływają z przełomu myślenia o istotnych kwestiach moralnych. Determinizm powoli schodził z zasadniczego planu debat o istocie świata i miejscu człowieka w tej rzeczywistości. Wkraczał indeterminizm, a wraz z nim nowe idee społeczne, poglądy antropologiczne i etyczne. W tym nurcie myśli pojawia się nowy wymiar rozważań z zakresu teorii moralnej. Dla Kartezjusza wolność człowieka powiązana jest z jego godnością. Idea godności obecna jest w filozofii od czasów starożytnych, ale największy wpływ na jej rozumienie odnajdujemy u Św. Tomasza z Akwinu (1956) i jego uczniów. Godność jest przypisana człowiekowi przez Boga, bo to On właśnie zdecydował o przyjściu na świat każdego z nas. Wartość jednostki ludzkiej ujawnia się między innymi w tym, że jest ona niepodzielna, autonomiczna, okryta wolą istnienia, jakością nieprzejednaną. Kar-

teżjusz (1958) w swoich wywodach moralnych podziela te poglądy i uznaje, że wolność człowieka jest źródłem jego godności.

Dla Immanuela Kanta (2012) człowiek jest bytem autonomicznym, wolnym i celem samym w sobie. W przekonaniu królewieckiego uczonego nie można człowieka traktować jako środka do realizacji jakichś zamiarów, tylko ujmować go w całości, w nieprzejednanym sposobie istnienia, jako wartości najwyższej. Z kolei Wilhelm G. Hegel (1963) wprowadził za Martinem Lutrem (por. Todd, 1970) rozróżnienie na dwie kategorie rozpatrywania problematyki wolności człowieka. Istnieje wolność do czegoś i od czegoś. Czegoś pożądamy, od czegoś uciekamy. Jedna ma posmak wolności pozytywnej, ta druga zaś wolności negatywnej. Owe rozróżnienia wejść już na stałe do dyskursu filozoficznego, toczono na gruncie nauk społecznych. Są obecne w dywagacjach uczonych do dzisiaj, także w najnowszych nurtach myśli moralnej, jak postmodernizm czy neoliberalizm.

Według niemieckiego filozofa sama wolność 'od' jest w istocie źródłem ucieczki od wolności prawdziwej. Wywołuje wiele skrajnych, negatywnych emocji, powoduje destrukcję w życiu osobistym i społecznym, stanowi podglebie kształtowania osobowości autorytarnych. Natomiast wolność 'do' jest źródłem rozwoju kultury, konstruowania wspólnot ludzkich, pojednania i jednoczenia się ludzi wokół tych samych wartości. Prowadzi do ekspansji umysłów szlachetnych, do miłości, stanów euforycznych związanych z tworzeniem nowych wartości artystycznych, naukowych czy społecznych. Umożliwia harmonijne działanie ludzi w pracy zawodowej w dużych skupiskach ludzkich. Eliminuje się tam potencjalne źródła konfliktów i wszelkich nieporozumień.

Dla Fryderyka Nietzschego (2015) wolna wola przysługuje tylko ludziom wybitnym. Wolność jest przymiotem nadczłowieka, czyli osoby ludzkiej obdarzonej wyjątkową zdolnością przenikania intelektualnego w świecie rozchwianych idei, w świecie przewartościowania dotąd istniejących w życiu publicznym wartości, w świecie nowoczesnych technologii, w świecie artystycznym. Nie każdy człowiek może być wolny. Większość ludzi zasługuje na los niewolników, bo zachowują się prostacko, nie myślą o przyszłości, nie mają żadnych planów perspektywnych, są tylko konsumentami dóbr i myśli wygenerowanych przez innych ludzi. Tylko ci, obdarzeni jakąś 'bożą iskrą', ludzie wielcy, jak głosił F. Nietzsche, mają szansę na bycie wolnymi w swoich postanowieniach. Oni stwarzają innym przestrzeń do możliwego stanu przejścia z etapu zniewolenia do pełnej wolności.

W dwudziestowiecznych koncepcjach filozoficznych wolność człowieka była traktowana jako fundamentalna wartość moralna i społeczna. Toczono spory o istotę wolności do czegoś i od czegoś, wolności pozytywnej i negatywnej jak

u Isajaha Berlina (2010), czy też u Ericha Fromma (2022) kwestia ucieczki od wolności. Ten filozof dokonał diagnozy psychologicznej duszy niemieckiego społeczeństwa w okresie międzywojennym. Uznał wolność jako wartość rozwojową, jako element struktury egzystencjalnej i pożądaną jakość życia. Zdrowe społeczeństwo poszukuje wolności we wszelkich możliwych polach istnienia, społeczeństwo odpychające od wolności powierza swój los jakiejś istocie wyjątkowej, wartości zastępczej, możnemu władcy. Unika odpowiedzialności za swoje działania przenosząc je na barki tego, który aktualnie rządzi, sprawuje nadzór nad umysłami obywateli i wykorzystuje osiągnięcia nauk społecznych, media i normy prawne do pełnej kontroli społeczeństwa.

W drugiej połowie XX wieku wielki poklask społeczny zyskała koncepcja samorealizacji człowieka zaproponowana przez amerykańskiego psychologa Abrahama H. Maslowa (2006). Tutaj kategoria wolności zyskała zupełnie inny wymiar. Została powiązana z biologiczną naturą człowieka i społecznymi warunkowaniami jego życia. Wolność w swej istocie jest zdolnością podmiotu do dokonywania wyboru. W tej koncepcji człowiek jest istotą autonomiczną. Dąży do realizacji wewnętrznych potrzeb według pewnego porządku określonego przez naturę. W tym procesie osiąga poczucie szczęścia, które w szczytowym momencie wybucha i ten proces dochodzenia do stanu euforii w swojej działalności zawodowej, społecznej, kulturalnej czy samodoskonaleniu się autor nazywa samorealizacją. Tutaj wolność jest oznaką dorosłości, dojrzałości społecznej i moralnej.

Także na gruncie pedagogiki pojawiały się różnorodne koncepcje wolności. Było jej niewiele w klasycznej pedagogice zaproponowanej przez Johana Fridricha Herbarta (2007), znacznie rozszerzył się katalog swobód w różnych doktrynach Nowego Wychowania. W nurcie progresywizmu idea wolności była obecna jako postulat demokratycznego ładu w systemie edukacyjnym. Jednak największe znaczenie wolności człowieka, jego wolnej woli przyznawali przedstawiciele pedagogiki kultury. Sergiusz Hessen (1931) pisał już w okresie międzywojnia, że w kulturze europejskiej bezwarunkową wartością jest wolność człowieka jako osoby. Jej status wynika z tego, że jest bytem 'nad-indywidualnym'. Posiada swoją niezależną strukturę wartości, ale przynależy też do świata społecznego. Kultura jako wytwór działania ludzi stanowi istotny czynnik kształtujący system wartości, ustosunkowań i odniesień poszczególnych osób w relacjach międzypersonalnych. Istnieje też druga strona bycia człowiekiem. Autor zalicza doń naturę. Ludzie znajdują się nieustannie w dwóch rzeczywistościach: kulturze i naturze. Z tego napięcia pomiędzy obu rzeczywistościami wypływa wolna wola. Człowiek poczuwa się do bycia istotą samoświadomą swojego miejsca w świecie kultury, zachowuje swoją tożsamość mimo zmiennych warunków bytowania. Jest

autentyczny w tym, co robi. Wolna wola wyraża się w myślach, emocjach, czynach i wyobrażeniach ludzi o świecie przyszłości. To, co wymyślone, bywa realizowane, to, co wykracza poza ramy świata aksjologicznego, jest źródłem napięć twórczych. Postęp w kulturze polega na jakościowych zmianach mentalnych, a w tych procesach istotna jest rola nauki i edukacji.

Inne pojmowanie wolności

Jest też nurt badawczy w naukach społecznych, który wskazuje na możliwość dokonywania wyborów przez wolny podmiot jako atrybut poczucia wolności osobistej. Człowiek podejmuje decyzje samodzielnie kierując się własnym systemem wartości. I tutaj dyskurs akademicki skręca na pozycje zajmowane dotąd przez uczonych zajmujących się ideą podmiotowości osoby ludzkiej. Filozofia dialogu, spotkania, filozofia życia społecznego już od początków XX stulecia podkreślała rolę podmiotowości człowieka. Wiązała ją z ideą wolności, bo wszak podmiotowość rozumiana jako wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości określana jest też za pomocą takich pojęć, jak: tożsamość, samoświadomość, sprawczość, autonomia czy indywidualność (por. Goduch-Ostrouch, 2021; Stachowiak-Kudła, 2021).

Odrębnym problemem w naukach społecznych jest rozumienie kategorii wolności politycznej, w sferze prawa lub też wolności w kwestiach moralnych. W odniesieniu do świata akademickiego owe trzy obszary pojmowania wolności przejawiają się w kilku obszarach działań i refleksji. Badacze wskazują na takie zagadnienia, jak wolność do zgromadzeń, wolność słowa, wolność religijna czy wolność gospodarcza. Jak się wydaje, jest jeszcze jeden obszar wolności, który określam mianem wolności kulturowej. Obejmuje ona sferę wolności artystycznej, prawo artysty do swobodnych wypowiedzi w kwestiach zastrzeżonych do obszaru sztuki. Mieści się tutaj również wolność akademicka, czyli związana ze swobodnym dostępem do badań naukowych oraz głoszenia wiedzy wynikającej z tychże analiz materiału empirycznego. Jest też wolność w sferze programowania informatycznego i wszelkich nowych technologii i mediów społecznościowych, wolność dokumentowania swoich osiągnięć, niepokojów, wolność ekspresji twórczej we wszelkich możliwych aktach kreacji.

Kategoria wolności w myśli politycznej przynależy do świata liberalnego. Jest to trzecia droga w rozwoju doktryn politycznych obok autorytaryzmu i demokracji. Wolność została wyrugowana z ideologii autorytarnych. Tam wolna wola przysługuje jedynie władzy. Natomiast od wieków toczono spory w obrębie zwolenników ideologii demokracji, dotyczące znaczenia wolności w tej formule rządzenia strukturami państwa, czy też społeczności lokalnych. W przekonaniu

zwolenników liberalizmu idea wolności dominuje nad kategorią demokracji. Liberalizm jest z natury elitarny, demokracja zaś egalitarna (Wrońska, 2012).

W doktrynie demokratyzmu wolność natrafia na uzasadnione i nieuzasadnione ograniczenia. Te uzasadnione wypływają chociażby z konstatacji takiego oto faktu, że ludzie żyjąc w formule państwa demokratycznego funkcjonują jedni obok drugich. A każdy ma tu swoje prawa, przywileje, oczekiwania co do kierunku rozwoju samych siebie, swoich bliskich i własnej społeczności. Będąc obok siebie, muszą się zatem samoograniczać.

Jeden z prekursorów myśli liberalnej w filozofii społecznej John Locke (1992) głosił, że bycie wolnym jest obowiązkiem człowieka, wynika z jego naturalnych praw i przywilejów. Z kolei wolni ludzie muszą nakładać na siebie zobowiązania wobec innych osób, zadania, które okiełznują ich wolność do wyrażania siebie w środowisku społecznym. Tutaj czynnikiem porządkującym jest system prawny, ale prawo w istocie wywołuje uczucia negatywne i w efekcie taki system staje się czynnikiem stojącym na straży idei wolności negatywnej.

Austriacki filozof, pedagog, ekolog i działacz społeczny Rudolf Steiner (1929) był zwolennikiem absolutnej wolności człowieka. Jego podstawowe dzieło napisane i opublikowane w języku niemieckim w roku 1896 pt. *Filozofia wolności* stało się bestsellerem wydawniczym w tamtym obszarze językowym. Było to ostatnia monografia tego autora związana wprost z filozofią, myślą etyczną, antropologią i kulturoznawstwem. Potem austriacki uczyony zajął się sprawami bardziej praktycznymi, jak ekologiczna uprawa roślin (był prekursorem tego typu działalności w Europie) oraz kwestiami pedagogicznymi. Jego poglądy ezoteryczne, eschatologiczne, kosmologiczne stały się niezwykle popularne w kulturze zachodniej.

Rudolf Steiner uznawał, że wolna wola przysługuje człowiekowi z samego faktu przyjścia na świat. Jest ona powiązana z godnością. Tym samym podzielał pogląd dawno temu wywiedziony z pism włoskiego uczonego Pico della Mirandola (por. Gogacz, 1985). Notabene tenże autor został skrycie zamordowany w bardzo młodym wieku przez – też przecież posiadającego własną godność – skrytobójcę.

Wolna wola przejawia się w wolności myślenia i wolności działania. Ma to swoje odniesienie do sytuacji ludzi nauki. Oni to bowiem nieustannie stają wobec problemu podejmowania zadań badawczych i głoszenia prawdy o właśnie odkrywanej i kształtowanej rzeczywistości. Człowiek niezmiennie staje wobec dylematu bycia twórczym i jednocześnie zgodnym z normami życia społecznego. Jest w sytuacji konfliktowej wobec skrajnych wartości, sprzeczności i uwikłań. Owe jakości powodują blokadę jego myśli i określania możliwych form działania. Zmysły są w opozycji do rozumu, dobro konkuruje ze złem, a piękno z brzydotą. Jednak człowiek musi zmierzyć się z tymi wyzwaniem. Konstru-

uje swoisty pomost aksjologiczny. Warunkiem koniecznym jest tutaj poczucie sprawstwa, autonomii, samoświadomości i podmiotowości w działaniu.

Dla Rudolfa Steinera najwyższą formą moralności jest taka, która potrafi połączyć wewnętrzne życie jednostki ze światem zewnętrznym. Dokonuje się to poprzez kształtowanie swojej wrażliwości moralnej, uczucie miłości do ludzi, do samego siebie i podejmowanych czynów. Osobnym zagadnieniem była kategoria analityczna zwana wyobraźnią moralną. Bowiem człowiek w pełni wolny jest tylko dzięki swojej wyobraźni. I tej, która pozwala wykraczać poza świat rzeczywisty, jak i tej, która pozwala przewidzieć skutki swoich działań, także tych wypływających z wyobraźni jako źródła wszelkiej twórczości.

Dwudziestowieczna myśl filozoficzna i społeczna traktuje kategorię wolności niezwykle poważnie. Podkreśla się w tych dywagacjach, że każda jednostka nieustannie przystosowuje się do funkcjonowania w określonych grupach społecznych. Mechanizmy socjalizacyjne działają cały czas i w każdych okolicznościach. Istotnym czynnikiem zmianotwórczym jest kultura. Stanowi ona wytwór działań wielu pokoleń ludzi i jednocześnie nieustannie kształtuje osobowość dorastających ludzi. Kultura ciągle się wzbogaca i przez to zmienia już jakoś ukształtowanego człowieka. To, co on stworzył, nieustannie go zmienia. W takich warunkach wolność tworzenia prowadzi też do samoograniczenia. Bo wytwór pracy kreatora kreśli też granice wolności odbiorców jego sztuki. Człowiek nawet wolny w swoim przekonaniu dostosowuje się jednak do wymagań społecznych, nakłada na siebie ograniczenia, chociaż w XX wieku badacze zaobserwowali proces powolnej emancypacji ludzi od środowiska, uzależnień politycznych i społecznych, od doktryn religijnych i norm moralnych. Dążenie do wolności jest wpisane w gen kulturowy współczesnych ludzi. Dla wielu osób jednak wolność bywa traktowana jako nieznośny ciężar. Bycie wolnym zakłada unikanie autorytetów, a niby niezależni ludzie wciąż takich poszukują. Bo to inni ograniczają naszą wolność. Warto w tym miejscu przywołać pogląd głoszony przez Jeana-Jacquesa Rousseau (1956), że to nie tyle natura rzeczy, ile wolna wola innych osób doprowadza nas do rozpacz, do stanu irytacji. Bo to oni właśnie ograniczają pole naszego działania w świecie społecznym.

‘Przeciwnicy’ wolności

Wolność akademicka jako termin debaty publicznej pojawił się dopiero w 1940 roku w dyskursach amerykańskich uczonych, zaniepokojonych działaniami władz związanymi z próbą okiełznania swobody twórczej ludzi nauki. Wówczas to rząd federalny zaczął zamawiać określone typy badań z zakresu nauk podstawowych, jak też rozszerzył zakres funduszy przeznaczonych na pro-

jekty zbrojeniowe. Zwiększając znacznie nakłady finansowe zaczął też kontrolować wydatki i oczekiwał wymiernych efektów takich badań (Melosik, 2015).

Wydaje się jednak, że już od zarania cywilizacji europejskiej ludzie nauki byli narażeni na naciski ze strony władz, sponsorów, kredytodawców, nawet samych studentów finansujących naukę w poszczególnych uczelniach. Ten, kto płacił za badania i edukację, oczekiwał wymiernych rezultatów albo bynajmniej docenienia własnego wkładu w rozwój nauki. Naciski te przybierały różne formy. Pitagoras założył tajne stowarzyszenie filozoficzne, bo nie ufał ani władzy, ani ludziom postronnym. Wiedza tajemna była przeznaczana dla elity intelektualnej, a władza bała się ludzi mądrych. Los Sokratesa jest znany wszystkim wykształconym ludziom w Europie. Zmarł w istocie w obronie swojego dobrego imienia jako intelektualisty niezależnego, wolnego w swoich decyzjach, niełaszącego się do ludzi majątnych i sprawujących urzędy. Akademia Ateńska przetrwała w wolności jedynie 40 pierwszych lat, kiedy zarządzał nią Platon. Potem wprowadzono opłaty za naukę, ustalano zasady wyboru Głównego Scholarchy, który musiał mieć pełną akceptację właścicieli szkoły. Arystoteles pomny losu Sokratesa unikał konfrontacji z władzami Aten, ludem ateńskim. Sam doświadczył humorów władzy, kiedy był nauczycielem Aleksandra Macedońskiego.

W wiekach średnich nauka zależała od akceptacji hierarchii kościelnej. Wyklinano uczonych i dzieła przez nich stworzone, jeśli te wykraczały poza doktrynę wiary. Wielu badaczy zginęło na stosach, o ile nie zrewidowali przedtem swojego stanowiska w określonych sprawach.

Naukowcy działający w czasach nowożytnych, chociaż przeciwstawiali się niekiedy władzy, posiadali jednak za sobą jakichś możnych obrońców, wyznawców głoszonych przez nich idei, możnych sponsorów. Skryci za autorytetem politycznym dokonywali odkryć epokowych, radykalnie zmieniających myślenie ludzi o świecie, w którym na co dzień funkcjonują.

Wydaje się, że zawsze istniał spór między koniecznością dostosowania się do wymagań płatnika a wolnością uczonych do prowadzenia nieskrępowanych badań. Zdaje się, że lwia część działalności akademików dokonuje się jednak w zgodzie z oczekiwaniami władzy i sponsorów. Obszary zabronione są rzadko penetrowane, a te zalecane przynoszą profity obu stronom, tym, którzy zamawiają takie badania i tym, którzy owe zadania podejmują. Ich wyniki wzbogacają zarówno wiedzę ogólną o świecie, jak i wiedzę szczegółową przydatną do modernizacji gospodarczej, zmiany społecznej i postępu kulturowego.

W pierwszej dekadzie XIX wieku ukształtował się model uniwersytetu finansowanego ze środków budżetu państwa. Zwiększyła się liczba studentów, akademików, pracowników administracji obsługi. Nauka znalazła się pod kontrolą państwa. Ten, kto finansował projekty, żądał też wymiernych efektów.

W XX stuleciu nauka była już finansowana przez dwa źródła: państwo i darczyńców prywatnych oraz przez wielkie korporacje gospodarcze. Badania naukowe weszły w nową fazę rozwoju. Oderwano je od nauczania akademickiego. Były skoncentrowane na wąskich obszarach rzeczywistości interesujących właścicieli i zarządców owych koncernów przemysłowych. Wyniki badań służyły do modyfikacji produkcji, do zmiany mentalnej pracowników, do nowych form zarządzania, do upowszechniania wzorów konsumpcji poprzez reklamę i promocję określonych wartości ekonomicznych i społecznych. Etos akademicki, dotąd powszechny w środowisku ludzi nauki, powoli ulegał dewaluacji. Wartości instrumentalne w nauce zaczęły przeważać nad autotelicznymi.

Kto nie podporządkował się nowym prądom w życiu społecznym, ten przegrywał. Awanse akademickie uzależnione były od rad wydziałów, które posiadały uprawnienia do nadawania stopni naukowych. Krnąbrny uczony nie miał szans na rozwój w danej instytucji. W XX wieku nastąpiła fala wędrowek ludzi nauki w poszukiwaniu przyjaznego środowiska akademickiego. Zresztą w Stanach Zjednoczonych przyjęto prawo o zatrudnianiu uczonych, które preferowało obcych, a nie własnych absolwentów. Osoba z doktoratem w innej uczelni znajdowała etat akademicki w innej szkole wyższej lub instytucie badawczym. Uznano, że zróżnicowanie poglądów, kultury akademickiej wyniesionej z innego środowiska, znacząco wzbogaca pole możliwych dyskursów, podejść naukowych i wynalazczości.

O wolność i niezależność ludzi nauki

Zbyszko Melosik (2002, 2019) dokonał głębokiej analizy piśmiennictwa uczonych zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego i rozwoju nauki w Stanach Zjednoczonych. Już w latach 40. XX wieku dostrzegali oni problem ograniczania wolności akademickiej przez instytucje rządowe, wielkie korporacje przemysłowe, przedstawicieli różnych ugrupowań religijnych i media realizujące politykę swoich politycznych i ekonomicznych mocodawców. Dostrzegano problem usuwania z uczelni ludzi niepokornych, niebezpiecznych dla systemu. Ich poglądy i wyniki prowadzonych badań niejednokrotnie były niezgodne z linią poprawności politycznej i moralnej rządów poszczególnych szkół wyższych i godziły w interesy wielkiego kapitału. Zgromadzenie przedstawicieli amerykańskiego świata nauki zgłosiło kilka postulatów do władz państwowych w związku z niepokojącym zjawiskiem wpływania na postawy badaczy przez polityków, przedstawicieli wyznań religijnych czy ludzi majątnych. Pierwszy z nich dotyczył nieusuwalności naukowca z jego macierzystej placówki, jeśli badania przez niego prowadzone nie są zgodne z duchem polityki rządu uczelni lub instytutu badawczego. Uznano także, iż naukowcy mają

prawo do wyboru własnego przedmiotu badań i studiów bez obawy o to, że zostaną w jakiś sposób ukarani za swoją wolność wyboru owych obszarów badawczych.

Postulat drugi związany był z wolnością prezentowania własnego stanowiska w toku wykładów akademickich i popularyzowania nauki w mediach. Nauczyciel ma prawo do głoszenia wyników swoich badań i tym samym wzbogacania kultury intelektualnej uczelni, kraju, jak i całego świata. Żadna instancja polityczna, religijna, doktryna światopoglądowa czy głoszony kult autorytetów naukowych nie może zmienić toku narracji badacza.

Każdy uczony ma prawo do swobodnej wypowiedzi w kwestiach politycznych, religijnych, jeśli te stanowią przedmiot jego badań naukowych. Ale może też zabierać głos w ważnych sprawach społecznych, deliberować w kwestiach etycznych, głosić własne idee i upowszechniać doktryny polityczne nawet wówczas, kiedy w tych sprawach nie jest autorytetem naukowym. Jego głos może zostać zagłuszony przez wywody specjalistów z zakresu danej dziedziny wiedzy czy praktyki społecznej. Jeśli nie zna się na tej materii, zostanie ośmieszony z braku kompetencji do podnoszenia określonych problemów na łamach mediów i w debatach publicznych. Jednakże ma prawo do takich działań, również własnych pomyłek zawodowych, jak i podejmowanych dyskusji w sprawach politycznych.

Jest jeszcze jeden segment wolności akademickiej podnoszony przez amerykańskich uczonych. Chodzi o wewnętrzny rynek edukacji, o sprawy istotne dla środowiska akademickiego, o kwestie określania celów rozwoju człowieka, o model kształcenia obywateli zarówno własnego kraju, jak i kwestia upowszechniania tych idei w mass mediach i mediach społecznościowych. Każdy nauczyciel akademicki ma prawo do wyrażania swoich opinii w sprawach polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego, nauki, kultury i organizacji życia wspólnoty akademickiej. Może zabierać głos w kwestiach zasadniczych dla rozwoju nauki, jak wybór obszarów badawczych, stosowanych metod i technik pozyskiwania materiału empirycznego, przestrzegania zasad etycznych w tych czynnościach, publikowania danych uzyskanych w toku badań, promowania własnych przemyśleń w mediach. Nie można zabraniać wyrażania swoich poglądów poprzez zamykanie ścieżek awansu naukowego, publikowania prac w wydawnictwach akademickich.

Celem tak pojmowanej wolności akademickiej jest zapewnienie bezpieczeństwa zewnętrznego i wewnętrznego w pracy ludzi nauki. Każde odstępstwo od tych zasad wiedzie wprost do zamykania ust nauczycielom akademickim, do ograniczania ich swobody w wyborze przedmiotu badań i głoszenia poglądów w toku kształcenia uniwersyteckiego.

Przedstawiciele świata nauki ze Stanów Zjednoczonych przypomnieli rządzącym postulaty akademickie sformułowane w pruskiej ustawie o uniwersytetach z roku 1809. Tam wskazywano na jedność badań i nauczania akademickiego, na

prawa do stowarzyszania się akademików i do samorządności akademickiej. Nadal w świecie nauki obowiązuje kolegialność podejmowania decyzji o awansach naukowych, o zatrudnianiu kandydatów do pracy badawczej, wolność do głoszenia swoich poglądów w kwestiach społecznych i światopoglądowych (Górniewicz, 2019).

Zbyszko Melosik (2015) przywołuje stanowisko Malcolma Tigha dotyczące wolności akademickiej. Ten amerykański uczony postulował, aby ludzie nauki mieli swobodny dostęp do informacji i przejawiania aktywności na wszelkich możliwych polach. Badacz wymienił cztery poziomy funkcjonowania naukowców w warunkach pełnej wolności akademickiej. Obszar pierwszy dotyczy samej jednostki jako podmiotu sprawczego w świecie rzeczywistym. Obowiązują tutaj standardy etyczne określone przez ciała kolegialne uczelni. Stanowią one swoisty kodeks postępowania w wielu dziedzinach ich aktywności publicznej. Ocenia się zachowanie danego uczonego w jego relacjach z innymi osobami, z przedstawicielami organów zarządczych, ze współpracownikami, studentami, pracownikami administracji i obsługi. Ocenia się też jego dążenie do poszerzania pola wolności innych ludzi, albo odwrotnie, do zawężania horyzontu swobody.

Drugi poziom analizy i oceny funkcjonowania pracownika nauki obejmuje kwestie przestrzegania demokratycznych reguł postępowania na wszystkich etapach działalności zawodowej. W opinii M. Tigha demokratyczne zasady działania są podstawą wolności akademickiej. Ich złamanie wiedzie wprost do ograniczania owej wolności.

Poziom trzeci wyrasta ponad indywidualność badacza. Jest on wszak członkiem jakiejś wspólnoty, pracownikiem danej instytucji, uczelni, korporacji badawczej. To w murach uczelni badacz niejako praktykuje swoją wolność akademicką.

Jest też wymiar społeczny wolności akademickiej. Zdaniem amerykańskiego uczonego kształcenie akademickie jako najwyższy poziom edukacji człowieka jest wartością samą w sobie dla społeczeństwa.

Także polscy badacze zajmowali się wolnością akademicką. Wnosili różne uwagi do kodeksu opracowanego przez środowisko uczonych zachodnich. Pojawiały się postulaty o charakterze lokalnym, dotyczące upolitycznienia badań i nauczania akademickiego, postulaty związane z oderwaniem nauki od kwestii światopoglądowych czy różnych doktryn oraz ideologii społecznych. Jerzy Brzeziński (1997) wskazał jeszcze na jedną kwestię obecną w katalogu wartości tak zwanego humboldtowskiego modelu nauki. Chodzi tutaj o wartość prawdy. Tym, co napędza uczonych, jest odkrycie prawdy o rzeczywistości i jej upowszechnienie w toku nauczania i promowania wyników własnych badań, ale idea prawdy jest niezwykle złożoną kwestią w debatach filozoficznych i ustaleniach logików. Spory o istotę prawdy toczony są od co najmniej 25 wieków w kulturze

zachodniej. Do dzisiaj obowiązują co najmniej cztery stanowiska w sprawie definiowania terminu prawda w filozofii i naukach społecznych. Toteż i ten postulat poznańskiego psychologa jest ważnym argumentem w dyskusjach o wolności akademickiej, ale bynajmniej nieprzesądzający o jakości tegoż dyskursu.

Wolność w dyskursie akademickim

Wolność badań i nauczania jest pięknym postulatem akademickiego świata, ale ciągle narażonym na niepowagę w debatach publicznych. Milcząco przyjmuje się takie oto stanowisko, że owa wartość jest nieustannie narażana na ataki ze strony różnych organów państwa, środowisk politycznych, instytucji religijnych, społecznych, jak i samych uczonych. Zdaje się, że właśnie to środowisko uniwersyteckie najbardziej szkodzi sobie. Dotyczy to przestrzegania zasad etycznych we wszelkich możliwych obszarach działalności uczelni, począwszy od rekrutacji na studia, poprzez cały ciąg kształcenia, ustalanie warunków zaliczania określonych programów, kursów akademickich i nabywania kompetencji badawczych. Potem następuje etap budowania własnej kariery naukowej. Istotny wydaje się problem selekcji do zawodu naukowca. Dawniej to organy kolegialne decydowały o zatrudnieniu danej osoby w instytucji naukowej. Przypatrywano się temu, czy kandydat spełnia oczekiwania środowiska co do zasobu wiedzy, umiejętności badawczych, czy przestrzega w codziennej pracy zasad etycznych i rzetelnie komunikuje swoje oczekiwania wobec instytucji i ludzi w niej pracujących. Dzisiaj sieć selekcyjna jest mikra, a potrzeba zatrudnialności ludzi nauki znacząco się zwiększyła.

Świat akademicki odrzuca możliwość kontrolowania poczynañ badaczy przez polityków, księży czy przedstawicieli różnych środowisk społecznych, ale sam godzi się na wprowadzenie licznych ograniczeń, jeśli zostaną spełnione określone przesłanki etyczne, logiczne, metodologiczne czy prawne. Przede wszystkim dążenie do sprawowania autorytarnych rządów w instytucji naukowej jest taką przesłanką eliminowania potencjalnych liderów zespołów badawczych. Akceptowana jest tylko demokratyczna struktura zarządzania, a dla pełni wolności optymalne wydaje się stanowisko liberalne.

Nieakceptowalne są badania naruszające zasady etyki godzące w dobro człowieka i natury. Niewłaściwe wydaje się klonowanie ludzi i zwierząt, wykorzystywanie żywych istot w dążeniu do uzyskania określonych efektów w medycynie, farmacji czy bardziej efektywnej pod względem gospodarczym hodowli zwierząt. Lista problemów naukowych zabronionych prawem i normami moralnymi jest bardzo długa. Wraz z postępowaniem w nauce powiększa się też zakres badań zakazanych. Nowe odkrycia wywołują euforię badaczy, nadzieję na sukces ekonomiczny sponsorów takich badań i wywołują niepokoje w środowisku akade-

mickim i licznych stowarzyszeń społecznych ze względu na możliwość przekroczenia norm moralnych.

Uczni na ogół zgadzają się z nakładaniem ograniczeń, łamanie wolności akademickiej, jeśli przedstawiciele tego środowiska głoszą hasła bałamutne, nieoparte na rzetelnych badaniach naukowych, zawierające nieprawdziwe dane, czy też wręcz fałszujące rzeczywistość, popełniające plagiaty w działalności publikacyjnej. Osoby wykorzystujące w dyskursie akademickim takie niepotwierdzone i zweryfikowane przez innych uczonych dane są usuwani z katedr naukowych albo otrzymują zakaz głoszenia owych sądów.

Poważnym problemem nauki zachodniej jest idea poprawności politycznej. Akceptowalne są tylko takie badania i nauczanie, które mieszczą się w nurcie akceptowanych wartości, celów danej instytucji akademickiej. Nie ma wolności w badaniach wykraczających poza system wartości respektowanych w danej placówce naukowej, czy szerzej, w danym państwie lub cywilizacji zachodniej. Istnieje pewien kanon wartości i norm przestrzeganych przez wszystkich uczestników dyskursów naukowych. Każde przekroczenie owego systemu wywołuje reakcję władz uczelni albo organu nadzorującego działalność tej instytucji.

Jest też problem zachowania kultury akademickiej w funkcjonowaniu społecznym w społeczności uniwersyteckiej. Nie ma zgody członków takiej wspólnoty na obrażanie innych ludzi, na wywyższanie się liderów opinii w takim środowisku, na głoszenie treści rasistowskich, ksenofobicznych, faszystowskich czy akcentów terrorystycznych. Nie obraża się ludzi innych narodowości, przedstawiciele grup religijnych, wszelkich mniejszości. Takie zachowania, w przekonaniu badaczy zajmujących się tą problematyką, naruszają zasady etyczne i godzą w wolność akademicką pojmowaną jako wspólnotę wartości, akceptację godności.

Kolejną ważną kwestią jest etos akademicki. Idea ta pojawia się w dyskusjach publicznych w momentach szczególnie ważnych dla środowiska uniwersyteckiego, w sytuacjach kryzysowych, w okresach przesilenia formacyjnego i cywilizacyjnego. Zawsze pojawia się tam wątek kondycji moralnej ludzi nauki i problem etosu. Jako system wartości idealnych zmieniał się on w toku postępu cywilizacyjnego, lecz świat akademicki pełen był ludzi etosu, przestrzegających najwyższe standardy moralne, ludzi prawych i zaangażowanych w działalność badawczą oraz kształcenie akademickie. Etos wynikał też z elitarności tego środowiska. Jak mówiono w średniowieczu, szczęśliwi są mieszkańcy tych miast, w których znajdują się uniwersytety. Były źródłem dochodu, ale też prestiżu. Uniwersytety lokowano w różnych środowiskach, jednak były to placówki elitarne, tak jak elitarne były kadry profesorskie. Dzisiaj w dobie upowszechniania wykształcenia wyższego powstało wiele uczelni zatrudniających setki tysięcy nauczycieli akademickich. Praca naukowca została 'oprzyrzędowana' w różno-

rodne akty prawne, zobowiązania, rozliczenia finansowe. Stała się działalnością wymierzalną w liczbę zdobywanych punktów za publikacje naukowe, pozyskane środki finansowe na własne projekty badawcze. Stosuje się liczne indeksy, wskaźniki prestiżu, cytowalności, aktywności badawczej. Ocenia się nauczycieli za 'jakość' prowadzonych zajęć, nawiązywane relacje ze studentami, aktywność na rzecz instytucji i środowiska lokalnego. Etos akademicki zdewaluował się (Górniewicz, 2023).

W debatach nad wolnością akademicką mówi się też o dwóch jej odmianach: wewnątrzakademickiej i zewnątrzakademickiej. Ta pierwsza przejawia się w środowisku danej instytucji. Tylko wolny w swoich wyborach uczony może prowadzić badania naukowe nieskrępowane przepisami prawa nakładającego obowiązki na ludzi nauki. Ta druga jest gwarantowana przez normy prawa stanowionego. Tam też określa się ludziom nauki wymiar przestrzeni wolności badawczej i związanej z procesami nauczania akademickiego. Tutaj też zawieszona jest owa metaforyczna 'pętla' nad światem akademickim.

Zakończenie

Dzieje nauki, zatem odkryć w sferze nauki, rozwój technologii badawczej, nowoczesnych środków przekazu wiedzy, idei społecznych czy doktryn politycznych oraz religijnych pełne są przykładów nakładania swoistego 'kagańca' na świat akademicki. Wprowadzano indeksy ksiąg zakazanych, kiedy ich autorzy w swoich publikacjach poruszali tematy niewygodne dla władzy. Istniała cenzura treści emitowanych w artykułach naukowych i monografiach. Władza totalitarna zapanowała nad ludźmi nauki także poprzez wprowadzanie elementów zastraszania uczonych. Niekiedy byli oni karani za wyniki swoich dociekań, formułowane postulaty, czy też nawet upominanie się o godne warunki życia, płace, czy poczucie bezpieczeństwa w laboratoriach naukowych. Uczni skarleli i zaczęli dostosowywać się do wymagań autokratycznej władzy. Podejmowali tylko takie tematy, które wypływały z salonów politycznych albo bynajmniej nie godziły w dobre imię polityków i ich system wyznawanych wartości. Takie zjawisko podporządkowania się 'potencjalnym oczekiwaniom' polityków nazwano cenzurą prewencyjną. Niekiedy wiodła ona wprost do autocenzury. Wówczas badacz-nauczyciel akademicki generował tylko takie problemy naukowe i treści wykładów, które były całkowicie zgodne z linią polityczną danej partii sprawującej akurat władzę w kraju czy na uczelni. Sam się kontrolował. Była też stosowana strategia 'unieważniania' dorobku uczonego, przemilczania jego dokonań. Wydawał się on nieobecny w dyskursie, bo jego teksty czy treści głoszone z uniwersyteckiej katedry zostały 'zatarte' w pamięci słuchaczy.

Niektórzy znawcy zagadnienia wskazują na problem limitowania autonomii uczelni i ograniczanie wolności akademickiej odwołując się do określonych ideologii społecznych. I tak zwolennicy personalizmu akcentują godność człowieka jako naukowca i przypisują mu zestaw wielu wartości regulujących zakres jego działalności oraz odpowiedzialności za uzyskane efekty badawcze i w toku kształcenia akademickiego. Inni wskazują na humanistyczną perspektywę ujmowania wolności jako daru przynależącego do każdego człowieka, tym samym także działającego w sferze badawczej. Każdy system demokratyczny i liberalny stwarza dobre warunki dla wolności akademickiej. Systemy totalitarne dążą do ograniczanie pola wolności wszystkim ludziom, poza tymi, którzy sprawują władzę. Tak też środowisko akademickie skarżone jest takimi samymi ograniczeniami i przywilejami (Szczepański, 1976).

Nauka, podobnie jak sztuka, nie powinna podlegać żadnej władzy, religii czy jakiegokolwiek innej opcji światopoglądowej. Nie może być instrumentem w dyskursie politycznym, ani też w pozyskiwaniu kolejnych obszarów aktywizacji ekonomicznej. Nauka nie służy ani polityce, ani gospodarce, ani religii, ani... I tutaj można wpisać dowolne instytucje życia społecznego, które w swoich statutach i programach deklarują działalność opartą na wynikach badań naukowych, traktując je wyłącznie instrumentalnie do pomnażania kapitału ekonomicznego albo społecznego.

Nauka służy wyłącznie ludziom jako bytom niezależnym, godnym, a mówiąc językiem Zbigniewa Pietrasieńskiego (2009) obdarzonym także 'pięknym umysłem'. W przekonaniu tegoż uczonego w czasach współczesnych następuje ekspansja takich postaw intelektualnych i moralnych. Autor wskazuje na ożywiony ruch ludzi starszych, uczestniczących w różnorodnych formach kształcenia na Uniwersytetach Trzeciego Wieku czy znajdujących (wreszcie) czas i warunki na ekspresję w sferze artystycznej. Ograniczanie wolności w jednym obszarze działalności akademickiej nieoczekiwanie wiedzie do nowych form przejawiania się swobody twórczej i ten kontredans wolności i zniewalania trwa przez całe wieki.

Bibliografia

- Arystoteles (2017). *Etyka nikomachejska. Filo-Sofija*, 1.
- Bauman, Z. (1995). *Wolność*. Znak.
- Berlin, I. (2010). Dwie koncepcje wolności: romantyczna i liberalna. *Przegląd Polityczny*, 100.
- Brzeziński, J (1997). Trwała wartość uniwersytetu. *Forum Oświatowe*, 1–2.
- Chorażewska, A., Biłgorajski, A. (2018). *Konstytucyjna wolność badań naukowych a ochrona pracy naukowej. Studium przypadku z nauk ścisłych, eksperymentalnych*. Wyd. UŚ.

- Drwięga, M. (2020). *Odpowiedzialna wolność*. Księgarnia Akademicka.
- Dudzikowa, M. (2005). Odmiany śmiechu za szkolnymi drzwiami. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5: 42–49.
- Epiktet (1999). *Być wolnym*. Sfera.
- Fromm, E. *Ucieczka od wolności* (przeł. O. Ziemilska, A. Ziemilski). Vis-a-vis Etiuda.
- Gajda, J. (1996). *Pitagorejczycy*. Wiedza Powszechna.
- Godk-Ostrouch, L. (2021). *Wolność akademicka jako zawód i powołanie*. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Górniewicz, J. (2019). *De dignitate Academiae – constanter firmiterque – O dostojęństwie Akademii – nieustannie i stanowczo*. Wyd. UWM.
- Górniewicz, J. (2023). Stygmatyzowanie wyobraźni uczonych – o prawnych i i organizacyjnych inhibitorach procesu twórczego. W: J. Górniewicz (red.) *Tranzycja – od pedagogiki społecznej i opiekuńczej do pedagogiki humanistycznej* (ss. 221–232). Wyd. UWM.
- Hegel, W. G. F. (1963). *Fenomenologia ducha* (przeł. A. Landman). PWN.
- Herbart, J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (tłum. T. Stera). Żak.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. Nasza Księgarnia.
- Jabłeczka, J. (1993). Niezależność, autonomia, wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1: 58–76.
- Jankowski, D. (2000). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Adam Marszałek.
- Kant, I. (2012). *Dzieła zebrane* (oprac. M. Żelazny i T. Kupś). Wyd. UMK.
- Kowalczyk, S. (2000). Wolność nauki a etos. *Forum Akademickie*, 6.
- Locke, J. (1992). *Dwa traktaty o rządzie* (przeł. A. Czarnota). PWN.
- Maslow, A. H. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2019). *Pasja i tożsamość naukowca – o władzy i wolności umysłu*. Wyd. UAM.
- Melosik, Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo – dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Wolumin.
- Melosik, Z. (2015). Wolność akademicka. Konteksty i rekonstrukcje. *Rocznik Lubuski*, 2: 13–27.
- Gogacz, M. (red.) (1985). *Metafizyczne ujęcie jednostki – Pico della Mirandola*. Wyd. ATK.
- Nietzsche, F. (2015). *Wola mocy i próba przemiany wszystkich wartości* (przeł. S. Frycz i K. Drzewiecki). Fundacja Nowoczesna Polska.
- Pietrasiniński, Z. (2009). *Ekspansja pięknych umysłów – nowy renesans i ożywcza autokreacja*. CiS.
- Rousseau, J. J. (1956). *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. PWN.
- Sobczak, J. (2010). Wolność badań naukowych – złudzenia a rzeczywistość. W: T. Gardocka, J. Sobczak (red.), *Dylematy praw człowieka*. Wyd. UMK.
- Steiner, R. (1929). *Filozofia wolności – zarys podstawy nowoczesnego poglądu na świat*. *Wyniki badań duszy metodą przyrodznawczą*. F. Hoesick.
- Suchoń, J. (2003). Wolność w liberalizmie. *Studia Philosophicae Christianae*, 3.
- Stachowiak-Kudła, M. (2021). Wolność akademicka jako źródło naruszeń prawa. Perspektywa europejska. *Higher Education*, 1.
- Szczepański, J. (1976). *Szkice o szkolnictwie wyższym*. Wiedza Powszechna.
- Ślipko, T. (2008). Wolność w liberalizmie a prawda o wolności. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, 11(1): 15–22.

- Tischner, J. (1995). Gra wokół odpowiedzialności. *Znak*, 10: 47–55.
- Todd, J. M. (1970). *Marcin Luter – stadium biograficzne*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Tomasz z Akwinu (1956). *Traktat o człowieku. Summa teologiczna* (przeł. S. Świeżawski). Pallotinum.
- Wrońska, K. (2012). *Pedagogika klasycznego liberalizmu*. Wyd. UJ.

*

Looping Science / in Science – On Academic Freedom and Its Opponents

Abstract

In this article, I analyze the problem of academic freedom against a historical background. The views of philosophers of freedom and free will of man are presented, as well as there are internal and external factors that block academic freedom. Internal ones include typically human weaknesses to seize power and resources for research. External factors include the state's policy in the scientific sphere and the quality of research and teaching cooperation with foreign institutions.

Keywords: freedom, academic freedom, doctrines of freedom, liberalism, anti-liberalism, science policy



Marek Sokołowski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-9880>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

marek.sokolowski@uwm.edu.pl

Język polityki. Od retoryki do analizy dyskursu. Zarys problematyki

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia wzajemnych związków pomiędzy językiem a polityką. Mówienie w ujęciu socjologów języka to językowe zachowania jednostek, wynikające z sytuacji pozajęzykowych oraz właściwości ich idiolektu, ukształtowanego przez środowisko i wykształcenie. Do nazwania językowych sposobów ujmowania rzeczywistości w postaci komunikacji politycznej posługujemy się terminem 'dyskurs', oddającym funkcjonalny aspekt używania języka. Dyskurs w tym znaczeniu sytuuje się pomiędzy językiem a komunikacją, jest w tym ujęciu traktowany jako konkretny komunikat (w postaci ciągu zdań), w którym uwzględnia się zarówno płaszczyznę werbalną, jak również okoliczności jego powstania. Badania nad dyskursem czerpią z dorobku wielu nauk: antropologii, historii, retoryki, stylistyki, semiotyki, badań literackich, etnografii mówienia, politologii i socjologii. Badacze języka polityki proponują termin 'socjolingwistyka' lub 'politolingwistyka', mając na uwadze teksty motywowane politycznie, wytwarzane przez instytucje sprawujące władzę bądź przez organizacje (partie polityczne) dążące do zdobycia i utrzymania władzy lub do udziału w jej sprawowaniu.

Słowa kluczowe: język polityki, dyskurs, socjologia języka, socjolingwistyka, politolingwistyka

Wprowadzenie

Język, jakim się posługujemy w komunikacji jest wytworem nadawcy komunikatu kierowanym do określonego odbiorcy. Użycia języka, jego zastosowania pod postacią 'wytworów języka' mają miejsce w aktach komunikacyjnych, powstają w konkretnym czasie i miejscu, towarzyszą im również wszelkiego typu

zdarzenia pozajęzykowe, nakładające się na działania nadawcy (Jacobson, 1989). Na gruncie tego typu podejścia ukształtowała się nauka zwana socjologią języka, zajmująca się rolą języka w społeczeństwie oraz związkami zjawisk językowych ze zjawiskami społecznymi. Myśl o wpływie społecznych sytuacji na kształt zachowań językowych przewija się w refleksji filozoficznej poprzez wieki, w ujęciu takich myślicieli, jak Johann Gottfried Herder (1987, s. 59–175), Wilhelm von Humboldt (2001), współcześnie zaś m.in. w pracach filozofa Ernesta Cassirera (2018), brytyjskiego socjologa Basila Bernsteina (1990), amerykańskiego językoznawcy Noama Chomsky'ego (2005).

Związki między językiem a polityką stanowią istotny temat analiz w filozofii, językoznawstwie, literaturoznawstwie, studiach z zakresu nauk o komunikowaniu, politologii, socjologii (Głowiński, 1991, 1993; Czyżniewski, Dunin, Piotrowski, 1991; Wieczorek, 1999; Banasik, 2002; Bralczyk, 2003; Mazur, 2003; Ritel, 2003; Laskowska, 2004; Ożóg, 2004; Czyżniewski, 2005; Dobek-Ostrowska, 2006; Kamińska-Szmaj, 2007; Kochan, 2007; Hoffman, 2007; Szalkiewicz, Sokołowski, 2019).

Cel i metoda

Celem opracowania jest przybliżenie zagadnień związanych z badaniami języka polityki. Wskazywane są cechy, które pozwalają go wyróżnić. Istnieją jego nadawcy – politycy i ich otoczenie oraz dziennikarze polityczni. Zauważalny jest przedmiot w postaci spraw dotyczących szeroko rozumianego życia publicznego i działalności politycznej. Z językiem polityki spotykamy się we wszelkiego typu kampaniach wyborczych, referendach, głosowaniach, gdy wybrzmiewa w funkcji perswazyjnej (Kampka, 2009, s. 25). Istnienie języka polityki jest rzeczą oczywistą, spór rozpoczyna się w momencie, kiedy dochodzi do próby jego dookreślenia. W wyrażeniu *język polityki* słowo 'język' dla językoznawcy Bogdana Walczaka nie oznacza języka w ogóle (jako dwuklasowego systemu znaków arbitralnych o charakterze fonemowym) ani też języka narodowego (etnicznego), a raczej jego odmianę językową (zwaną też językami, wariantami, wersjami, typami), wynikającymi ze zróżnicowania języka narodowego: terytorialnego, socjalnego, funkcjonalnego i stylowego. Język polityki nie jest odmianą terytorialną, nie jest jednak oczywista kwestia, czy język polityki jest odmianą socjalną (środowiskową). Innymi słowy: czy język polityki to tyle co język polityków (jak język uczniowski, to tyle co język uczniów)? Badacz dochodzi do wniosku, że język polityki jest jego odmianą funkcjonalną, opartą na stylu autorów tekstów, które identyfikujemy jako przejawy czy też realizacje języka polityki, stosowanego przez polityków i ludzi z nimi związanych, w postaci doradców, rzeczn-

ków prasowych, specjalistów z zakresu marketingu politycznego, socjotechniki (Walczak, 1994, s.19).

Przyjętą metodą jest analiza dyskursu na temat istoty języka polityki. Z uwagi na interdyscyplinarność prowadzonych badań z pogranicza socjolingwistyki, politolingwistyki, językoznawstwa, wielości obszarów, na których należy się poruszać, trudno jest ustalić i zbadać ów zakres. Dodatkowy powód trudności opisu języka polityki (w polskim kontekście) wymienia Jerzy Bralczyk: „Jest w tym języku dziś pełno manipulacji, demagogii, mętniactwa, wulgarności, za co zbiera cięgi. Ale jest różnorodny, nieprzewidywalny i – co najważniejsze – nie ma swojego jedyne go gospodarza. I niepodważalnych reguł” (Bralczyk, 2007, s.14). Brak metaforycznego ‘gospodarza języka’ pozostałych użytkowników pojęcia, inspiruje i zachęca, gdyż wskazuje na fakt, że nie mamy nominalnych ani hipotetycznych ‘władców języka’, nawet w osobach najważniejszych polityków.

Dyskurs: pomiędzy językiem a komunikacją

Do nazwania i opisu językowych sposobów ujmowania rzeczywistości politycznej posługujemy się terminem „dyskurs”, który oddaje funkcjonalny aspekt używania języka, uwzględniający sytuację komunikacyjną, według schematu: kto, jak, dlaczego, kiedy i w jakim celu używa języka, traktując działania językowe jako zdarzenie komunikacyjne. Komunikowanie to posługiwanie się znakami, zarówno werbalnymi, jak i niewerbalnymi, jest nieodzownym elementem każdego aspektu życia społecznego. Komunikacja to pojęcie szersze niż język i dyskurs, nietożsame z nimi, chociaż w praktyce granice między nimi się zacierają. „Najwęższe znaczenie ma w układzie komunikacyjnym język – kod rozumiany jako rezerwuar znaków i zbiór reguł umożliwiających ich kombinowanie, a więc powstawanie komunikatów. Dyskurs zaś sytuuje się pomiędzy językiem a komunikacją. Jest w tym ujęciu traktowany jako konkretny komunikat (czasem ciąg długich zdań), w którym uwzględnia się nie tylko jego płaszczyznę czysto werbalną, lecz także wszystkie okoliczności jego powstania, jakie ulegają semiotyzacji. Znaczenie każdego dyskursu to jednocześnie użyte w komunikacie środki językowe i elementy pozasystemowe, które ulegają aktywacji w procesie komunikowania, w tym przede wszystkim szeroko rozumiany kontekst [...]. Dyskurs to w tym ujęciu nie tylko konkretny komunikat, ale także tekst i kontekst razem wzięte” (Czerwiński, 2015, s. 85–87). Z tego powodu badania nad dyskursem czerpią z dorobku antropologii, historii, politologii, socjologii, retoryki, stylistyki, semiotyki, etnografii mówienia, analizy konwersacyjnej, badań literackich, kulturoznawstwa, filozofii, socjolingwistyki, medioznawstwa.

Obszar badań nad dyskursem, nie tylko tym politycznym, interesującym nas najbardziej – zarówno w teoretycznym, jak i metodologicznym wymiarze, budzi na gruncie polskiej socjologii wiele kontrowersji, przyczyniając się do utrwalenia istniejących już podziałów na zwolenników metod ‘miękkich’ i ‘twardych’ (Jabłońska, 2006). W kręgach naukowych narasta świadomość konieczności podniesienia rangi i znaczenia jakościowych badań nad dyskursem, co wynika z przemian, jakim podlega współczesny świat, gdyż „zainteresowanie dyskursem wiąże się z głębokimi przemianami społecznymi i wizją współczesnego społeczeństwa jako społeczeństwa zdominowanego przez praktyki komunikacyjne oraz przekonaniem, że rzeczywistość jest konstruowana w procesie komunikacji” (Grzymała-Kozłowska, 2004, s.13). W podobnym duchu utrzymana jest wypowiedź badaczy tego zagadnienia, którzy przekonują, że: „w polskich środowiskach socjologicznych – a także wśród historyków, politologów i reprezentantów innych nauk społecznych – narasta świadomość wagi problematyki dyskursu i jego metodycznych, jakościowych badań. [...] Modna staje się teza, że procesy komunikowania się w życiu społecznym są ważne, że ważne jest «stawianie się» i «konstruowanie» rzeczywistości społecznej w toku publicznej komunikacji – pogląd przez lata wyśmiewany, a teraz torujący sobie drogę do centralnych obszarów refleksji w naukach społecznych, takich jak socjologia, politologia, historia i psychologia społeczna” (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski, 1997, s. 9).

W literaturze przedmiotu, pokazującej jak dynamicznie rozwija się wspomniany obszar badań, wyróżnia się trzy główne nurty w obrębie analizy dyskursu: analizę zorientowaną socjologicznie, lingwistycznie oraz krytycznie. Lingwistyczna analiza dyskursu koncentruje się wokół badań nad tekstem pisanym oraz opisem strukturalnym dyskursu. Wspólnymi cechami dla socjologicznie oraz krytycznie zorientowanej analizy dyskursu jest pojmowanie go zarówno jako wypowiedzi, jak i tekstu, zarazem przywiązywanie w postępowaniu badawczym szczególnej wagi do kontekstu, w jakim się rozgrywa, społecznego tła, w którym zaistniał. Zgodnie z podejściem krytycznym, zadaniem socjologa jest demaskowanie przemocy językowej i ukrytych stosunków władzy. Analiza dyskursu przy tego typu założeniach to wyzwanie dla badacza, wymagające podejścia interdyscyplinarnego, ukazującego relacje pomiędzy tekstem, mową, porozumieniem społecznym, władzą, społeczeństwem i kulturą. Intencją nadawców komunikatów politycznych, języka perswazji nakłaniającej, zwanego inaczej propagandą (łacińskie *propagare*: szczepić winorośl, krzewić, szerzyć), jest jeden cel, polegający na pozyskaniu dla idei czy doktryny jak największej liczby zwolenników. W takim sensie propaganda (wypowiedź, komunikat, użyte sformułowanie) może być jawna lub ukryta, uczciwa i nieuczciwa, szkodliwa i nieszkodliwa, ale jest świadomym dążeniem do wywarcia takiego wpływu

na odbiorcę, by przyjął on zaproponowane cele perswazji (Sokołowski, 2020, s. 7–20). Aby odbiorca przyjął cele, musi je wcześniej poznać, dowiedzieć się o ich istnieniu, usłyszeć je, zobaczyć, przeczytać, stąd też taki, a nie inny charakter ‘języka polityki’, mającego dotrzeć do jak największej grupy odbiorców.

Pojęcie ‘dyskurs’ (*discourse analysis*) w ostatnich latach przeniknęło do wielu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych, pod postacią dyskursu jako działań językowych w komunikacji pisemnej, wizualnej lub ustnej, werbalnej bądź niewerbalnej. Refleksja ta może dostarczać wiedzy zarówno o wzorcach myślenia o polityce, sposobach jej uprawiania, jak i samych politykach, ów dyskurs wytwarzających. Pamięć historyczna, w tym pamięć kulturowa, w większości wypadków, nie opiera się na indywidualnym doświadczeniu, naocznej obecności, brania udziału w jakiś wydarzeniach, które z perspektywy czasu nabrały ważności. Pamięć tego typu opiera się na przekazie, w który wierzymy, semantyka pamięci kulturowej (historycznej, politycznej) kształtuje się na zasadzie zaufania, nie zaś doświadczenia. Nie jest konkretna, lecz abstrakcyjna, dlatego też z tego powodu musi mieć charakter językowy. Każde zdarzenie ‘żyje’ w uniwersum języka, zostając w nim umiejscowione, zakodowane, przechowywane (Kosseleck, 2009, s. 59). Zakłada się, że owa rola przypadnie przyszłym badaczom języka, w tym socjolingwistyce lub politolingwistyce (*politolinguistics*), transdyscyplinarnemu podejściu badawczemu, zbliżającemu i łączącemu retorykę, politologię, krytyczną analizę dyskursu oraz pojęcia wywodzące się z nauk społecznych.

Retoryka polityczna

W swojej teorii politolingwistyka rozróżnia trzy odmienne wymiary polityczności, istotne dla dalszych rozważań. „Wymiar *polity* to formalne i strukturalne ramy odniesienia, będące podstawą działań politycznych. *Polity* przejawia się w podstawowych politycznych normach, zasadach, regułach i wartościach danej kultury politycznej oraz w procedurach prawnych i instytucjach politycznych danego systemu politycznego, które mają stanowić fundament porządku politycznego. Retoryka polityczna związana z tym wymiarem jest tworzona w sposób uważny i celowy” (Reisigl, 2011, s. 153–154). Działania polityczne odnoszą się bezpośrednio do wymiarów *policy* oraz *politics*. Przy takim ujęciu zakłada się, że *policy* dotyczy treści działań politycznych, zmierzających do kształtowania różnych politycznych aren i są one realizowane przez członków władz, urzędników służby cywilnej w poszczególnych instytucjach politycznych, jak ministerstwa. Retoryka tego typu ma często charakter biurokratyczny (w postaci decyzji administracyjnych) i programowy, w postaci przemówień inauguracyj-

nych, expose premierów. Procesy związane z artykułowaniem zainteresowań politycznych, w tym zgody i niezgody, są określane mianem *politics* i wymiar ten dotyczy konfliktów między indywidualnymi lub zbiorowymi aktorami politycznymi. Retoryka polityczna silnie związana z tym wymiarem jest zazwyczaj obecna w trakcie kampanii wyborczych, dlatego jest tak istotna, gdyż umiejętnie zastosowana przynosi polityczny sukces, w postaci wygranych wyborów i sprawowania władzy, nieumiejętnie zaś – polityczną klęskę i utratę władzy. Retorykę można opisać jako praktyczną naukę i sztukę skutecznego lub efektywnego przemawiania (i pisania) w komunikacji publicznej, umiejętność perswazyjnego posługiwania się językiem. Trzema naczelnymi celami tej perswazji są: *logos*, *ethos* i *pathos*, które oznaczają zarówno *ars bene discendi et scribendi*, to znaczy praktyczną sztukę dobrego przemawiania i pisania w sferach publicznych przez stosowanie różnych gatunków komunikacyjnych, jak i teorię elokwencji. Jako sztuka i umiejętność dobrego i rzetelnego mówienia, była *ex definitione* wiedzą filologiczną w szerokim zakresie tego terminu, nie była to jednak wiedza wyłącznie formalna, lecz ściśle zespolona z filozofią. „Retoryka nie była wiedzą wymyśloną przez uczonych greckich, podobnie jak nie była nią gramatyka czy logika. Teoria retoryki, rozwijana i udoskonalana przez setki lat, wyrosła z metodycznego opisu naturalnej dążności ludzkiej mowy do przekonywania drugich. [...] Pobieźna obserwacja wskazuje, że język nie jest tylko narzędziem elementarnej informacji czy wyrażania intencji (np. rozkazu), ale także środkiem oddziaływania jednych na drugich. Człowiek jako istota społeczna jest przez całe życie przez kogoś przekonywany i sam przekonuje innych. Bez wzajemnego przekonywania się życie społeczne nie byłoby możliwe” (Korolko, 1998, s. 31–32).

Perswazyjność jest jednym z istotnych elementów w języku polityki, będących sposobem wpływania na poglądy i przekonania odbiorców za pomocą komunikatów werbalnych. Dlatego znaczenie użytych środków językowych prowadzi nas wprost do retoryki politycznej i Arystotelesa, wskazującego rodzaje argumentacji (*logos*, *ethos* i *pathos*) jako wzajemnie ze sobą połączone, uzależnione od siebie i tworzące praktyczny wymiar perswazji (Arystoteles, 2001). Badacze retoryki stwierdzają, iż wszystkie trzy funkcje perswazji, informacyjno-pouczająca, jaką jest *logos*, zniewalająca, w postaci *ethos* oraz estetyczna (*pathos*), są wzajemnie od siebie zależne i tylko ich zespolenie decyduje praktycznie o skuteczności przekonywania, również w sferze polityki (Korolko, 1998). Perswazja pełni funkcję informacyjno-pouczającą, kiedy skierowana jest do sfery intelektu odbiorcy. Mówca uczy, informuje, udowadnia w formie bezpośredniej lub pośredniej. Funkcja informująca winna być wówczas dostosowana do tematu i poziomu intelektualnego odbiorcy. Ideałem jest pouczanie refleksyjne, subtelne, pozbawione znamion ostentacyjnego czy prymitywnego dydaktyzmu. Stylistycz-

nym odpowiednikiem *logos* jest pojęcie stylu prostego, zrozumiałego przez wielu odbiorców. Funkcja zniewalająca, reprezentowana przez *ethos*, jest perswazją innego typu, gdyż świadomie odnosi się do woli słuchacza (czytelnika, widza, wyborcy), aby go nakłonić, poruszyć, wzruszyć i zniewolić. Najwybitniejsi teoretycy retoryki uważali, że postulat zawarty w *ethos* należy do najważniejszych celów retorycznej perswazji, bowiem jego wpływ na wolę odbiorcy, poświadczony przez zmianę jego decyzji czy sposobów wartościowania, jest największym osiągnięciem mówcy (polityka). Namowa do czynu (np. uczestnictwa w głosowaniu na konkretną partię polityczną), jest najszczytniejszym ideałem retoryki i główną racją jej istnienia. Istotę retorycznego *ethos* określa św. Augustyn w dziele *De doctrina christiana*. Według filozofa rzeczywista perswazja ma miejsce wtedy, gdy poddany oddziaływaniu retorycznemu odbiorca „[...] pragnie tego, co mu obiecujesz, lęka się tego, o czym mu powiesz, że jest groźne, nienawidzi tego, co potępiasz, przyjmuje to, co zalecasz, żałuje tego, co przedstawiasz jako żalu godne, cieszy się tym, o czym powiesz, że powinno być powodem radości, współczuje temu, którego niedolę postawią przed jego oczyma twe słowa, wystrzega się tego, czego mu się wystrzegać zalecasz” (Św. Augustyn, 1977, s. 220).

Funkcję estetyczną, wyrażoną przez *pathos*, spełniała perswazja przez odwołanie się do ‘uczucia’ odbiorcy, dlatego była ściśle podporządkowana głównemu celowi perswazji, która nie знаła pojęcia ‘sztuka dla sztuki’, gdyż zachwycenie odbiorcy, sprawienie mu przyjemności estetycznej jest w retoryce zawsze działaniem celowym, planowym, strategicznym, ‘interesownym’, obliczonym na ostateczne zniewolenie, ‘uwiedzenie’ odbiorcy ornamentyką słowno-stylistyczną, będącą jedynie dodatkiem, elementem językowego sztafażu, umiejętnie skrywającego główny cel wygłaszanej mowy. Trzy wymienione czynniki, ujęte w formule trójkąta retorycznego, stanowią w rezultacie trzy aspekty jednego, fundamentalnego celu, wyrażonego w słowie *persuadere* – przekonać, a co za tym idzie, pozyskać przychylność odbiorcy, skłonić go do takich działań, które są głównym celem mówcy.

W prowadzonym dyskursie politycznym, toczonym w każdym kraju, w którym występuje system wielopartyjny, zakłada się występowanie politycznych konfliktów, będących wyznacznikiem i niezbędnym warunkiem pluralizmu, zapewnienia możliwości artykulacji swoich potrzeb i poglądów przez różne grupy, bez groźby ich wykluczenia czy też usunięcia poza granicę debaty publicznej. Dlatego w dyskursie politycznym przeplatają się od lat strategie legitymizacji i delegitymizacji, przedstawicielstwa, reprezentacji (lub nie) danej formacji politycznej, zarówno tej rządzącej, jak i będącej w opozycji. W komunikacji politycznej ważne miejsce zajmują procesy mające za zadanie zdyskredytować przeciwników politycznych, mówiąc o nich, że oderwali się od rzeczywistych problemów

społecznych, przedmiotowo traktują obywateli, oskarżając ich o egoistyczne motywacje. Najważniejszym argumentem jest z reguły próba wykazania, że źli politycy są w stosunku do wyborców nieuczciwi, okłamują naród, manipulują rządzonymi i w efekcie doprowadzają do społecznych podziałów i niebezpiecznych konfliktów. Argumentem, jaki pada w debatach, jest pokazanie, że przeciwnicy kierują się rzymską zasadą *divide et impera*, dziel i rządź i to niezależnie od tego, jakie miejsce zajmują na scenie politycznej. Partie zarzucają kolejnym rządóm, że wprowadzają rozłamy w społeczeństwie, faworyzując pewne grupy i cynicznie głosząc znoszenie podziałów. O ile własne motywacje, o których mówią politycy, są szlachetne i godne podziwu, o tyle pobudki, skłaniające do działania ich przeciwników są niskie, niegodne, umotywowane materialistycznie. Przy takim podejściu nie powinien dziwić fakt, że w powszechnym odczuciu tego typu wypowiedzi i zachowania odbiera się jako cyniczną grę, prowadzoną ze społeczeństwem przez żądnych władzy polityków, 'polityczny spektakl' (Sokołowski, 2009), rozbudzający niemożliwe do zrealizowania nadzieje, pełne składanych fałszywych obietnic. Zarazem oczekiwania stawiane przez społeczeństwo polityce są wysokie. Wyborcy wymagają od polityków sporych kwalifikacji moralnych. Z badań socjologicznych wynika, że najbardziej pożądanymi cechami polityka są: uczciwość, odpowiedzialność, wykształcenie, doświadczenie, aktywność, skuteczność, a najmniej pożądanymi – nieodpowiedzialność, chciwość, bycie niemądrym, arogancja, słabość psychiczna, lenistwo, tchórzliwość, cynizm, podstępność, egoizm, agresywność (Trutkowski, 2000, s. 24).

Badania nad językiem zdegradowanym

Zagadnienie wpływu polityki na język jako narzędzie komunikacji, jako jedni z pierwszych ustalili radzieccy teoretycy językoznawstwa i literaturoznawstwa, publikujący prace w latach 20. XX wieku, zajmując się językiem propagandy i agitacji w warunkach rewolucyjnych, w tym wypowiedziami i stylem Włodzimierza Lenina (Thomson, 2001, s. 369). Sowiecki dyskurs ideologiczny, rozwijany w późniejszych latach wraz z tworzeniem kultu wodza w osobie Józefa Stalina, dyktatora i faktycznego władcy ZSRR, budził zainteresowanie językoznawców już od początku swojego funkcjonowania (Zemszał, 2016, s. 28–30).

Pomimo zasługi językoznawców, którą jest zdefiniowanie języka polityki, badacze opisywali go, przyjmując określone założenia aksjologiczne. Pisanie o języku totalitarnym miało na celu bronienie się przed jego wpływem, co można tłumaczyć szczególnym czasem historycznym, kiedy owe teksty powstawały. Z dążenia do demaskowania metod totalitarnej propagandy wynika to, iż najbardziej analizowanym problemem empirycznym był obraz wroga/obcego

i sposoby aktualizowania agresji w debacie publicznej. Rozróżnienie ‘swój-obcy’, ‘nasze-cudze’ ujawniało w badaniach, że ‘my’ jesteśmy z natury łagodni, wielkoduszni, organicznie niezdolni do kłamstwa i podłości, naszą siłą jest czystość, wiara i przywiązanie do religii przodków, oraz wszelkie inne cnoty, jakie możemy w ‘sobie/nas’ odnaleźć. ‘Oni’ zaś są kłamliwi, sprzedajni, fałszywi, niemoralni, dlatego możemy ‘nimi’ pogardzać, wyszydzać, ironizować na ich temat, w wariancie najbardziej drastycznym – ‘obcych’ wydalać, a nawet eksterminować. Dlatego kategoria swojskości, ‘naszości’ (Dąbrowski, 2023, s. 213–233), podobnie jak dobro i prawda, jawiła się jako niepodzielna całość, podczas gdy ‘obcość’ – jak zło i kłamstwo, które ‘nam’ zagraża, chce nam wiele odebrać (tradycję, kulturę, religię, język, majątki, stanowiska, przywileje, pozycje społeczne), niczego nie oferując w zamian. Ta ‘obcość’ przybierała różne formy (najczęściej ukryte, niejawne, a przez to jeszcze bardziej niebezpieczne), które należało wskazać, zdemaskować, ujawnić i napiętnować.

Krytyczna analiza dyskursu politycznego

Walery Pisarek proponował termin politolingwistyka, myśląc o „tekstach motywowanych politycznie a wytwarzanych bądź przez instytucje sprawujące władzę w państwie (albo przez jej zwolenników), bądź przez organizacje (albo przez ich zwolenników), dążące do zdobycia i utrzymania władzy lub chociaż do udziału w jej sprawowaniu. Jako przykłady tych tekstów mogą służyć przemówienia mężów stanu, różnego rodzaju rezolucje i deklaracje, znaczna część publicystyki prasowej, radiowej i telewizyjnej, hasła na plakatach i transparentach, a także całe zróżnicowane gatunkowo piśmiennictwo propagandowe, rozpowszechniane w formie książek, broszur i ulotek” (Pisarek, 1986, s. 55–60). Językoznawca przyznawał, że w Polsce traktuje się zazwyczaj ów ‘język polityczny’, czy też ‘język polityki’, jako odmianę języka narodowego. W opracowaniach poświęconych tym zagadnieniom „występuje szereg terminów (wyrażeń terminologicznych) na oznaczenie głównego przedmiotu opisu: język polityczny, język polityki, język propagandy, język propagandy politycznej, język ideologiczny państwa, język tekstów politycznych, styl propagandy politycznej, styl tekstów o tematyce politycznej, nowomowa” (Dubisz, 1982, s. 601). Niemieckie, francuskie i amerykańskie studia nad politycznym słownictwem, używanym w różnych krajach i w różnych epokach, zostały, jak przypomina Pisarek, udokumentowane rozlicznymi rozprawami i monografiami naukowymi, pracami teoretycznymi, setkami raportów z badań empirycznych, zbiorami referatów z konferencji naukowych, liczącymi zapewne dziś parę tysięcy pozycji, które z reguły łączyła wspólna tendencja demaskowania słownictwa i frazeologii

w oficjalnych dokumentach życia politycznego i w tekstach propagandowych. Jak przyznaje językoznawca, „dorobek publikacyjny w tej dziedzinie jest co najmniej równie bogaty, jak dorobek badań nad psychicznymi i społecznymi motywacjami zjawisk językowych. Jego ilość, jakość i różnorodność przemawia za tym, że sytuacja dawno już dojrzała, by do listy lingwistik myślnikowych dopisać nowy kierunek. Przez analogię do poprzedniczek można go nazwać politolingwistyką. Literatura poświęcona związkom polityki i języka jest zaskakująco bogata, ma ona jednak istotną słabość: wiele prac o politycznych motywacjach zjawisk językowych można uznać również za teksty politycznie motywowane, zarówno pod względem doboru materiału, jak i interpretacji i oceny samych faktów. [...] Politolingwistyka [...] istnieje od dawna [...]. W takim stanie rzeczy nie ma większego znaczenia to, że ci, którzy politolingwistykę uprawiają, nie wiedzą o jej istnieniu” (Pisarek, 2007, s. 355).

Badania określane jako krytyczna analiza dyskursu, który postrzega język jako formę praktyki społecznej oraz jako stosunki władzy, jakie są ustanawiane i wzmacniane przez używanie języka, rozpoczął Roger Fowler (1979), brytyjski językoznawca, dając początek dyscyplinie krytycznej lingwistyki. Krytyczna analiza dyskursu różni się od klasycznej analizy dyskursu tym, że podkreśla kwestie asymetrii władzy, manipulacji czynionej przez użytkowników języka, wyzysku i strukturalnych nierówności, w takich dziedzinach, jak polityka, ale też edukacja. Wyłoniła się z ‘krytycznej lingwistyki’ opracowanej na University of East Anglia (UEA) w latach 70. XX wieku. Postacią tego nurtu badawczego jest Norman Fairclough (2000), lingwista z Uniwersytetu w Lancaster, który analizował retorykę stosowaną przez Partię Pracy w Wielkiej Brytanii, szukającą nowych kanałów komunikacyjnych i ‘nowego języka’ w dotarciu do swoich wyborców. Poza teorią lingwistyczną podejście to opiera się na teorii społecznej Karola Marksa, Antonio Gramsciego, Louisa Althussera, Jurgena Habermasa. Język w różnych formach jego użycia łączy się w akcie komunikacji ze społeczeństwem (odbiorcami wypowiedzi, zarazem pełniącymi rolę elektoratu, wybierającego polityków), poprzez bycie główną domeną ideologii, a przez podwójną funkcję, jaką pełni: jako miejsce występowania w ‘realnym życiu’, jak i stawka gry, w walce o władzę. Dlatego też krytyczna analiza dyskursu wykorzystywana jest do badania politycznych aktów mowy, do podkreślenia retoryki stojącej za nim oraz do wszelkich form wypowiedzi, które mogą być użyte do manipulowania wrażeniem, które przekazuje się publiczności (van Dijk, 2003, s. 7–28).

Mówienie w ujęciu socjologów języka to „językowe zachowania jednostek, wynikające z określonych sytuacji pozajęzykowych oraz z właściwości ich idiolektu, ukształtowanego przez środowisko i wykształcenie, a po drugie – językowe zachowania wspólnot komunikacyjnych, wynikające z określonych sytuacji

pozajęzykowych oraz uwarunkowań środowiskowych i terytorialnych; zatem socjologia zajmuje się mówieniem jako najważniejszym składnikiem komunikacji społecznej. [...] W takim ujęciu przedmiotem szczególnego zainteresowania socjologii języka jest zależność mówienia i zachowań językowych członków wspólnoty od warunków, okoliczności i sytuacji pozajęzykowych, w których odbywa się komunikacja językowa. Socjologia języka nie może się więc obejść bez najważniejszej struktury, jaką jest akt komunikacji, z jego integralnymi składnikami oraz wszelkimi relacjami między nimi: nadawcą, odbiorcą, tekstem komunikatu, sytuacją, w jakiej odbywa się akt mówienia” (Handke, 2008, s.14).

Amerykański socjolog i lingwista Joshua A. Fishman na początku lat 70. XX wieku doprowadził do zbudowania zrębów zarówno socjologii języka, jak i nowej dyscypliny, w postaci socjolingwistyki, doprowadzając do rozgraniczenia obydwu pojęć. Fishman, tworząc przedmiot badań opisowej socjologii języka, wychodził od stwierdzenia faktu, że członkowie tej samej wspólnoty komunikatywnej w różnego typu kontaktach nie zawsze używają tego samego języka i niejednakowo odnoszą się do języków w tych kontaktach stosowanych. Różnorodność zachowań językowych zależy od tego, kto mówi (lub pisze), jakim językiem (lub jaką odmianą języka), do kogo i kiedy. Socjologia języka ma ujawnić działanie wymienionych czynników procesu komunikacji, dlatego też głównym i ostatecznym celem postępowania badawczego winien być opis ‘społecznej sieci komunikacyjnej’. I tak przyjmuje się obecnie, iż socjologia języka bada społeczne uwarunkowania językowej komunikacji, interpretując je z punktu widzenia socjologii przy zastosowaniu metod właściwych tej dyscyplinie wiedzy. Socjolingwistyka zaś otwiera perspektywy lingwistyczne i wprowadza do opisu zjawiska komunikacji społecznej metody wypracowane przez językoznawstwo (Grabias, 2003, s. 55–62).

Zakończenie

Wyodrębnienie się w połowie XX wieku socjolingwistyki jako odrębnej gałęzi wiedzy było reakcją na ograniczenia strukturalnego opisu języka, dlatego też językoznawcy postanowili skorzystać ze zdobyczy współczesnej socjologii, aby pogłębić wiedzę o języku. Punktem wyjścia stało się założenie, że język jest zjawiskiem społecznym i że prawa socjologiczne rządzące różnymi zjawiskami społecznymi odnoszą się także do języka. Język w ujęciu socjolingwistyki to jeden ze środków wiodących do określonego celu komunikacyjnego, a przydatność tego środka sprawdza się w społecznym działaniu. Socjolingwistów w mniejszym stopniu interesuje język jako system, bardziej, użycie języka, konkretne akty mowy, określone wydarzenia z zastosowaniem języka. W takim ujęciu

język, w tym język stosowany przez polityków, jest zbiorem bardzo różnorodnych zjawisk, zaś socjolingwistyka stara się te różnice rejestrować, klasyfikować w ramach różnych odmian, analizować ich status w społeczeństwie, łączyć je z podziałami społecznymi użytkowników. W proponowanym ujęciu socjolingwistyka to językoznawstwo rozszerzone o kontekst społeczny, w odróżnieniu od językoznawstwa strukturalnego, skupiającego się na wewnętrznej organizacji języka; socjolingwistyka jest językoznawstwem zewnętrznym, badającym m.in. wybór danych środków językowych i styl wypowiedzi (Łuczyński, Maćkiewicz, 1999, s.102). Przy tego typu założeniach teoretycznych, socjolingwistyka 'zainteresowała się' również językiem debaty publicznej, w tym językiem polityki. To dzięki socjologii języka rozszerzyło się nie tylko pole naukowej penetracji nad społecznymi kontekstami języka i jego użycie, ale też pojawiło się dążenie badawcze, aby ukazać nieco inny obraz życia społecznego, jaki wyłania się z refleksji nad językiem i jego praktycznym zastosowaniem. Jak twierdzi Fishman: „socjologia języka nie jest jedynie interesującą przygodą intelektualną, lecz rzuca też światło na liczne społeczne i polityczne konflikty, które napotykamy na całym świecie. Socjologia języka oczywiście konfliktów tych nie rozwiąże, ale mało jest prawdopodobne, abyśmy kiedykolwiek potrafili je rozwiązać, jeśli nie zdołamy lepiej opisać i lepiej zrozumieć leżących u ich podłoża faktów społecznych i językowych. I w tym właśnie socjologia języka może nam być naprawdę pomocna” (Fishman, 1980, s. 238).

Analizując zjawiska występujące w języku polityki w Polsce, można na nie patrzeć diachronicznie, upatrując zmian językowych w całościowo potraktowanym rozwoju sposobu mówienia o sprawach publicznych, można też opisywać zmienność gatunków tekstów o funkcji politycznej, miejsce i rolę mediów, jako ich przekaznika oraz kształtowanie kultury, na przykład przez funkcjonalną rytualizację niektórych zachowań językowych. Można też widzieć zagadnienia języka polityki przez pryzmat podstawowych problemów: skuteczności i etyki, artykułowania interesów i manipulacji, poszukiwania kompromisu i jego użycia w celach konfrontacyjnych, nastawienia na dialog i odrzucenia prawa do dialogu, albo też próbować znaleźć podstawowe opozycje językowe wyróżniające polityczne podmioty (Bralczyk, 2003, s. 93). Jak wynika z krótkiego przeglądu zagadnień, lista tematów, którymi mogą zajmować się badacze uprawiający socjolingwistykę, jest niezmiernie rozległa. 'Język' polityki istnieje, ponieważ funkcjonują konkretne teksty i wypowiedzi perswazyjne, dostępne w komunikacji społecznej, czasami stając się obowiązującym wzorem oficjalnego opisu (propaganda stalinowska, komunistyczna). Zadaniem tego typu komunikatów było zmanifestowanie potęgi władzy, dlatego też zajmując miejsce tekstów komunikujących o rzeczywistości, mogły wywoływać u odbiorcy poczucie dy-

stansu, wytwarzając w nim poczucie znużenia do oficjalnych informacji, dystrybuowanych oficjalnymi kanałami komunikacji ('tubami propagandowymi'). Język walki ideologicznej, mający swojego dysponenta politycznego czy też 'gospodarza języka', decydującego i ustalającego znaczenia, nazwy, oceny, sposoby wartościowania, sam doczekał się swojej nazwy, przejętej z książki Geoga Orwella *Rok 1984* (1988), w której po raz pierwszy użył terminu nowomowa (*newspeak*). Pisarz znający mechanizmy funkcjonowania polityki, dostrzegł, że wszystkie totalitaryzmy, aby w pełni osiągnąć swoje cele, muszą doprowadzić do destrukcji historii i języka, proponując własną wizję politycznych dziejów oraz język, którym należy je opisywać. W tym również manipulować językiem w zależności od potrzeb nadawcy, politycznego dysponenta, arbitralnie usuwać jedne i wprowadzać nowe słowa, wykorzystując magiczność (kreacyjność), perswazyjność owego języka, tworzącego nierealny 'świat postulowany'.

Bibliografia

- Arystoteles (2001). Retoryka, tłum. H. Podbielski. W: Arystoteles *Dzieła wszystkie*, t. 6. Wyd. Nauk. PWN.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański. PIW.
- Bokszański, Z., Piotrowski A., Ziółkowski M. (1977). *Socjologia języka*. Wiedza Powszechna.
- Bralczyk, J. (2003). *O języku polskiej polityki lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Wyd. Trio.
- Bralczyk, J. (2007). *O języku propagandy i polityki*. Wyd. Trio.
- Cassirer, E. (2018). *Filozofia form symbolicznych*. Cz. 1. *Język*, tłum. P. Parszutowicz. Wyd. Marek Derewiecki.
- Chomsky, N. (2005). *O naturze i języku*, tłum. J. Lang. Wyd. Axis.
- Czerwiński, M. (2015). *Kultura, dyskurs*. Znak.
- Czyżewski, M., Dunin K., Piotrowski, A. (red.), (1991). *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, Warszawa.
- Czyżewski, M., Kowalski, S., Piotrowski, A. (red.). (1997). *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Aureus.
- Czyżniewski, M. (2005). *Propaganda polityczna władzy ludowej w Polsce 1944–1956*. Grado.
- Dąbrowski, M. (2023). Naszym jako kategoria współczesnej polityki. W: M. Sokołowski (red.), *Postpolityka, postprawda, populizm. Definiowanie (nie)oczywistych pojęć*. Wyd. Adam Marszałek.
- Dobek-Ostrowska, B. (2006). Rozwój studiów nad komunikowaniem politycznym w Polsce na tle badań światowych – główne obszary badawcze i perspektywy rozwojowe. *Global Media Journal – Polish Edition*, 1. Spring.
- Dobek-Ostrowska, B. (2007). *Komunikowanie polityczne i publiczne*. Wyd. Nauk. PWN.
- Dubisz, S. (1982). Język i styl tekstów o tematyce politycznej. *Poradnik Językowy*, 9.

- Edelman, M. J. (1964). *The Symbolic Uses of Politics*. University of Illinois.
- Edelman, M. J. (1977). *The Political Language: Words That Succeed and Policies That Fail*. Academic Press New York.
- Edelman, M. J. (1995). *From Art. To Politics. How Artistic Creations Shape Political Conceptions*. University of Chicago Press.
- Fairclough, R. (2000). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Routledge.
- Fishman, J. A. (1980). Socjologia języka, tłum. U. Niklas. W: B. Stanosz (wybór i wstęp), *Język w świetle nauki*. Czytelnik.
- Fowler, R. (1979). *Language and Control*. Routledge & Kegan Paul.
- Głowiński, M. (red.). (1980). Socjolingwistyka i etnografia mówienia. W: *Język i społeczeństwo*. Czytelnik.
- Głowiński, M. (1991). *Nowomowa po polsku*. Wyd. PEN.
- Głowiński, M. (1993). *Peereliada. Komentarze do słów 1976–1981*. PIW.
- Głowiński, M. (2016). *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie*. Wielka Litera.
- Grabias, S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*. Wyd. UMCS.
- Grzymała-Kozłowska, A. (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem. *Kultura i Społeczeństwo*, 48 (1).
- Handke, K. (2008). *Socjologia języka*. Wyd. Nauk. PWN.
- Herder, J. G. (1987). Rozprawa o pochodzeniu języka. W: J.G. Herder, *Wybór pism*, tłum. B. Płaczkowska. Ossolineum.
- Humboldt, W. (2001). *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*, tłum. E. Kowalska. KUL.
- Jabłońska, B. (2006). Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2 (1).
- Jakobson, R. (1989). W poszukiwaniu istoty języka. *Wybór pism*, t. 1–2, red. M. R. Mayenowa. PIW.
- Kochan, M. (2007). *Slogany w reklamie i polityce*. Wyd. Trio.
- Korolko, M. (1998). *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Wiedza Powszechna.
- Kosseleck, R. (2009). *Dzieje pojęć: studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, tłum. J. Merecki. Ofic. Nauk. Elżbieta Nowakowska-Sołtan.
- Laskowska, E. (2004). *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*. Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Lasswell, H. D. (1949). *Language and Politics. Studies in Quantitative Semantics*. New York.
- Lazarsfeld, P. (1944). *The People's Choice: How the Voter Makes up His Mind in a Presidential Campaign*. Columbia University Press.
- Mazur, M. (2003). *Propagandowy obraz świata. Polityczne kampanie prasowe w PRL 1956–1980*. Wyd. Trio.
- Orwell, G. (1988). *Rok 1984*, tłum. T. Mirkowicz. PIW.
- Ożóg, K. (2004). *Język w służbie polityki. Językowy kształt kampanii wyborczych*. Wyd. UR.
- Pisarek, W. (1986). Szkic wstępu do politolingwistyki. *Prace Filologiczne*, XXXIII.
- Pisarek, W. (2007). *O mediach i języku*. Universitas.
- Reisigl, M. (2011). Analiza retoryki politycznej. W: R. Wodak, M. Krzyżowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, tłum. D. Przepiórkowska. Łośgraf.
- Rittel, S. J. (2003). *Komunikacja polityczna. Dyskurs polityczny. Język w przestrzeni politycznej*. Wyd. Akademii Świętokrzyskiej.

- Szałkiewicz, W. K., Sokołowski, M. (2019). *Logos, Ethos, Pathos III i IV RP. Dyskurs komunikacyjny polityki*. Wyd. Adam Marszałek.
- Sokołowski, M., (red.). (2009). *Za kulisami spektaklu. Medialne wizerunki polityki*. Wyd. Adam Marszałek.
- Sokołowski, M. (2020). Od perswazji do propagandy. Zarys problematyki. W: M. Sokołowski, *Przekonać, pozyskać, skłonić. Re-wizje. Teoretyczne i praktyczne aspekty propagandy*. Wyd. Adam Marszałek.
- Sztumski, J. (1990). *Propaganda – jej problemy i metody*. Wyd. UŚ.
- Św. Augustyn (1977). Cyt. za K. Burke, Tradycyjne zasady retoryki, tłum. K. Biskupski. *Pamiętnik Literacki*, 2.
- Thomson, O. (2001). *Historia propagandy*, tłum. S. Głębiński. KiW.
- Trutkowski, C. (2000). *Społeczne reprezentacje polityki*. Scholar.
- Wieczorek, U. (1999). *Wartościowanie. Perswazja. Język*. Księgarnia Akademicka.
- Wodak, R. (red.). (1989). Language, Power and Ideology. *Studies in Political Discourse*. Amsterdam and Philadelphia.
- Wołoszyn, J. W. (red.). (2015). *Propaganda w systemach demokratycznych i niedemokratycznych*. Wyd. KUL.
- Van Dijk, T. A. (2003). Dyskurs polityczny i ideologia. *Etnolingwistyka: problemy języka i kultury*, 15.
- Zemsał, P. (2016). *Ojciec, wódz, nauczyciel. Nominacje językowe dotyczące Stalina w sowieckim dyskursie ideologicznym w okresie powojennym*. Wyd. UMK.

*

The language of politics. From rhetoric to discourse analysis. Outline of the issues

Abstract

The aim of this article is to present the interrelationships between language and politics. Speaking, according to sociologists of language, is the linguistic behavior of individuals resulting from non-linguistic situations and the properties of their idd, shaped by the environmental and education. To name linguistic ways of perceiving reality, in the form of political communication, we use the term 'discourse', reflecting the functional aspect of language use. Discourse in this sense is situated between language and communication, in this approach, it is treated as a specific message, which takes into account its verbal plane and the circumstances of its creation. Research on discourse draws on the achievements of many sciences: anthropology, history, rhetoric, stylistics, semiotics, literary studies, ethnography of speaking, political science and sociology. Researchers of the language of politics propose to name this new research discipline as 'sociolinguistics' or 'political linguistics'.

Keywords: language of politics, discourse, sociology of language, sociolinguistics, political linguistics

**Inetta Nowosad**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>

Uniwersytet Zielonogórski

e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl**Mirosław J. Szymański**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5990>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: mjszymanski@aps.edu.pl

W poszukiwaniu istoty pedagogiki szkoły

Abstrakt

Celem artykułu jest rekonstrukcja pola problemowego pedagogiki szkoły i podjęcie próby wyprowadzenia jej przedmiotu w procesie konstytuowania się. Ważną podbudową jest ogląd i rozpoznanie genezy tej subdyscypliny, które w Polsce wywodzą się z dorobku pedagogiki szkoły w Niemczech. Artykuł zwraca również uwagę na zjawisko ‘przerwanej drogi’ rozwoju pedagogiki szkoły na gruncie polskim i próbę odtworzenia dorobku subdyscypliny, którą w 2013 roku podjęła prof. Maria Dudzikowa, zaś od 2020 działania te kontynuowane są przez prof. Mirosława J. Szymańskiego i Sekcję Pedagogiki Szkoły przy KNP PAN. Rekonstrukcja naukowego dyskursu służyć ma nie tylko sprobmatyzowaniu ram, lecz także umocnieniu tożsamości pedagogiki szkoły w naszym kraju.

Słowa kluczowe: pedagogika szkoły, subdyscypliny, teorie szkoły, praktyka szkolna, kształcenie nauczycieli

Na forum światowej debaty wiele mówiono i pisano o szkole. Można powiedzieć, że szkoła inspirowała społeczności od zawsze przez wprowadzenie młodych w świat życia dorosłych. Na przestrzeni lat powstały różne jej koncepcje i modele. Jednak dopiero wyłonienie się pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz upaństwowienie oraz upowszechnienie edukacji i szkół wyeksponowało

konieczność przygotowania profesjonalnych kadr. Proces ten zainicjował naukowe debaty nad potrzebą i sensem pedagogiki szkoły. Od strony formalnej był to moment, w którym pedagogika szkoły zaczęła być konstytuowana jako subdyscyplina pedagogiki. W dniu 16 kwietnia 2021 roku Sekcja Pedagogiki Szkoły przy KNP przyjęła zobowiązanie podjęcia próby dookreślenia istoty i pola problemowego subdyscypliny, którą reprezentuje.

Próba rekonstrukcji pedagogiki szkoły

Losy pedagogiki szkoły w naszym kraju ukazują różną wartość jej przypisywaną. Od równoważnej z innymi subdyscyplinami, przez rozmycie jej pola problemowego, po zawłaszczenie przez inne subdyscypliny. Działo się to na skutek układów różnych sił i grup naukowych interesów, które, czy to ze względów politycznych, czy osobowych/jednostkowych, przypisywały innym subdyscyplinom pedagogiki większe znaczenie. Proces ten w efekcie doprowadził do zatarcia się granic, swoistego rozmycia odpowiedzi na pytanie: czym jest pedagogika szkoły? Próbę rekonstrukcji pola problemowego pedagogiki szkoły podjęła prof. Maria Dudzikowa, która jeszcze w roku 2013 powołała Zespół Pedagogiki Szkolnej, który działał jako zespół problemowy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (Śliwerski, 2014a). Celem prac zespołu było rozpoznanie kondycji i stanu pedagogiki szkoły/szkolnej w Polsce w trzech wymiarach: obecności w strukturze uczelni formalnych jednostek zajmujących się pedagogiką szkoły/szkolną, aktywności dydaktycznej uczelni z zakresu pedagogiki szkoły/szkolnej oraz aktywności naukowej uczelni z zakresu pedagogiki szkoły/szkolnej. Badaniu i finalnej dyskusji nad rezultatami towarzyszył namysł nad przyczynami aktualnej wówczas sytuacji¹.

Rezultaty badań i wypracowane wnioski w sposób naturalny wzbudziły potrzebę przeprowadzenia debaty naukowej, otwartej na udział wszystkich środowisk akademickich, którą Przewodnicząca Zespołu – prof. Maria Dudzikowa przeprowadziła na ogólnopolskiej konferencji z udziałem członków Prezydium KNP PAN na temat „Pedagogika szkolna/szkoły: protokół rozbieżności. Nowe otwarcie”. Konferencja ta odbyła się 25 listopada 2014 roku w Uniwersytecie im.

¹ Przygotowano wówczas koncepcję metodologiczną badań i podjęto czynności jej realizacji. Kwestionariusz ankiety opracowały: prof. dr hab. Beata Przyborowska – kierownik projektu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie) i dr hab. Inetta Nowosad prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski). Każdy etap prac nad przeprowadzeniem diagnozy był przedmiotem dyskusji członków Zespołu. Szerzej: N. Bednarska (2015, s. 113–125).

Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ogólnopolska konferencja przybliżyła środowisku akademickiemu rezultaty diagnozy pedagogiki szkolnej/szkoły i zamknęła I etap badań tworząc podstawy pod etap II – przeprowadzenie prac koncepcyjnych nad subdyscypliną nauk pedagogicznych. W dalszej perspektywie, rezultatem trzeciego etapu prac miała być koncepcja podręcznika akademickiego z pedagogiki szkoły (Śliwerski, 2014c).

Po odejściu poznańskiej profesor postawiony przez nią problem nie uległ zapomnieniu. Wręcz przeciwnie, na początku nowej kadencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 2020–2023, na wniosek prof. Mirosława J. Szymańskiego Komitet powołał Sekcję Pedagogiki Szkoły, która miała podjąć się kontynuacji wypracowanych przez prof. Marię Dudzikową osiągnięć i sproblematyzować ramy podręcznika *Pedagogika szkoły*. Wybrano tę nazwę ze względu na przekonanie, że w większym stopniu wyraża ona miejsce i jakość pedagogiki w założonej i realizowanej koncepcji szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej. Pedagogika szkolna akcentuje raczej wymiar fenomenologiczny pracy szkoły, koncentrując uwagę na zjawiskach i zdarzeniach sytuacyjnych, nie zawsze jednak wyrażających istotę funkcji szkoły i długofalowej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej prowadzonej w tej instytucji.

Sekcja Pedagogiki Szkoły, w składzie której w kadencji 2020–2023 Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN znaleźli się: prof. dr hab. Mirosław J. Szymański (przewodniczący), dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ (z-ca przewodniczącego), dr Ewa Duda (sekretarz), prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. dr hab. Beata Przyborowska, dr hab. Renata Wawrzyniak-Beszterda, prof. UAM, dr hab. Anna Szafrąńska, prof. UŚ, dr hab. Danuta Uryga, prof. APS, dr hab. Sławomir Trusz, prof. DWSB, dr Mariusz Noga, przyjęli zadania postawione przez prof. Marię Dudzikową jeszcze w 2014 roku wraz z udzieleniem odpowiedzi na trzy kluczowe pytania, które uczona uznała za trzy nurty badań i studiów pedagogiki szkoły (por. Śliwerski, 2014a):

1. Jak uczyć się szkoły, jak ją badać?
2. Jaką wiedzę o szkole przekazywać studentom pedagogiki i innych kierunków nauczycielskich?
3. Jak zmieniać szkołę?

Udzielenie odpowiedzi na pytania postawione przez poznańską uczoną wyznaczyły pole zadań Sekcji i ukierunkowały nas na rozpoznanie i dookreślenie tożsamości pedagogiki szkoły w naszym kraju, ale nie tylko. Ważną podbudową był ogląd i rozpoznanie korzeni tej subdyscypliny pedagogiki, które w Polsce wywodzą się z dorobku pedagogiki szkoły w Niemczech. W artykule chcieliśmy przybliżyć ważne naszym zdaniem, retrospekcyjne spojrzenie na pedagogikę szkoły jako subdyscyplinę pedagogiki i wykazać współczesne znaczenie takiego ujęcia.

Pedagogika szkoły – od źródeł do współczesności

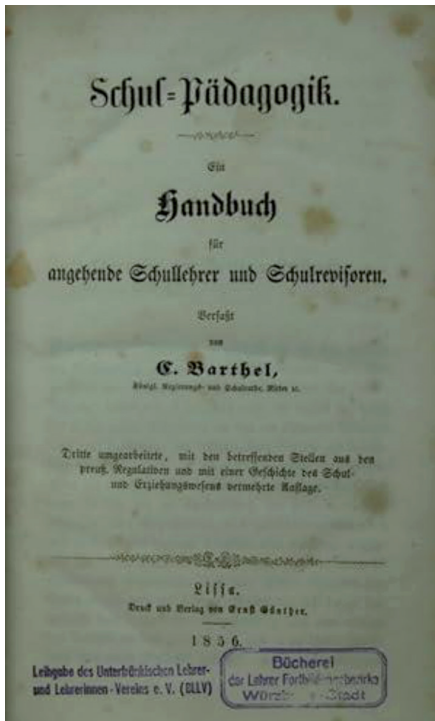
Pedagogika szkoły jest dość nową subdyscypliną pedagogiczną, choć w dziejach myśli społecznej szkołą zajmowano się od dawna. Znajdujemy ją już w czasach starożytnych, na przykład w pracach Platona, Arystotelesa i Kwintyliana. W Polsce w czasach odrodzenia Andrzej Frycz Modrzewski piątą księgę wydanego po raz pierwszy w 1551 roku dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej* poświęcił szkole. Komisja Edukacji Narodowej, uznawana za pierwsze w Europie Ministerstwo Oświaty, wiele uwagi poświęcała wszystkim typom szkół – od początkowych, na rzecz którego pracowało powołane przez Komisję Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, aż po szkoły wyższe, reformą których zajmował się Hugo Kołłątaj.

Początki teorii i koncepcji naukowej dotyczącej szkoły odnotowywane są od XIX wieku (Apel, 1990). Już wówczas pojawiały się książki, których autorzy zajmowali się problematyką pedagogiki szkoły lub zagadnieniami szkolno-pedagogicznymi – jednak bez dokładnego określania tego pojęcia. Wynikało to z potrzeby kształcenia nauczycieli we wprowadzonych w 1810 roku seminariach nauczycielskich. Nie sposób tu pominąć zasługi J. F. Herbarta, którego prace wywarły znaczący wpływ na ukształtowanie się pedagogiki szkoły tworząc bazę pod jej rozwój. Powstanie pedagogiki szkolnej jest bowiem ściśle powiązane z wprowadzeniem systemu szkolnictwa i rozwojem zawodu nauczycielskiego. Przyjmuje się, że pierwsze naukowe wyjaśnienia szkolno-pedagogicznych zagadnień należą do socjologa Georga Simmela, który w 1915 roku na Uniwersytecie w Strasburgu prowadził pierwsze wykłady z pedagogiki szkolnej.

Po raz pierwszy nazwa subdyscypliny została wprowadzona przez Carla Barthela w podręczniku *Pedagogika szkolna* (rys.1), w którym znajdują się trzy części adekwatne do trzech wyznaczonych pól refleksji i badań: lekcje szkolne, wychowanie w szkole, wiedza o szkole (Barthel, 1837; 1845; 1856). Stąd pedagogika szkoły w swej pierwszej fazie rozwoju stała się technologią szkolnego nauczania i była utożsamiana z pedagogiką szkolną – skupiała się na praktyce szkolnej. W tym ujęciu wyłoniły się dwa rozwijane kierunki:

- indywidualizm pedagogiczny (zainteresowanie się umysłowym rozwojem jednostki),
- socjologizm pedagogiczny (zainteresowanie się społecznieniem wychowania i ucznia w szkole).

Przez długi też czas pedagogika szkoły była uznawana za pedagogikę praktyków. Po II wojnie światowej potrzeba było 15 lat, by na nowo podjąć zagadnienia szkolno-pedagogiczne (dojść do reorientacji). W latach 60. i 70. XX wieku nastąpił przełom.



Rysunek 1. Strona tytułowa podręcznika Pedagogika szkolna autorstwa Carla Barthela

Źródło: C. Barthel, Schul-Pädagogik. Ein Handbuch zur Orientirung für angehende Lehrer und zur Beachtung für junge Theologen, als künftige Schulrevisoren. Lissa 1837, 1845, 1856; Breslau 1869 – zdjęcie sprzedawcy Antiquariat Braun (Gengenbach, Niemcy)

W Polsce znalazło to wyraz w utworzeniu przez Bogdana Nawroczyńskiego na Uniwersytecie Warszawskim Katedry Teorii Szkoły i Organizacji Szkolnictwa, którą po zwolnieniu tego wybitnego pedagoga przez ówczesne władze Uniwersytetu, prowadził nadal Tadeusz Pasierbiński. W Niemczech pedagogika szkolna rozwinęła się do samodzielnej subdyscypliny w systemie nauki o wychowaniu (*Erziehungswissenschaft*) czy pedagogiki ze specyficznym dla niej określonym przedmiotem. W 1961 roku Wolfgang Kramp (1961, 1971, s. 132) zdefiniował pedagogikę szkoły jako subdyscyplinę nauk o wychowaniu odnoszącą się i ograniczoną do doświadczeń w ramach szkoły. W przypadającym na ten czas w Polsce podporządkowaniu szkoły i kształcenia nauczycieli ideologicznie pojmowanej polityce oświatowej, ważniejsze miejsce zajęła mocno promowana przez komunistyczne władze marksistowska teoria wychowania. Pole problemowe pedagogiki szkoły zostało wówczas rozbite i przypisane dydaktyce, pedeutologii i teorii wychowania. Atomizacja przedmiotu pedagogiki szkoły w naszym kraju pozbawiła tym sposobem osoby aspirujące do pracy pedagogicznej

w szkole pełnego oglądu procesów wewnątrzszkolnych w zintegrowanej formie. Sprzyjało to odgórnemu, politycznemu sterowaniu szkołą, instytucją zdeintegrowaną i pozbawioną jakiejkolwiek autonomii.

Powiązanie pedagogiki szkolnej z rozwojem kształcenia nauczycieli (akademizacja) stworzyło warunki pod intensywny dyskurs naukowo-teoretyczny (i badania empiryczne), który w krajach niemieckojęzycznych toczył się w ramach subdyscypliny pedagogiki szkolnej, w Polsce zaś przypisany został innym dyscyplinom, co w pewnym stopniu rozproszyło odpowiedzialność za jakość kształcenia nauczycieli (i innych pracowników szkoły). Skutki tego stanu aktualnie doświadczamy bardzo boleśnie.

W latach 70. XX wieku ukonstytuowało się rozumienie pedagogiki szkolnej/szkoły: Pedagogika szkolna jest teorią szkoły i lekcji w dziedzinie nauk społecznych. Jako wiodąca subdyscyplina w kształceniu nauczycieli zyskała status naukowy spełniając trzy kryteria:

1. Teoretyczne wyjaśnienie i uzasadnienie (opis szkolnej rzeczywistości zawiera normatywne sądy). Określony jest przedmiot badań i terminologia.
2. Stosowanie metod naukowych (zastosowanie ilościowych i jakościowych metod badawczych).
3. Odniesienia do praktyki (wyniki badań budują teorię szkoły i lekcji i wyłaniają nowe obszary badawcze).

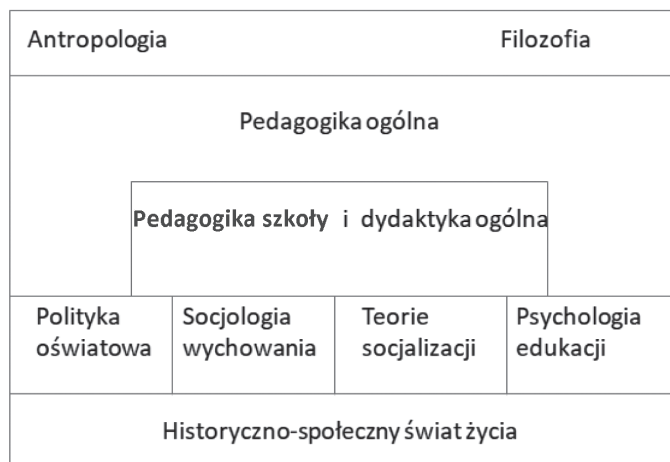
Od lat 70. XX wieku nastąpił intensywny rozwój pedagogiki szkolnej w krajach, które przyjęły rozwiązania niemieckie, i zaistniał w wyniku ekspansji szkół wyższych i akademizacji kształcenia nauczycieli. W Polsce pedagogika szkolna, czy szkoły, wyłania się jako zapis 'przerwanej drogi'. Wyrosła z pruskiej tradycji kształcenia nauczycieli, choć oczywiście warto pamiętać, że początki seminariów nauczycielskich na ziemiach polskich związane są z działalnością Komisji Edukacji Narodowej, która zaczęła je tworzyć. Jednak rozpowszechniły się w XIX wieku, wprowadzając i umacniając przedmiot pedagogiki szkolnej. Na ziemiach polskich pod zaborami seminaria nauczycielskie najliczniejsze były w państwie pruskim, najmniejsza ich liczba znajdowała się w państwie austriackim. Po rozbiorach Polska przejęła rozwiązania stosowane w zaborze pruskim, nie tylko w zakresie organizacji i zarządzania szkolnictwem, lecz także kształcenia nauczycieli. Stąd warto poświęcić większą uwagę doświadczeniom niemieckim: osiągnięciom oraz problemom czy dylematom, co podkreśla Bogusław Śliwerski w słowach: „Współcześnie polska pedagogika szkoły jest bliższa niemieckiej niż brytyjskiej czy amerykańskiej. Aż dziwne się wydaje, że urzędnicy czy eksperci MEN podróżują do Wielkiej Brytanii czy nawet USA, by przенosić do Polski rozwiązania, które dalece różnią się nie tylko z naszym ustrojem szkolnym, ale także z kulturą, tradycjami i kontynentalnym systemem wartości” (Śliwerski, 2014b).

Jednak w Niemczech, podobnie jak w Polsce, brakuje jednomyślności, w jakim stosunku są wobec siebie i mają być pedagogika ogólna i pedagogika szkolna oraz pedagogika szkolna i dydaktyka ogólna (Hanke, Seel, 2015, s. 853–904). We wczesnych poglądach dydaktyka ogólna była przyporządkowana pedagogice szkoły (Rothland, 2018, s. 369–382). Mimo różnych akcentów takie stanowisko odnajdujemy w wielu pracach zwłaszcza przełomu lat 60. i 70. XX wieku (por. Benner, 1977; Einsiedler, 1974; Potthoff, 1975; Steindorf, 1972, s. 16–17). Inne ujęcie wyłania się z poglądów H.-K. Beckmanna (1981), który uważał, że pedagogika szkoły jest koniecznym uzupełnieniem dydaktyki ogólnej. Założenie to wynikało z przyjętej argumentacji: dydaktyka nie mogłaby dopełnić swoich

założeń jako teoria nauczania (lekcji) z powodu złożoności życia szkolnego. Zatem przedmiotem pedagogiki szkolnej powinna być szkoła jako instytucja społeczna, jej zadania pedagogiczne, funkcje społeczne oraz specyficzne problemy, czy też obszary (jak np. działalność nauczycieli, program, typy szkół). W efekcie kluczowym zadaniem pedagogiki szkolnej jest rozpoznawanie pola zależności oddziaływania dydaktycznego, aby móc wskazać na uzasadnione decyzje określające możliwości i granice pracy pedagogicznej.

W rozważaniach badaczy trudno znaleźć *consensus* na linii pedagogika szkolna – dydaktyka. Wskazane stanowiska po dziś dzień nie wyjaśniają tej relacji na tyle przekonująco, by mogły być uznane za ogólnie obowiązujące w Niemczech (Hellekamps, 2001, s. 11–22). Martin Rothland (2018, s. 369–371) w artykule *Dydaktyka ogólna i empiryczne badania pedagogiczne jako dziedziny pedagogiki szkolnej (Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik)* wskazuje na cztery istniejące w Niemczech podejścia i relacje zachodzące pomiędzy pedagogiką szkolną a dydaktyką: odrębność – pedagogika szkolna i dydaktyka ogólna, rozszerzenie dydaktyki ogólnej na pedagogikę szkolną, dydaktyka ogólna jako podobszar pedagogiki szkolnej i ujęcie synonimiczne terminów. Pierwsze z podejść, jak wyjaśnia, dotyczy odrębności subdyscyplin i zostało opracowane w latach 90. XX wieku (por. Apel, 1990; Apel, Grunder 1995, s. 7–34). Wskazuje na istotne różnice pomiędzy subdyscyplinami i choć są one ze sobą powiązane, to jednak w definicjach dydaktyki ogólnej i pedagogiki szkolnej występują jako dwie niezależne dyscypliny (por. Hanke, Seel, 2015, s. 853–904). Drugie z podejść zwraca uwagę na rozszerzenie dydaktyki ogólnej na pedagogikę szkolną. W tym ujęciu dydaktykę ogólną nazywa się poprzedniczką pedagogiki szkolnej. We wskazanym ujęciu pedagogika szkolna przewyższa koncentrację na nauczaniu i umieszcza zagadnienia dydaktyki w szerszym kontekście teorii szkoły (Rothland, 2018, s. 370; Einsiedler, 1995; Ofenbach, 2011; Bohl, Harant, Wacker, 2015). Trzecie ze stanowisk ujmuje dydaktykę ogólną jako podobszar pedagogiki szkolnej. Rothland zwraca tu uwagę, że w obecnym dyskursie pedagogiki szkoły, dydaktykę ogólną określa się zwykle jako „istotny element” (por. Bosse, 2010, s. 666) lub rdzeń pedagogiki szkolnej, co w dużej części jest pochodną zjawiska wskazanego w stanowisku poprzednim – drugim (Rothland, 2018, s. 371). Czwarte z ujęć traktuje synonimiczne użycie terminów dydaktyka ogólna i pedagogika szkolna. Rothland uważa, że synonimiczne użycie terminów jest szeroko rozpowszechnione nie tylko w pedagogice, lecz także w dydaktyce ogólnej i pedagogice szkolnej².

² N. Bednarska (2015, s. 113–125); Rothland przywołuje tu między innymi opracowania: K.-J. Tillmann (2005); A. Leschinsky (2008); A. Kowarsch (2011); F. Schöningh, Paderborn et al. (2011).



Rysunek 2. Pedagogika szkolna jako subdyscyplina pedagogiki

Źródło: Opracowanie na podstawie: W. Einsiedler (1974, s. 218)

Warto w tym miejscu przywołać wybrane modele ujęć, by lepiej wykazać odmiennosć podejść. W. Einsiedler (1995) wykazuje związek między pedagogiką szkoły a dydaktyką ogólną, jak również dyscyplinami, które są ważne w badaniu szkolnego życia i pola działań kadry pedagogicznej. Pedagogika szkoły i dydaktyka ogólna jawią się tu jako dwie ściśle powiązane subdyscypliny, które znajdują się pomiędzy wpływami pedagogiki ogólnej z jednej strony, a psychologii edukacji, socjologii edukacji, teorii socjalizacji oraz prawa oświatowego – z drugiej strony. To w pedagogice szkoły musi dojść do integracji wyników badań z dyscyplin z nią powiązanych (związanych), by mogła wypełniać swoje zadania. Warto zauważyć, że w innych opracowaniach linie podziału pomiędzy wskazanymi dyscyplinami zatraciły ostrość, co dotyczy szczególnie socjologii edukacji, czy też psychologii edukacji. Inaczej relację pomiędzy dydaktyką a pedagogiką szkolną ujmuje Martin Rothland (2018). Traktuje pedagogikę szkolną jako kategorię nadrzędną, która obejmuje zarówno dydaktykę jako naukową refleksję i tradycyjnie skupia się na osiąganiu celów szkolnego nauczania oraz ilościowych badań efektywności edukacyjnej osadzonych w teorii szkoły³.

W przyjętym modelu pedagogiki szkolnej Rothland przyjął za Davidem Berlinerem (1987; 2005), rozróżnienie „dobrego nauczania” od „skutecznego nauczania”, które razem mogą stanowić o wysokiej jakości nauczaniu. Dla Berlinera (2005, s. 206) dobre nauczanie ma miejsce wtedy, gdy przestrzegane są

³ Istotność teorii szkoły w niemieckim dorobku: M. Kościelniak (2019).



Rysunek 3. Pedagogika szkolna w ujęciu Martina Rothlanda

Źródło: Opracowanie na podstawie: M. Rothland (2018, s. 377)

standardy danej dziedziny, bowiem dobre nauczanie ma charakter normatywny. Natomiast skuteczne nauczanie charakteryzuje się tym, że cele uczenia się uczniów są osiągane, a proces nauczania jest efektywny. Dokonane rozróżnienie pozwala Rothlandowi na wykorzystanie dydaktyki ogólnej jako refleksji w stosunku do ilościowych badań pedagogicznych, które koncentrują się bardziej na efektywności niż na tym, czy skuteczne nauczanie uwzględnia zainteresowania i orientacje młodych ludzi, ich autonomię i samostanowienie. To właśnie odwoływanie się do samostanowienia uczniów i ich zainteresowań rozwojowych może być postrzegane jako kluczowe dla rozszerzonego rozumienia „dobrego nauczania” (Rothland, 2018, s. 376). W zarysowanym przez Rothlanda związku, badania ilościowe dopiero z dydaktyką ogólną uzyskują szkolno-pedagogiczny, czy szerzej – pedagogiczny charakter. Warto jeszcze dopełnić ten układ o wyjaśnienie zakorzenienia kulturowego wartości normatywnych oraz celów nauczania i uczenia się, które są zdeterminowane historycznie i społecznie. Stąd pedagogika szkolna zapewnia również ramy dla teorii szkoły, a tym samym eliminuje, jak określa Rothland, „instytucjonalną ślepotę” badań związanych ze szkołą w zakresie nauczania i uczenia się. Uważa on, że w kwestii dotyczącej nauczania

i uczenia się podczas lekcji nie powinno się rozstrzygać wyłącznie na podstawie empirycznego zapisu cech procesu i produktu nauczania, ale zawsze z ogólnej perspektywy dydaktycznej (zwłaszcza w zakresie uzasadnienia treści nauczania, wartości nauczania i normatywnej) oraz teorii szkoły. Cechą charakterystyczną badań pedagogiki szkolnej byłaby, jak uzasadnia, integracja perspektywy społecznej i indywidualnej.

Przedmiot pedagogiki szkoły

Maria Dudzikowa w rozważaniach nad dylematem: pedagogika szkolna czy pedagogika szkoły uznała, że kategoria „pedagogika szkoły” jest lepsza od pedagogiki szkolnej, bowiem przedmiot jej badań dotyczy – jak uzasadniała – ugruntowanej już wiedzy o szkole, jej kulturze, praktyce, badaniach szkoły i upowszechnianiu ich wyników. Kluczowa dla tego podejścia jest interdyscyplinarność badań podstawowych i aplikacyjnych. Niektórzy jednak twierdzą, że nie ma pedagogiki szkoły, stąd ta nieustanna konieczność powracania do pytań pierwszych: „W czym miałyby przejawiać się odrębność tej pedagogiki? Jakie nowe jej otwarcie mogłoby zaistnieć?” (Śliwerski, 2014a).

Na polu rozważań konstytuujących pole tej subdyscypliny warto sięgnąć do dorobku innych krajów. W krajach anglojęzycznych przedmiot pedagogiki szkoły mieści się „w studiach edukacyjnych (Study of Education), gdyż nie ma w nich pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej” (Śliwerski, 2014a). Tym samym, jak wskazuje Renata Nowakowska-Siuta: „nie funkcjonuje rozróżnienie terminologiczne «pedagogika szkolna» i «pedagogika szkoły». *School pedagogy* w wielu koncepcjach uznawana jest za sztukę nauczania i odnosi się do stylu oraz metod nauczania stosowanych przez nauczyciela, w tym metod klasyfikacji, oceny i strategii instruktażowych [...]” (2016, s. 58). W Niemczech natomiast są głęboko zakorzenione tradycje badań nad szkołą, które realizowane są w dyscyplinie nauk o wychowaniu (Erziehungswissenschaften) czy pedagogice (Pädagogik). W Czechach, na Słowacji jest podobnie jak w Polsce, pedagogika szkolna stanowi subdyscyplinę nauk pedagogicznych (školní pedagogika)” (Śliwerski, 2014b). W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele ujęć definicyjnych, z których przedstawimy zaledwie kilka:

- pedagogika szkolna jest nauką zawodową nauczycieli – drogowskazem na polu szkolno-pedagogicznym (Köck, 2000, s. 13);
- pedagogika szkolna zajmuje się procesami wychowania oraz nauczania-uczenia się w instytucji szkolnej (Einsiedler, 1978, s. 12);
- pedagogika szkolna jest teorią i praktyką rozwoju naukowej refleksji zorientowanej na organizację życia szkolnego (Meyer, 1997, s. 209);

- pedagogika szkolna stanowi pedagogiczny obszar oddziaływań do zastosowania w warunkach szkolnych (Potthoff, 1975, s. 238).

Mimo lat dyskusji nad przedmiotem dyscypliny pedagogiki szkolnej, brakuje jednoznaczności w definiowaniu jej obszaru. Jednak wszystkie ujęcia odnoszą się do fenomenu szkoły. Autorzy definicji są również zgodni, że jest to forma teorii szkoły. Pozwala to nam przyjąć zgodnie, że pedagogika szkoły jest subdyscypliną pedagogiki, która zajmuje się teorią i praktyką funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej oraz ustalonych zasad życia szkolnego (w tym lekcji) w szkołach różnego typu.

Można przyjąć, że przedmiotem pedagogiki szkoły jest szkoła jako system społeczny, ściśle powiązany nie tylko z rzeczywistością szkolną. Dlatego pedagogika szkoły ma łączyć teorię i praktykę, służyć nauce i praktyce w codziennym życiu, ale także być zorientowana na ich rozwój (efektywność procesów i zjawisk oraz ich poprawę). W przyjętym ujęciu pole analiz jest wyznaczone myśleniem i działaniem pedagogicznym w sytuacjach szkolnych, szkoły jako systemu społecznego oraz instytucji. Działanie to jest jednocześnie przedmiotem badań szkolno-pedagogicznych, jak również obszarem zorientowanym na wypracowanie pryncypiów. Dlatego można uznać, że pedagogika szkoły jest teorią i nauką pryncypiów praktyki szkolnej dla tej praktyki (Bohl, Harant, Wacker, 2015).

Do kluczowych obszarów problemowych zalicza się: historię szkoły, teorie szkoły, system szkolny i system kształcenia, profesjonalizację nauczycieli, kulturę organizacyjną szkoły, rozwój szkoły i jego wsparcie na różnych poziomach systemu (makro, mezo i mikro), funkcje szkoły, ewaluację efektywności pracy szkoły i jakości kształcenia, ocenę osiągnięć szkolnych uczniów i diagnostykę edukacyjną, nauczanie i uczenie się, relacje: nauczyciele – uczniowie – rodzice, a także szerzej – szkoła i środowisko. Można też przyjąć, że obszary te nie są zamknięte. Stanowią otwarte pole, które można i należy rozwijać. Pedagogika szkoły jako subdyscyplina pedagogiczna jest otwarta na nowe zjawiska, w które uwikłana jest szkoła. Już dzisiaj widzimy pola słabo opracowane, a wymagające natychmiastowej uwagi w naszym kraju, jak sytuacja edukacyjna dzieci migrantów czy problemy dzieci uchodźców w szkołach. Przyjmując interdyscyplinarne ujęcie, wszystkie obszary łączą się w całość jako szczególna forma naukowego myślenia o szkole.

Zakończenie

Podsumowując, można przyjąć, że: pedagogika szkoły zorientowana jest na racjonalną organizację oraz skuteczne i efektywne funkcjonowanie szkoły. Punktem wyjścia badań, analiz i wniosków dla praktyki jest koncepcja rzeczy-

wistości szkoły w swojej pełnej różnorodności obecna we wszystkich obszarach kultury szkoły i szkolnego życia. Rzeczywistość szkoły jako główny przedmiot pedagogiki szkolnej jest zatem bardzo zróżnicowana. Zawiera w sobie liczne obszary problemowe, które zachodzą na inne subdyscypliny i dyscypliny naukowe. Wydaje się, że wartość głębszego oglądu pedagogiki szkoły rośnie współcześnie w obliczu nowych wyzwań procesów globalizacji zmian niezwykle szybko zachodzących wewnątrz i na zewnątrz szkoły, w jej otoczeniu.

Rośnie zainteresowanie szkołą w kontekście zmiany społecznej, efektywnością jej pracy, a także systemami szkolnymi. Publikowane są rankingi szkół, rośnie rywalizacja między nimi, która nie służy holistycznej orientacji na ucznia. Często zapominamy, że to uczeń jest centralną osobą w szkole i oddziaływania nauczyciela mają służyć budowaniu przez najmłodsze pokolenia również naszej przyszłości. Stąd w naszej ocenie warto zgłębiać fenomen szkoły i procesy w niej zachodzące dokonując całościowego ich oglądu, by móc je rozwijać i doskonalić. Pomóc zrozumieć wielowymiarowość zjawisk ukrytych pod powierzchnią codzienności szkolnej, siły oddziaływań nauczyciela, zjawisk, relacji, procesów pośrednich i bezpośrednich, które w sposób jawny i ukryty mogą sprzyjać osiągnięciu celów edukacyjnych w murach szkolnych. Co ważne, zostaną przeprowadzone w sposób zapewniający ich wysoką jakość i efektywność. Będziemy wdzięczni, jeśli nasz artykuł zainicjuje szerszą dyskusję dotyczącą istoty szkoły jako placówki edukacyjnej. Do takiej dyskusji z pełnym przekonaniem zachęcamy.

Bibliografia

- Apel, H. J. (1990). *Schulpädagogik. Eine Grundlegung*. Böhlau.
- Apel, H. J., Grunder, H.-U. (1995). *Die Schulpädagogik – Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens*. W: H. J. Apel, H.-U. Grunder (red.), *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (s. 7–34). Juventa.
- Barthel, C. (1837; 1845; 1856; 1869). *Schul-Pädagogik. Ein Handbuch zur Orientierung für angehende Lehrer und zur Beachtung für junge Theologen, als künftige Schulrevisoren*. Lissa, Günther, 1837; 1845; 1856, Breslau 1869.
- Bednarska, N. (2015). Próba diagnozy stanu subdyscypliny pedagogika szkoły/szkolna. *Rocznik Pedagogiczny*, 38: 113–125.
- Berliner, D. C. (1987). Simple Views of Effective Teaching and a Simple Theory of Classroom Instruction. W: D.C. Berliner & B. Rosenshine (red.), *Talks to Teachers* (s. 93–110). Random House.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3): 205–213.

- Bohl, T., Harant, M., Wacker A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Klinkhardt/UTB.
- Bosse, D. (2010). Von Schulkritik bis Unterrichtsforschung – Schulpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaften. *Pädagogische Rundschau*, 64(6): 661–672.
- Einsiedler, W. (1995). Schulpädagogik als empirisch begründete, historisch und systematisch orientierte pädagogische Bereichsdisziplin. W: H. J. Apel, H.-U. Grunder (red.), *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (s. 209–220). Juventa.
- Einsiedler, W. (1978). *Schulpädagogik. Eine Einführung*. Ludwig Auer.
- Hanke, U., Seel, N. M. (2015). Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft. W: N. M. Seel, U. Hanke, *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende* (s. 853–904). Springer VS.
- Kościelniak, M. (2019). Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły. Wyd. UJ.
- Köck, P. (2000). *Handbuch der Schulpädagogik – für Studium-Praxis-Prüfung*. Auer Verlag GmbH.
- Kowarsch, A. (2011). Schulpädagogik – eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis. W: S. Hellekamps, W. Plöger, W. Wittenbruch (red.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Studienausgabe.* (s. 655–664). F. Schöningh, Paderborn et al.
- Kramp, W. (1961; 1971). Schulpädagogik W: H. H. Groothoff, M. Stallmann (red.), *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart.
- Leschinsky, A. (2008). Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. W: W. Helsper, J. Böhme (red.), *Handbuch der Schulforschung*, Verlag für Sozialwissenschaften. (s. 69–88). Wiesbaden.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik*. Band 1 für Anfänger. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Nowakowska-Siuta, R. (2016). Miejsce „Pedagogiki szkolnej” w naukach o wychowaniu. Anglosaskie dyskusje i kontrowersje. *Studia Edukacyjne*, 39: 47–60.
- Ofenbach, B. (2011). Schulpädagogik – eine Theorie schulischer Phänomene für die Praxis. W: S. Hellekamps, W. Plöger, W. Wittenbruch (red.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Studienausgabe.* (s. 643–654). F. Schöningh, Paderborn et al.
- Potthoff, W. (1975). *Schulpädagogik*. Herder KG.
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110 (4): 369–382.
- Śliwerski, B. (2014a). Pedagogika szkolna czy pedagogika szkoły? – debata Zespołu KNP PAN w UAM w Poznaniu, wpis z dnia 28 listopada 2014. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/11/> (dostęp: 15.10.2022).
- Śliwerski, B. (2014b). *Pedagogika szkoły w innych krajach*, wpis z 29 listopada 2014. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/11/> (dostęp: 25.10.2022).
- Śliwerski, B. (2014c). Zakres zakorzenienia pedagogiki szkoły w uczelniach akademickich, wpis z 30 listopada 2014. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/11/> (dostęp: 25.10.2022).
- Tillmann, K.-J. (2005). Schulpädagogik und Bildungsforschung. Aktuelle Trends und langfristige Entwicklungen. *Die Deutsche Schule*, 97 (4): 408–420.

*

In search of the essence of school pedagogy

Abstract

The aim of the article is to reconstruct the problem area of school pedagogy and to make an attempt to isolate the process of its constitution. An overview and recognition of the genesis of this subdiscipline, which in Poland is rooted in the achievements of German school pedagogy, constitutes the article's important foundation. The article also draws attention to the phenomenon of "interrupted developmental path" in Poland's school pedagogy, while attempting to recreate the achievements of the subdiscipline, which was first undertaken in 2013 by prof. Maria Dudzikowa, and then since 2020 continued by prof. Mirosław J. Szymański and the School Pedagogy Section at the KNP PAN. The reconstruction of the scientific discourse is intended not only to problematise the framework, but also to strengthen the identity of school pedagogy on Polish ground.

Keywords: school pedagogy, subdiscipline, theories of school, school practice, educating teachers

Raporty i recenzje



Arkadiusz Lewandowski

ORCID: 0000-0002-8161-2257

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: a.lewandowski@ukw.edu.pl

RECENZJA

Moisés Naím, *Zemsta władzy. Jak autokraci na nowo tworzą politykę XXI wieku*, Wydawnictwo Post Factum, Katowice 2022

W 2013 roku na rynku wydawniczym ukazała się praca *The End of Power* autorstwa Moisésa Naíma (polskie tłumaczenie wydane zostało w 2015 roku). Książka ta, mimo że nie była pierwszą w dorobku wenezuelskiego autora, stanowiła dla niego swoisty przełom i przyniosła mu światowy rozgłos oraz rozpoznawalność. Kiedy blisko dekadę później Naím ponownie proponuje swojemu czytelnikowi intelektualne wyzwanie, czyni to już jako autor wręcz oczekiwany. Tym razem jednak jego refleksja, chociaż ponownie dotyczy władzy, stanowi spojrzenie na nowe procesy i zjawiska z nią związane. W *Końcu władzy* Naím (2013) skupia się na słabości i schyłku władzy osadzonej w tradycyjnie kojarzonych z nią instytucjach (państwach, korporacjach itp). W *Zemście władzy* spogląda natomiast na władzę w zupełnie nowych warunkach koncentrując uwagę czytelnika na aktorach, którzy dążą do odrodzenia władzy sprawczej i skutecznej. Z tego też powodu w nowej książce Naíma kluczowa nie jest sama władza, ale to, kto do jej sprawowania dąży i w jaki sposób to czyni. Tym zbiorowym bohaterem książki są, umieszczeni już w podtytule, autokraci XXI wieku. I to o nich w głównej mierze jest ta książka, o ich (autokratów) władzy, która z jednej strony uwydatnia się w 'nowej zjadliwej postaci', z drugiej strony jest zagrożeniem dla współczesnych państw i demokratycznych społeczeństw (Naím, 2022, s. 11).

W tym miejscu warto podkreślić istotną być może dla Czytelnika kwestię. *Zemsta władzy* z jednej strony stanowi niejako kontynuację poprzedniej książki (zbieżność tytułów może nam to sugerować), z drugiej jednak obie można również potraktować jako dwie autonomiczne względem siebie 'opowieści'.

Recenzując *Zemstę władzy* nie sposób nie zatrzymać się na dłuższą chwilę przy osobie autora. Tak jak zostało już zauważone, rozgłos na świecie, a w szczególności w Polsce, Moisés Naím zyskuje dzięki *Końcu władzy*, to za tę książkę otrzymał szereg nagród i zyskał uznanie jako czołowy myśliciel na świecie (książka uznana została przez „Financial Times” jak i „Washington Post” za jedną z najlepszych książek 2013 roku). Warto jednak podkreślić że przed rokiem 2013 Naím nie był postacią anonimową, szczególnie w Ameryce Południowej. Już wówczas był uznanym dziennikarzem i pisarzem (laureat Nagrody Ortegi y Gassetta z 2011 roku za wkład w hiszpańskojęzyczne dziennikarstwo), ale także politykiem i ekonomistą (ministrem handlu i przemysłu w Wenezueli w latach 1989–1990, dyrektorem wenezuelskiego Banku Centralnego i dyrektorem wykonawczym Banku Światowego). Ma za sobą również karierę naukową, na którą złożyły się m.in.: obroniony w latach 70. XX wieku doktorat na MIT (tytuł doktoratu: *The Political Economy of Regulating Multinational Corporations*) oraz praca w Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA), wiodącej w Wenezueli szkole o ekonomicznym profilu z siedzibą w Caracas (w latach 1979–1986 jako dziekan). Przez czternaście lat był także redaktorem naczelnym prestiżowego magazynu „Foreign Policy”.

Postać Naíma i jego polityczne doświadczenie przekładają się na jego twórczość. Tak było chociażby z *Końcem władzy*, który w pewnym sensie był refleksją opartą na ministerialnych doświadczeniach i odczuwanej przez Naíma polityka niemocy i braku sprawczości. Podobnie też jest z *Zemstą władzy*, która uwiadacznia polityczne i ekonomiczne rozeznanie autora w światowej polityce i jej mechanizmach.

Dokonując oceny książki, za rudymenarną dla jej zrozumienia kwestię uznać należy odniesienie się do kategorii zawartej w podtytule, czyli do pojęcia współczesnych autokratów. Autor *Zemsty władzy* definiuje autokratów jako przywódców politycznych, „którzy dochodzą do władzy w wyniku demokratycznych wyborów, a potem likwidują mechanizmy kontroli władzy wykonawczej, wykorzystując do tego celu populizm, polaryzację i postprawdę. W czasie gdy konsolidują władzę, ukrywają swoje autokratyczne plany za murami konspiracyjności, biurokratycznych zawiłości, pseudoprawnych wybiegów, manipulacji opinią publiczną, a także represji stosowanych wobec krytyków i oponentów. Kiedy maska opada, jest już za późno” (Naím, 2022, s. 17). Personalnie do tego grona na łamach książki zaliczeni zostali m.in. Władimir Putin, Victor Orban, Jarosław Kaczyński, Donald Trump, Hugo Chávez, Rodrigo Duterte czy Jair Bolsonaro.

Oczywiście każde uogólnienie i typologia posiada tendencję do zacierania ‘odcieni szarości’, niemniej jednak mam duże wątpliwości, czy tak jednoznaczna demarkacja w tym przypadku jest zasadna. Szczególnie po 24 lutego 2022 roku

zrównanie np. europejskich autokratów z Władimirem Putinem może wydawać się, delikatnie mówiąc kontrowersyjne, nawet przy uwzględnieniu prorosyjskiego ‘skrzywienia’ Orbana. Odpowiedź Naíma na ten zarzut znajdujemy na stronach recenzowanej książki. Zakłada on bowiem, że autorytaryzm to kontinuum pomiędzy z jednej strony totalitarnymi reżimami, z drugiej wybranymi demokratycznie przywódcami o autorytarnych skłonnościach (Naím, 2022, s. 17). W konsekwencji, a tę myśl można uznać za kluczową dla całej książki tezę, od populisty, który zwycięża w wyborach, do autokraty przyjmującego radykalną postać totalitarnego przywódcy wiedzie prosta i relatywnie krótka ścieżka.

Perspektywa Naíma może u niektórych budzić większy lub mniejszy intelektualny sprzeciw. Za alternatywną, z mojej perspektywy bezpieczniejszą, propozycję uznać można ujęcie proponowane chociażby przez Rogera Eatwella i Matthew Goodwina (2020), którzy dla opisu większości wskazanych przez Naíma przywódców stosują określenie narodowych populistów.

Z drugiej jednak strony, czytając *Zemstę władzy* można, jeżeli nie dać się przekonać, to przynajmniej zrozumieć logikę, jaką autor w swojej pracy się kierował. Naím odnosi się w swoich rozważaniach do aspektów mechaniki zdobywania oraz sprawowania władzy i w tym wymiarze doszukuje się podobieństw pomiędzy autokratami. Co więcej uznaje on, że populizm jest tylko narzędziem do realizowania polityki. To pojmowanie populizmu wpisuje się we współczesne rozważania nad tym zjawiskiem i jego interpretacje, gdzie populizm możemy identyfikować jako mikroideologię, dyskurs lub jako strategię politycznego działania (Freeden, 2003; Mudde, 2007; Moffit, 2018; Nalewajko, 2013; Lipiński, Stępińska, 2020). Co ważne, autor na potrzeby rozważań klarownie definiuje populizm i wymienia jego istotne cechy (Naím, 2022, s. 19–21). Warto o tym wspomnieć, ponieważ precyzja pojęciowa stosowana przez autora na stronach całej książki nie tylko pomaga w jej odbiorze i pozwala unikać nieporozumień, ale także daje podstawy do ewentualnej, rzetelnej z nim dyskusji. W konsekwencji, przyjęcie optyki proponowanej przez Naíma oznacza uznanie współczesnych autokratów za polityków, którzy instrumentalnie wykorzystują populizm (obok postprawdy i polaryzacji) jako strategię realizacji własnej polityki.

Przedstawione powyżej kwestie są istotne także z jeszcze jednego powodu. Naím, charakteryzując władzę autokratów, wprowadza pojęcie władzy 3P, gdzie poszczególne P oznaczają – populizm, postprawdę i polaryzację. Na stronach recenzowanej książki zawarta zostaje wręcz definicja tejże władzy, którą Naím (2022, s. 31) opisuje jako reakcję „na fragmentację i degradację tradycyjnych form rządzenia oraz wypracowany przez przywódców »trzech P« na całym świecie wspólny zbiór zasad i strategii, konieczny »by zrekonstruować władzę absolutną w nieprzychylnych jej czasach«” (Naím, 2022, s. 37–38).

Rozważania o władzy 3P stanowią istotę pierwszej części książki zatytułowanej *Epoka populizmu, polaryzacji i postprawdy*. Znajdziemy tu wątki dotyczące niszczenia i podporządkowywania demokracji, np. poprzez przejmowanie instytucji sądownictwa czy też pseudoprawo, które odpowiada za niszczenie praworządności od środka, ale także polaryzacji społeczeństw poprzez budowanie relacji opartej na emocjonalnej wręcz więzi pomiędzy liderem a wyborcami, których zachowania można porównać do fanów sportowych drużyn (z negatywnym stosunkiem wobec kibiców przeciwnych klubów włącznie).

Za wielce interesujący fragment tej części książki uznać należy także rozdział o tytule *Narzędzia władzy*. W tym fragmencie Naím dokonuje charakterystyki najważniejszych ‘instrumentów, „za pomocą których autokraci 3P zdobywają, sprawują i utrzymują władzę” (Naím, 2022, s. 127). Nie zabierając przyjemności z lektury potencjalnemu Czytelnikowi, w tym miejscu wymienię jedynie, że do grona instrumentów zaliczone zostały: pieniądze, łamanie norm, odwet, tożsamość, sceptycyzm, kontrola nad mediami i sytuacje kryzysowe.

Dруга część książki zatytułowana *Świat, w którym autokracja może czuć się bezpiecznie*, to opis środowiska, które autorytarnym przywódcom sprzyja na tyle, aby ich władza mogła być sprawnie realizowana. W tej części pracy Naím, wykorzystując swoje doświadczenie zawodowe (dziennikarskie, polityczne, naukowe), przedstawia współczesne procesy z oryginalnej perspektywy. Szczególnie uwiadczenia się to w kontekście problemów natury ekonomicznej zawartych w jednym z ciekawszych rozdziałów: *Władza biznesu: trwała czy ulotna?* Można tylko żałować, że treści poświęconych gospodarce jest w omawianej książce tak relatywnie mało.

Autor *Zemsty władzy*, charakteryzując środowisko korzystne dla autokratów, buduje całościowy obraz współczesnego świata. Pozostawiając Czytelnikowi satysfakcję z jego poznawania w toku lektury książki i nie odkrywając przed nim całej jej zawartości, w tym miejscu pragnę zwrócić uwagę jedynie na wybrane wątki. Pierwszym z nich jest rozwój sztucznej inteligencji i nowych technologii informacyjnych zniekształcających procesy polityczne. Naím proponuje podobne wnioski jak inni badacze tego zagadnienia, np. Yascha Mounk (2019) czy David Runciman (2019), które można streścić w zdaniu, że media społecznościowe oraz nowe technologie to determinanty zmiany politycznej, która sprzyja polaryzacji i destabilizacji polityki oraz samej demokracji. O randze tego problemu w rozważaniach Naíma świadczy fakt, że to zagadnienie przewija się także w innych fragmentach książki, chociażby w tym poświęconym postprawdzie.

Równie ciekawe jak i istotne dla kondycji współczesnej demokracji jest zjawisko antypolityki. Naím przybliży to zagadnienie Czytelnikowi nader szczegółowo i precyzyjnie. Dokładnie wyjaśnia co ono oznacza pisząc, że antypolityka to w najprostszym ujęciu sprzeciw wobec polityki ogólnie; to sytuacja, kiedy nie-

chęć wobec niej „rozszerza się na klasę polityczną jako całość i w ogóle na sposób uprawiania polityki, zarówno na prawicy, lewicy, jak i w centrum” (Naím, 2022, s. 239). Jednak to co kluczowe, to to, jakie konsekwencje niesie ona ze sobą jako środowisko przychylne autokratycznemu działaniu. Naím mocno ten wątek akcentuje, a jego istotę odzwierciedla zdanie: „Prawdopodobnie u źródeł praktycznie wszystkich współczesnych autokracji spod znaku 3P leży okres panowania antypolityki” (Naím, 2022, s. 239). Warto podkreślić, że w kontekście omawianego zagadnienia autor podejmuje także kwestię samej demokracji i problemów wynikających z jej natury, które stają się jednym ze źródeł antypolityki.

Równie interesującym spojrzeniem na aktywność autokratów jest problematyka państwa mafijnego jako finalnego efektu realizacji władzy 3P. Naím dotyka w tym obszarze ważnej kwestii, którą wyraża pytanie dotyczące autokratów, a mianowicie: Do czego służy realizowana przez nich władza? Odpowiedź wenezuelskiego intelektualisty sprowadzić można do prozaicznej kwestii – realizacji własnych, partykularnych interesów poprzez przejmowanie zasobów państwa i społeczeństwa.

W tym kontekście ciekawie sytuuje się również refleksja Naíma, która dotyczy rozróżnienia na autokracje starego i nowego typu. Autor *Zemsty władzy* podkreśla bowiem, że stare (dwudziestowieczne) autokracje niszczyły praworządność poprzez użycie brutalnej siły, nowe korzystają z pozorowanego naśladownictwa i pseudoprawa. Naím (2022, s. 322) wyraża się w tym temacie jednoznacznie: „zamiast budować staromodne dyktatury, autokraci stopniowo »wydrążają« państwo jako bezstronnego arbitra prawa i zamieniają je w swojego sojusznika w wyzyskiwaniu społeczeństwa dla własnych korzyści”.

Drugą część książki zamyka rozdział poświęcony władzy w dobie pandemii. Mimo że nie jest on pozbawiony ciekawych wątków i przemyśleń, to jednak w porównaniu z poprzednimi częściami brakuje mu intelektualnej głębi. Biorąc pod uwagę cykl wydawniczy można przypuszczać, że rozdział ten był pisany w ostatniej chwili a autor nie miał już czasu aby nabrać ‘dystansu’ do sformułowanych treści i je uzupełnić.

Podsumowanie rozważań zawartych w książce znajduje się w dwóch wyodrębnionych częściach. Mowa tu o ostatnim rozdziale *Pięć bitew, które musimy wygrać* i posłowiu. Celowo ostatni rozdział określam mianem podsumowania ze względu na formułę, jaką zastosował w tej części autor. Jest to swoisty zbiór postulatów, które sam Naím określa jako wskazanie w walce z autokratami „kluczowych celów, które należy osiągnąć, i najbardziej obiecujących na to sposobów” (Naím, 2022, s. 410).

Ostatni akcent książki to wspomniane posłowie. Tu Naím z kolei wyraża potrzebę poszukiwania działań na rzecz zagospodarowania powstałych w wyini-

ku polaryzacji rzesz 'bezdomnych politycznie' obywateli. Postuluje zatem, aby poprzez instytucjonalne innowacje doprowadzić do zdefiniowania na nowo, w duchu demokratyzacji demokracji, norm politycznego dyskursu, które z jednej strony będą sprzyjać konkurencyjności oraz ożywionej i intensywnej rywalizacji o władzę, i jednocześnie będą prowadzić do konsensusu, a z drugiej będą eliminować z przestrzeni demokratycznej ekstremistów a polityczną konkurencję uczynią uczciwą i zgodną z prawem.

Oceniając *Zemstę władzy* należy podkreślić, że dzieło Naïma to rozprawa nie tylko interesująca, ale także inspirująca do rozszerzania horyzontów myślenia o samym kryzysie współczesnych demokracji czy też autokratów. Zarówno logika wywodu i ciągłość narracji, jak i język (precyzja i jasność wykorzystanych pojęć), którym książka została napisana, można śmiało stwierdzić, że są najwyższej próby. Kolejne strony książki to potwierdzenie doświadczenia autora oraz jego erudycji. W tym kontekście jeszcze większy niedosyt budzi wspomniany wcześniej rozdział poświęcony pandemii, w którym wydaje się, że autor nie mógł zaprezentować w pełni swojego potencjału.

Warto również podkreślić, że w książce przytaczane są – dla ilustracji poszczególnych zjawisk i procesów – przykłady różnych państw, w tym także Polski. Naïm czyni to rzetelnie, bez przeinaczeń oraz zniekształcających polityczną rzeczywistość uogólnień, co niestety nie jest standardem.

Zemsta władzy stanowi istotną refleksję nad współczesnymi procesami politycznymi. Co prawda w tytule książki nie pojawiają się ani populisci/populizm ani też kryzys demokracji, co jednak nie oznacza, że tych wątków w książce nie ma. Tym samym pracę Naïma zakwalifikować należy jako wkład w obszar szeroko rozumianych studiów nad współczesnym kryzysem demokracji. Z jednej strony jest ona w swojej treści podobna do obecnych już na rynku książek autorstwa wspomnianych Mounka (2019), Runcimana (2019) czy też Stevena Levitsky'ego i Daniela Ziblata (2018) i innych. Z drugiej zaś *Zemsta władzy* stanowi świeże spojrzenie na problem kryzysu demokracji; jest udaną, jak się wydaje, próbą stworzenia całościowego i usystematyzowanego ujęcia przyczyn i sposobu konsumowania przez autokratów (a może jednak populistów) swojego sukcesu.

Kończąc warto podkreślić, że książka adresowana jest nie tylko do badaczy kryzysu demokracji czy zjawiska władzy, ale do wszystkich osób zainteresowanych współczesnymi procesami politycznymi. Przedstawia i wyjaśnia bowiem świat jaki nas otacza, często ukazując Czytelnikowi to, co na pierwszy rzut oka jest niewidoczne.

Bibliografia

- Eatwell, R., Goodwin, M. (2020). *Narodowy populizm. Zamach na liberalną demokrację*. Post Factum.
- Freeden, M. (2003). *Ideology: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Levitsky, S., Ziblatt, D. (2018). *Tak umierają demokracje*. Fundacja Liberté!
- Lipiński, A., Stępińska, A. (2020). Współczesne badania nad populizmem – wybrane dylematy i kluczowe podejścia. W: A. Stępińska, A. Lipiński (red.) *Badania nad dyskursem populistycznym: wybrane podejścia*. Wyd. Nauk. Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM.
- Moffitt, B. (2018). The populism/anti-populism divide in Western Europe. *Democratic Theory*, 5(2). DOI: 10.3167/dt.2018.050202.
- Mounk, Y. (2019). *Lud kontra demokracja. Dlaczego nasza wolność jest w niebezpieczeństwie i jak ją ocalić*. Fundacja Kultura Liberalna.
- Mudde, C. (2007). *Populist radical right parties in Europe*. Cambridge University Press.
- Naím, M. (2022). *Zemsta władzy. Jak autokraci na nowo tworzą politykę XXI wieku*. Post Factum.
- Naím, M. (2013). *The End of Power: From Boardrooms to Battlefields and Churches to States, Why Being In Charge Isn't What It Used to Be*. Basic Books.
- Nalewajko, E. (2013). *Między populistycznym a liberalnym. Style polityczne w Polsce po roku 1989*. Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Runciman, D. (2019). *Jak kończy się demokracja*. Fundacja Kultura Liberalna.



Maria Radziszewska

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0572-7631>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: maria.radziszewska@uwm.edu.pl

„Komisja Edukacji Narodowej i jej dziedzictwo” Ogólnopolska Konferencja Naukowa z udziałem gości zagranicznych Olsztyn 16–17 października 2023 roku

W dniach 16–17 października 2023 roku w Olsztynie miały miejsce wydarzenia związane z obchodem 250. rocznicy powołania Komisji Edukacji Narodowej.

Jubileusz 250. rocznicy powołanej 14 października 1773 roku przez Sejm Rzeczypospolitej, pierwszej na terenach Rzeczypospolitej, ale i w Europie instytucji oświaty publicznej *Komisji nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mającej* uczczono pierwszego dnia Ogólnopolską Konferencją Naukową z udziałem gości zagranicznych pt. „Komisja Edukacji Narodowej i jej dziedzictwo”. Konferencja została zorganizowana przez Komisję Edukacji Towarzystwa Naukowego im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, Katedrę Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie we współpracy z Instytutem Północnym im. Wojciecha Kętrzyńskiego, Warmińsko-Mazurskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie i oddziałem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie przy wsparciu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Patronat nad konferencją objęła dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz Towarzystwo Historii Edukacji. Zaproszenie do Komitetu Naukowego Konferencji przyjęli: prof. dr hab. Stanisław Achremczyk – (przewodniczący), prof. dr hab. Józef Górniewicz – (wiceprzewodniczący), prof. dr hab. Romuald Grzybowski, prof. dr hab. Janina Kamińska, ks. prof. dr hab. Marian Nowak, prof. UKEN dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UK dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska, dr hab. Alicja D. Kicowska, prof. UŚ dr hab. Krzysztof Nowak, prof. UWM dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, dr hab. Karol Sacewicz, prof. UJ dr hab. Maria Stinia, prof. UMK dr hab. Agnieszka Wałęga.

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele świata nauki z różnych ośrodków naukowych, towarzystw i instytucji. Akademicy reprezentowali następujące uczelnie: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Kaliski im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Wołyński Narodowy Uniwersytet im. Łesi Ukrainki w Łucku.

W pierwszym dniu konferencji odbyły się obrady plenarne, dwie sekcje tematyczne oraz panel warsztatowo-wystawowy w siedzibie Domu Polskiego przy ul. Partyzantów 87 w Olsztynie, zaś w drugim miały miejsce wydarzenia towarzyszące konferencji, czyli zwiedzanie wystaw i nowej siedziby Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie przy ul. Benedykta Dybowskiego 13.

Konferencję otworzyli 16 października dr hab. Joanna Ostouch-Kamińska, prof. UWM dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz dr Jerzy Kiełbik dyrektor Instytutu Północnego im. Wojciecha Kętrzyńskiego. Spotkanie uświetniła obecność osobistości istotnych dla rozwoju olsztyńskiej kultury, oświaty i nauki – prof. Stanisław Achremczyk prezes Towarzystwa Naukowego im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, prof. Norbert Kasperek dyrektor Archiwum Państwowego w Olsztynie, mgr Henryk Sienkiewicz wicedyrektor Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, ks. prof. UWM dr hab. Marek Jodkowski Archidiecezjalny Konserwator Zabytków, prof. Józef Górniewicz kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej UWM, prof. UWM dr hab. Marzenna Nowicka prezes olsztyńskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, dr hab. Alicja Kicowska historyk wychowania, dr Teresa Pietraszek, dr Andrzej Wołodźko. W wydarzeniu udział wzięli również członkowie towarzystw naukowych (THE, TNWK, PTP), studenci kierunku pedagogika, pedagogika specjalna, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Obrady plenarne przebiegające w formie hybrydowej prowadzili prof. Józef Górniewicz i dr hab. Paweł Piotrowski. Prelegenci wygłosili referaty poruszające problematykę dotyczącą Komisji Edukacji Narodowej. Prof. Janina Kamińska z Uniwersytetu Warszawskiego omówiła reformę Akademii Wileńskiej w kierunku przekształcenia jej w Szkołę Główną Wielkiego Księstwa Litewskiego w czasach Komisji Edukacji Narodowej. Kolejny wykład wygłosiła prof. UMK dr hab. Agnieszka Wałęga, która zapoznała słuchaczy z działalnością Towa-

rzystwa do Ksiąg Elementarnych, uznając jego znaczenie w przygotowaniach kompleksowej reformy edukacji. Obie referentki wchodziły w skład zespołu historyków wychowania, który w latach 2012–2018 realizował prace badawcze w ramach grantu Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki nt. „Komisja Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje”. Prof. Stanisław Achremczyk, prezes Towarzystwa Naukowego im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie zaprezentował uczestnikom konferencji postać biskupa warmińskiego Ignacego Krasickiego oraz jego argumenty za działalnością Komisji Edukacji Narodowej. Ostatnim wystąpieniem w obradach plenarnych był wykład prof. uczelni dra hab. Piotra Gołdyna z Uniwersytetu Kaliskiego im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, który przybliżył genezę Medalu Komisji Edukacji Narodowej. Medal, ustanowiony w 1956 roku ustawą o prawach i obowiązkach nauczycieli, jest nadal nadawany za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania.

Po dyskusji w części plenarnej, zwiedzano wystawę posterową pt. „Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794” przygotowaną przez dr Urszulę Pulińską, dr Marię Radziszewską i dra inż. Tomasza Nowakowskiego we współpracy z lic. Dianą Dunowską, lic. Oliwią Mazurkiewicz, lic. Natalią Szymanską, mgr Agnieszką Żejmo studentkami kierunku pedagogika Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Po przerwie, w dwóch odbywających się równolegle sekcjach, wygłoszono 13 referatów.

Sekcja I, której moderatorem był prof. UK dr hab. Piotr Gołdyn, rozważała problematykę dorobku Komisji Edukacji Narodowej. Obrady otworzył referat dra Jacka Stachowicza z SGGW, który przedstawił kwestię nadzoru nad szkołami w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej. Następnie głos zabrał prof. dr hab. Norbert Kasperek (Archiwum Państwowe w Olsztynie, UWM), który podjął się oceny prac Komisji Edukacji Narodowej. W kolejnej prezentacji prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska zwróciła uwagę na charakter obchodów 200. rocznicy ustanowienia KEN. Uświadomiła słuchaczom, że w 1973 roku z jednej strony widoczny był wpływ dziedzictwa KEN na rozwój ówczesnej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej, z drugiej wykorzystano bogaty dorobek KEN w transmitowaniu i percepcji ideologii komunistycznej w edukacji okresu PRL-u. Z kolei dr Danuta Kamilewicz-Rucińska (UWM) rozważała kwestie wpływu reform Komisji Edukacji Narodowej na współczesny system edukacyjny. Dr Małgorzata Stańczak (UWM) przedmiotem zainteresowań badawczych uczyniła ucznia zdolnego w dorobku Komisji Edukacji Narodowej. Ostatnia w tej części sekcji prelegentka, dr Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz (UWM) wysunęła argumenty za niedocenionym fenomenem Komisji Edukacji Narodowej.

Sekcja II obradowała pod kierunkiem dr hab. Marzenny Nowickiej, prof. UWM w formie hybrydowej pod hasłem „Dorobek Komisji Edukacji Narodowej oraz polskiej myśli i praktyki pedagogicznej”. Dr Ewa Barnaś-Baran z Uniwersytetu Rzeszowskiego zaprezentowała dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej w działaniach nauczycieli i uczniów I Gimnazjum, a obecnie Liceum w Rzeszowie. Kolejna prelegentka dr Maria Radziszewska (UWM) przedstawiła księgi pamiątkowe pt. *Zasłużeni dla Oświaty i Wychowania*, które zostały zaprowadzone z okazji 200. rocznicy powstania KEN i obecnie są przechowywane w zbiorach Archiwum Państwowego w Olsztynie. Z kolei dr Elżbieta Dolata (UR) wychodząc z założenia, że jednym z istotnych postulatów Komisji Edukacji Narodowej było wychowanie zdrowotne dzieci i młodzieży, przybliżyła działalność Towarzystwa Opieki Zdrowia w Krakowie i jego aktywność na rzecz upowszechniania wiedzy higieniczno-zdrowotnej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Dr hab. Oleh Razyhrayev reprezentujący Wołyński Narodowy Uniwersytet im. Łesi Ukrainki w Łucku omówił działalność oświatową w Państwowym Zakładzie Wychowawczo-Poprawczym dla nieletnich w Przedzielnicy w okresie międzywojennym. Następnie głos zabrała prof. AMW dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, która odwołując się do *bricolage* oczekiwań uczniów i nauczycieli poszukiwała odpowiedzi na pytanie „Jaka jest współczesna szkoła”? Ostatnie dwa referaty w tej sekcji wygłosiły studentki z Koła Naukowego Wczesnej Edukacji WNS UWM. Obie prelegentki skupiły się na problematyce wartości w utworach dla dzieci i młodszej młodzieży, w tym Michalina Czacharowska, odniosła się do wartości ukazywanych w utworach na kanale Nickelodeon, z kolei Dominika Burdalska do świata wartości prezentowanych na kanale TVP ABC.

Po zakończonych obradach w sekcjach odbył się panel warsztatowo-wystawowy, który moderowała dr Maria Radziszewska. Panel rozpoczęła dr Iwona Józwiak warsztatem pt. „Mikołaj Kopernik jakiego nie znamy”, który wpisał się w obchody w 2023 Roku Mikołaja Kopernika, czyli 550. rocznicy urodzin i 480. rocznicy śmierci. Prelegentka reprezentująca Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie przedstawiła życiorys Mikołaja Kopernika oraz omówiła zasady wykorzystywania przez nauczycieli teatryku *kamis-hibai*. Przeprowadziła też konkurs, a zwycięzcy otrzymali książki o Mikołaju Koperniku, gry i scenariusze do zajęć. Po warsztacie wystąpiły dr Małgorzata Sławińska, mgr Aneta Świder-Pióro (UWM), które omówiły wystawę poświęconą podręcznikom dla uczniów i nauczycieli z lat 1812–1918 pozyskanym ze zbiorów Biblioteki Głównej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie. Do powstania wystawy przyczynili się członkowie

olsztyńskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego: dr Klaudyna Bociek, mgr Milena Kaczmarczyk, dr Urszula Pulińska, dr Maria Radziszewska, dr Małgorzata Sławińska i mgr Aneta Świder-Pióro. Na wystawie wyeksponowane zostały m.in. dzieła pijara Onufrego Kopczyńskiego oraz ekszejuity Grzegorza Piramowicza. Obaj byli związani z Towarzystwem do Ksiąg Elementarnych organem Komisji Edukacji Narodowej. Dla zwiedzających wystawa była dostępna w Oddziale Zbiorów Specjalnych Biblioteki Głównej UWM. Z kolei wystawę posterową pt. „Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794” można było zwiedzać w siedzibie WNS UWM.

W podsumowaniu, podczas uroczystej kolacji, podziękowano wszystkim prelegentom za tak cenne i wszechstronnie poruszane zagadnienia oscylujące wokół Komisji Edukacji Narodowej i jej dziedzictwa. Głos zabrali m.in. Anna Chmielewska-Metka zastępca dyrektora Instytutu Północnego im. Wojciecha Kętrzyńskiego oraz akademicy z UWM – dr hab. Paweł Piotrowski oraz dr Wiktor Sawczuk.

Przedsięwzięcia poświęcone uczczeniu 250. rocznicy utworzenia Komisji Edukacji Narodowej zostały objęte patronatem medialnym przez Centrum Marketingu i Mediów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Reportaż opracowała Anna Wysocka, fotografie wykonał Janusz Pająk.

Otwarcie Konferencji przez dr hab. Joannę Ostrouch-Kamińską, prof. UWM, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych





Małgorzata Ciczowska-Giedziun

ORCID: 0000-0001-9784-6501

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: malgorzata.ciczowska@uwm.edu.pl

**„Pedagogika wobec wyzwań współczesnego świata”
Międzynarodowa Konferencja Naukowa z okazji
Jubileuszu prof. dr. hab. Henryka Mizerka,
Olsztyn 16 listopada 2023 roku**

W dniu 16 listopada 2023 roku na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa z okazji Jubileuszu Prof. dra hab. Henryka Mizerka pt. „Pedagogika wobec wyzwań współczesnego świata”. Konferencja objęta została patronatem honorowym JM Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie dra hab. Jerzego Przyborowskiego, prof. UWM oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – Sekcja Pedagogiki Ogólnej, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. W konferencji wzięły udział 102 osoby z Polski i zagranicy. Wśród uczestników byli reprezentanci ośrodków naukowych z Niemiec, Litwy i Portugalii oraz z ponad dwudziestu uczelni z Polski.

JM Rektor Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie dr hab. Jerzy Przyborowski prof. UWM oraz Dziekan Wydziału Nauk Społecznych dr hab. Joanna Ostouch-Kamińska prof. UWM otworzyli konferencję oraz przywitali Gości i Jubilatą. Konferencja rozpoczęła się uroczystą sesją jubileuszową z okazji 70. urodzin Profesora Henryka Mizerka, kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych UWM, którą prowadziła Pani Dziekan Wydziału. Wysłuchane zostały adresy skierowane do uczestników konferencji od patronów honorowych, a następnie przedstawiona została sylwetka Jubilatą. Profesor Henryk Mizerek od ponad 40 lat związany jest zawodowo z olsztyńską pedagogiką. Jest znanym i cenionym pedagogiem, specjalistą z zakresu stosowanych badań społecznych, w tym szczególnie ewaluacji, problemów jako-

ści kształcenia uniwersyteckiego oraz kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli. Dorobek naukowy Profesora obejmuje kilkadziesiąt publikacji z zakresu stosowanych badań społecznych, problemów jakości kształcenia uniwersyteckiego oraz kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli.

Niespodzianką dla Profesora była monografia przygotowana przez pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych UWM, zatytułowana *Pedagogika wobec wyzwań współczesnego świata: Studia dedykowane Profesorowi Henrykowi Mizerkowi* przygotowana pod redakcją naukową Hanny Kędzierskiej, Moniki Maciejewskiej oraz Joanny Ostrouch-Kamińskiej. Do jej współtworzenia zaproszeni zostali badacze współpracujący z Jubilatem z różnych ośrodków w Polsce, a także z macierzystej uczelni. Monografia zawiera rys biograficzny Prof. Henryka Mizerka, wspomnienia znamienitych profesorów, ale także doktorantów ze spotkań z Profesorem oraz liczne artykuły naukowe zawarte w pięciu głównych częściach tomu: *Polityki i praktyki edukacji, Oblicza ewaluacji, Dyskursy pedagogiki społecznej, Dyskursy płci oraz Szkoła – nauczyciel w teorii i praktyce edukacyjnej*. Wręczając książkę, pracownicy Katedry złożyli również życzenia Panu Profesorowi.

Z okazji Jubileuszu studenci III roku pedagogiki szkolnej z animacją kulturalną zaprezentowali film z życzeniami od byłych studentów i doktorantów Profesora. Ponadto zorganizowali wystawę ze zdjęciami Jubilata oraz przygotowali książkę pamiątkową. W dalszej części sesji jubileuszowej głos zabrali Goście, podkreślając liczne zalety Jubilata, a także składając Mu życzenia. Uroczystość uświetniła obecność znamienitych Gości, w tym Rodziny i Przyjaciół Jubilata. Część jubileuszową zwieńczyło wystąpienie Pana Profesora Henryka Mizerka, pt. „A jeśli ukradną nam słowa?”

W drugiej części konferencji odbyły się obrady plenarne, które moderowali dr hab. Marzenna Nowicka prof. UWM oraz dr hab. Sławomir Przybyliński prof. UWM. Wśród znamienitych prelegentów głos zabrali: prof. dr hab. dr h.c. multi Bogusław Śliwerski z Uniwersytetu Łódzkiego, prof. dr hab. dr h.c. Agnieszka Gromkowska-Melosik z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. dr hab. dr h.c. Marek Konopczyński z Uniwersytetu w Białymstoku, prof. dr hab. Roman Leppert z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, prof. dr Robert Frietsch, mgr Dirk Holbach, mgr Corinna Leissling z Hochschule Koblenz, Niemcy oraz prof. Cristina Vieira z University of Coimbra, Portugalia.

Trzecia część konferencji składała się z sześciu toczących się równolegle sekcji tematycznych:

1. Nauczyciel, kształcenie i wyzwania współczesności.
2. Ewaluacja, refleksja – dylematy, wyzwania, rozwiązania.
3. Wyzwania edukacyjne w różnych przestrzeniach uczenia się.

4. Szkoła wobec wyzwań współczesności.
5. Teorie, polityki i praktyki społeczne.
6. Społeczne konteksty edukacji.

Ponad 70 prelegentów z ośrodków naukowych z Polski i zagranicy prezentowali swoje badania. Przedstawione referaty stały się doskonałą okazją do wymiany doświadczeń i wiedzy, które przeniesione zostały do otwartej dyskusji nad współczesnymi wyzwaniami stojącymi przed pedagogiką.

Konferencja zakończyła się podsumowaniem prac w sekcjach, które w związku z tym przedstawił moderatorzy sekcji tematycznych. Szeroko zakrojona tematyka konferencji stanowiła zaproszenie do dyskusji na temat przemian dokonujących się we współczesnym świecie, które niosą ze sobą szereg wyzwań, mających swoje źródła w obecnie trwających kryzysach: wojennym, migracyjnym, ekonomicznym czy wywołanym pandemią. Stan ten ujawnił również liczne niepokoje społeczne, które stają się coraz bardziej odczuwalne i doświadczane przez jednostkę i społeczeństwo. W obliczu tych trudności poszukiwana była odpowiedź na pytanie o miejsce pedagogiki we współczesnym świecie, o sposoby reagowania, opisywania, wyjaśniania i interpretowania dynamicznie zmieniającej się przestrzeni społecznej. Istotą spotkania było również dostarczenie przesłanek do lepszego zrozumienia rzeczywistości i przeprowadzenia zmian.

Patronat medialny nad konferencją pełniły „Wiadomości Uniwersyteckie”, Radio UWM FM oraz Telewizja Kortowo. Konferencja odbyła się w nowej siedzibie Wydziału Nauk Społecznych UWM. Organizatorami konferencji byli pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych.

Recenzenci – numer 2(2024)

1. dr hab. Marcin Chełminiak, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
2. dr hab. Janusz Filipkowski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
3. dr Piotr Filipkowski, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk
4. dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku
5. dr hab. Wojciech Kotowicz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
6. dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski
7. prof. dr hab. Amadeusz Krause, Uniwersytet Gdański
8. dr Aleksandra Kuczyńska-Zonik, Katolicki Uniwersytet Lubelski
9. dr hab. Arkadiusz Lewandowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
10. dr hab. Magdalena Mateja, prof. UMK, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
11. prof. dr hab. Henryk Mizerek, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
12. dr hab. Przemysław Osiewicz, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
13. dr hab. Monika Parchomiuk, prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
14. dr hab. Irena Ramik-Mażewska, prof. US, Uniwersytet Szczeciński
15. dr hab. Paweł Rudnicki, prof. DSW, Uniwersytet Dolnośląski DSW Wrocław
16. prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
17. dr Dominik Szczepański, Uniwersytet Rzeszowski
18. dr Krzysztof Winkler, Przewodniczący Komisji Dalekiego Wschodu Polskiego Towarzystwa Geopolitycznego
19. dr hab. Rafał Włodarczyk, prof. UW, Uniwersytet Wrocławski