

# PROGRESS

JOURNAL OF YOUNG RESEARCHERS

NR 5/2019

Wszystkie teksty w niniejszym numerze ukazują się w ramach licencji  
CC BY 4.0 International



# PROGRESS

JOURNAL OF YOUNG RESEARCHERS

NR 5/2019

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

GDAŃSK 2019

#### Rada naukowa

Prof. dr hab. Bernard Lammek (Uniwersytet Gdański), Prof. dr hab. Maria Mendel (Uniwersytet Gdański), Prof. dr hab. Nadezhda S. Bratchikova / Надежда С. Братчикова (Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M.W. Łomonosowa, Rosja / Lomonosov Moscow State University, Russia), dr hab. Tadeusz Dmochowski, prof. nadzw. (Uniwersytet Gdański), dr hab. Joanna Fac-Beneda, prof. nadzw. (Uniwersytet Gdański), dr hab. Arnold Kłoczyński, prof. nadzw. (Uniwersytet Gdański), dr hab. Alicja Węgrzyn, prof. nadzw. (Instytut Biochemii i Biofizyki Polskiej Akademii Nauk), dr hab. Katarzyna Wojan, prof. nadzw. (Uniwersytet Gdański), dr Angelika Kędzierska-Szczepaniak (Uniwersytet Gdański), dr Maja Maciejewska-Szałas (Uniwersytet Gdański), dr Magdalena Markiewicz (Uniwersytet Gdański), Doc. dr Inessa I. Morozova / Инесса И. Морозова (Narodowa Akademia Nauk Białorusi w Mińsku, Białoruś / National Academy of Sciences of Belarus in Minsk, Belarus),

#### Redaktor naczelny

Dominik Bień

#### Sekretarz redakcji

Sylwia Dudkowska-Kafar

#### Redakcja działu *Pedagogika*

Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

#### Redaktorzy

dr Wioletta Brankiewicz, Maciej Ciemny, dr Andrzej Gierszewski, dr Piotr Kitowski, Anna Krajewska, Tomasz Pupacz, Piotr Syczak, Małgorzata Twarowska, Dominik Walczak, Piotr Zieliński

#### Redaktorzy językowi

mgr Marta Noińska, dr Maciej Rataj

#### Współpraca redakcyjna

Agnieszka Kaźmierczak, Natalia Radecka-Kitowska

#### Adres redakcji czasopisma

Uniwersytet Gdański,  
ul. Bażyńskiego 1a/116  
80-952 Gdańsk  
[www.zatokanauki.pl](http://www.zatokanauki.pl)

#### Projekt okładki i stron tytułowych

Karolina Zarychta  
[www.karolined.com](http://www.karolined.com)

#### Zdjęcie na okładce

ze zbiorów Uniwersytetu Gdańskiego

#### Redakcja

Jerzy Toczek

#### Skład i łamanie

Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana ze środków własnych czasopisma „Progress. Journal of Young Researchers”

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 2543-8638  
e-ISSN 2543-9928

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206  
e-mail: [wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ug.edu.pl)  
[www.wyd.ug.edu.pl](http://www.wyd.ug.edu.pl)

Księgarnia internetowa: [www.kiw.ug.edu.pl](http://www.kiw.ug.edu.pl)

---

## Spis treści

- 7 **Krzysztof Jakubiak, Dominik Bień**  
Wstęp

### NAUKOWE. PEDAGOGIKA

- 11 **Katarzyna Semrau**  
Metody i formy pracy w szkolnictwie pijarskim
- 20 **Agnieszka Małek**  
Literatura poradnikowa dla rodziców z lat 1918–1989 jako forma wsparcia opiekuńczo-wychowawczego rodziny
- 37 **Tomasz SolarSKI**  
Główne założenia Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej w latach 1951–1953
- 45 **Krzysztof Jasiński, Dorota Jaworska**  
Rola rodziców w edukacji w opiniach uczniów i nauczycieli
- 66 **Agnieszka Deja**  
Studium relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka – perspektywa zastosowania metodologii badań etnograficznych
- 76 **Mirosława Kanar**  
Samoświadomość w ujęciu kognitywnym a spektrum autyzmu
- 90 **Arleta Witek**  
Kreowanie poczucia kobiecości poprzez filmy animowane Walta Disneya
- 99 **Mateusz Rutkowski**  
System internetowej rejestracji osób pozostających bez zatrudnienia jako element nieskutecznej polityki zatrudnienia

### NAUKOWE. VARIA

- 112 **Dorota Walczak**  
Różnice między katolicyzmem i prawosławiem w rozważaniach klasycznych i późnych słowianofilów rosyjskich (na przykładzie tekstów Iwana Kiriejewskiego i Nikołaja Danilewskiego)
- 122 **Marcin Janakowski**  
Kierunki działań dyplomacji Rzeczypospolitej Obojga Narodów w latach 1569–1589 – próba analizy

## HISTORIA UG – ŹRÓDŁA

- 149 **Dominik Bień**  
*Materiał do Memoriału w sprawie utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku*  
autorstwa Andrzeja Bukowskiego

## WYWIAD

- 164 **Sylwia Dudkowska-Kafar**  
Być uniwersytetem dla ludzi! Rozmowa z Profesorem Joanną Rutkowiak  
o przyszłości edukacji

## RECENZJE

- 178 **Adam Lubocki**  
Robert F. Barkowski, *Lechowe Pole 955*
- 187 **Piotr Syczak**  
*Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej w dokumentach*



## Wstęp

Krzysztof Jakubiak | Kierownik Studiów Doktoranckich z zakresu Pedagogiki  
Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Dominik Bień | Redaktor naczelny

W niniejszym numerze w części Pedagogika zaprezentowany został efekt II konferencji słuchaczy Studium Doktoranckiego z zakresu Pedagogiki prowadzonego w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Konferencja przez nich zorganizowana, pt. *Problemy pedagogiki w pracach młodych badaczy* odbyła się 8 czerwca 2018 roku. Celem spotkania naukowego był przegląd tematów i badań pilotażowych doktorantów oraz ich publiczna prezentacja oraz ewentualnie korygowanie w toku dyskusji z profesorami Instytutu Pedagogiki oraz opiekunami naukowymi. Nadrzednym celem spotkania naukowego było także przygotowanie doktorantów do otwarcia przewodów doktorskich.

Gościem honorowym oraz głównym referentem konferencji był prof. dr hab. Roman Leppert z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, który wygłosił referat pt. *Współczesna polska pedagogika w kontekście zmiany społecznej i kulturowej*.

Prezentowany w niniejszym tomie „Progress Journal of Young Researchers” zbiór tekstów był przedmiotem dyskusji w toku niniejszej konferencji. Na pierwszą część numeru składa się osiem tekstów, wpisujących się w nurt badań pedagogicznych, przygotowanych z punktu widzenia odmiennych perspektyw badawczych, wykorzystujących adekwatny do przyjętych problemów badawczych aparat metodologiczny i pojęciowy oraz specyficzne zaplecze teoretyczne. Różnorodność podejmowanych w artykułach problemów badawczych wynika z różnorodności zainteresowań doktorantów i jest świadectwem interdyscyplinarności badań podejmowanych przez słuchaczy Studium Doktoranckiego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

Pierwszy z opublikowanych tekstów, autorstwa Katarzyny Semrau, mieszczący się w perspektywie historyczno-pedagogicznej, poświęcony został metodom i formom pracy w szkolnictwie pijarskim. Autorka, opisując metody i formy pracy z młodzieżą realizowane w zakonie pijarów, przedstawia – jako kontekst dokonywanych ustaleń – zarówno strukturę i organizację samego zakonu, jak i jego naczelne założenia, przemiany zachodzące w jego funkcjonowaniu, oraz postać reformatora szkół pijarskich w Polsce – Stanisława Konarskiego.

Kolejnym, wpisującym się w nurt badań historyczno-pedagogicznych, tekstem jest artykuł Agnieszki Małek, prezentujący wyniki badań Autorki nad poradnikami dla rodziców z lat 1918–1989. Celem podjętych analiz jest wykazanie, iż wskazówki zawarte na stronach poradników publikowanych na obszarze ziem polskich w Drugiej Rzeczypospolitej oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mogły służyć ówczesnym rodzicom jako narzędzie wspierające ich działania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka.

Główne założenia Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki w latach 1851–1953 prezentuje w swoim tekście Tomasz Stolarski, ukazując jednocześnie jej wpływ na pedagogikę jako dyscyplinę naukową. Autor wskazuje na najistotniejsze założenia leżące u podstaw powstania i funkcjonowania Komisji, omawia regulacje dotyczące jej kompetencji, składu, trybu prac w oparciu o źródła prawa, uwzględniając również kryteria przyznawania kandydatom tytułów naukowych.

Krzysztof Jasiński oraz Dorota Jaworska w artykule pt. *Rola rodziny w edukacji i opiniach uczniów i nauczycieli* prezentują wyniki badań na temat relacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami w szkole, które przeprowadzone zostały zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli gimnazjum oraz liceum ogólnokształcącego. Objęcie refleksją perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli znajduje swoje uzasadnienie w systemowym podejściu do społeczności edukacyjnej, zaś wyniki badań potwierdzają potrzeby, uprawnienia i korzyści ze współpracy dla wszystkich podmiotów szkolnej społeczności.

Analizy metodologii badań etnograficznych pod kątem możliwości zastosowania jej w badaniach relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka podjęła się w swoim artykule Agnieszka Deja. Zakres badań sprowadza się do zrekonstruowania głównych działań aktorów, tworzących w toku codziennych interakcji środowisko życia w placówce rodzinnej, ze szczególnym uwzględnieniem ich interpersonalnych stosunków. Na ich płaszczyźnie analizie poddane zostały charakter oraz zakres oddziaływania pracowników na podopiecznych z punktu widzenia zaspokajania ich potrzeb, poszanowania praw oraz realizacji idei podmiotowości.

Samoświadomość w ujęciu kognitywnym a spektrum autyzmu to zagadnienie podejmowane w tekście autorstwa Mirosławy Kanar. Autorka dokonuje analizy teoretycznej kognitywnej perspektywy samoświadomości na samowiedzę u osób ze spektrum autyzmu. Tekst zawiera przegląd literatury przedmiotu poświęconej problematyce świadomości i samoświadomości, wybrane koncepcje dotyczące samoświadomości



człowieka oraz charakterystykę kognitywnej perspektywy samoświadomości i specyfikę samoświadomości osób z autyzmem.

W artykule autorstwa Arlety Witek podjęty został temat kreowania poczucia kobiecości przez filmy animowane Walta Disneya. Dokonując analizy książeczek – bohaterek filmów Disneya – Autorka ukazuje siłę stereotypów kobiecości, gender oraz seksizmu w świecie bajek dla dzieci, będących podstawą do kształtowania wzorców zachowań i ideałów postępowania współczesnych dziewczynek.

Ostatni z prezentowanych w pierwszej części tekstów, autorstwa Mateusza Rutkowskiego, dotyczy problematyki bezrobocia i polityki zatrudnienia. W artykule opisane zostały dwie formy wsparcia osób bezrobotnych w Polsce: rejestracja – będąca początkiem podejmowanych działań aktywizujących – oraz aktywizacja zawodowa. Autor analizuje system internetowej rejestracji osób bezrobotnych w kontekście użyteczności i dostosowania do możliwości wykorzystania go przez osoby pozostające bez pracy.

Część Varia otwiera artykuł Doroty Walczak pt. *Różnice między katolicyzmem i prawosławiem w rozważaniach klasycznych i późnych słowianofilów rosyjskich (na przykładzie tekstów Iwana Kiriejewskiego i Nikołaja Danilewskiego)*. Autorka, wychodząc od założenia o wyższości moralnej Rosji nad Europą, analizuje różnice, jakie zaszły w myśli dwóch generacji rosyjskich słowianofilów.

Marcin Janakowski wskazuje i analizuje kierunki działań dyplomacji Rzeczypospolitej Obojga Narodów w latach 1569–1589, starając się odnaleźć pewne prawidłowości w jej funkcjonowaniu podczas pierwszych dwudziestu lat po zawiązaniu Unii Lubelskiej. Trzonem artykułu jest wykaz poselstw Rzeczypospolitej, który następnie zostaje poddany przez autora szerokiej analizie.

W tekście „*Materiał do Memoriału w sprawie utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku*” autorstwa Andrzeja Bukowskiego Dominik Bień podejmuje się opracowania źródłowego materiału autorstwa rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku w latach 1956–1962. Przygotowany przez Bukowskiego memoriał był merytoryczną podstawą do próby powołania w latach pięćdziesiątych Uniwersytetu Gdańskiego. Próba ostatecznie okazała się nieudana, ale sam dokument jako ilustracja działań wydaje się ważny ze względu na stan badań nad dziejami UG.

W wywiadzie z Profesor Joanną Rutkowiak, jedną z najważniejszych postaci gdańskiej pedagogiki na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, Sylwia Dudkowska-Kafar podejmuje tematy zarówno drogi zawodowej swojej rozmówczyni, jej pracy badawczej, jak i diagnozy współczesnego funkcjonowania edukacji. Wywiad wydaje się niezwykle cenny w perspektywie zbliżającego się jubileuszu pięćdziesięciolecia UG.

Przedostatnim tekstem numeru jest recenzja publikacji Roberta F. Barkowskiego pt. *Lechowe Pole 955*. Autor – Adam Lubocki – omawia strukturę książki, wskazując na jej pozytywne i negatywne aspekty, zarówno warsztatowe, jak i merytoryczne.

Piąty numer czasopisma kończy recenzja zbioru źródeł pt. *Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej w dokumentach* (wybór i opracowanie Daniel Gucewicz i Piotr Abreszyński) dokonana przez Piotra Syczaka. Wydanie publikacji wiązało się z pięćdziesięcioleciem wydarzeń marcowych w Trójmieście, które głównie skupiły się na PG. Autor wskazuje najciekawsze jego zdaniem jako historyka dokumenty, w tym te związane z działaniami ówczesnych służb.

## Biogramy

**Krzysztof Jakubiak** – profesor nauk humanistycznych, pracownik Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, kierownik Studiów Doktoranckich z zakresu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Do jego głównych zainteresowań badawczych należą: ideologie wychowawcze w II Rzeczypospolitej; wychowanie obywatelskie w polskiej myśli pedagogicznej XIX i XX w.; problematyka wychowania rodzinnego oraz relacje rodziny i szkoły w polskiej pedagogice oraz praktyce edukacyjnej XIX i XX w.; dzieje dziecka i dzieciństwa na ziemiach polskich w XVIII i XIX w. oraz II Rzeczypospolitej; kształtowanie polskiej pedagogii na przełomie XIX i XX w.; dzieje nauczania domowego w rodzinach polskich od XVIII do początków XX w.; wychowanie gospodarcze społeczeństwa II Rzeczypospolitej. Autor ponad 200 publikacji.

**Dominik Bień** – absolwent socjologii na Uniwersytecie Gdańskim, pracownik Instytutu Politologii na Wydziale Nauk Społecznych UG. Do jego zainteresowań badawczych należą myśl polityczna opozycji PRL, klasyczna i współczesna myśl anarchistyczna, wpływ grup interesów na szkolnictwo wyższe w Polsce, historia Uniwersytetu Gdańskiego.



## Metody i formy pracy w szkolnictwie pijarskim

Katarzyna Semrau | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0002-7289-6913>

### Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
pijarzy, wychowanie,  
edukacja, religia

W artykule opisano metody i formy pracy z młodzieżą wynikające z działalności zakonu pijarów. Przedstawiono strukturę i organizację zarówno samego zakonu, jak i główne założenia instytucji szkoły pijarskiej. Wskazano także na kiedyś niezwykle innowacyjne a współcześnie popularne aspekty pracy wychowawczej, takie jak humanistyczne podejście do ucznia czy nagradzanie, o których pisał założyciel zakonu Józef Kalasancjusz już w pierwszych wytycznych dotyczących pracy związanej z kształceniem wychowanków. Oferta szkoły regularnej i bezpłatnej, jaką przygotowali pijarscy zakonnicy, była jedną z pierwszych na świecie skierowaną do ubogich dzieci i młodzieży. Poruszono także kwestię przemian zachodzących w zakonie pijarów, gdy – głównie ze względu na efektywność nauczania – placówki te zaczęły się zmieniać i stawać szkołami przeznaczonymi dla elit. Wiele uwagi poświęcono również postaci samego założyciela, jak i najpopularniejszemu polskiemu pijarowi i reformatorowi – Stanisławowi Konarskiemu.

### Methods and forms of Piarist education

#### Summary

**Keywords:**  
Piarist, breeding,  
education, religion

The paper reviews forms and methods of youth work incident to the Piarist Order activity and depicts the structure and organisation of both the Order and the main assumptions of the Piarist school institution. Moreover, the article indicates once most innovative and contemporarily popular aspects of pedagogic work, such as humanistic approach to a student or recompensing which the founder of the Order Joseph Kalasancjusz wrote about in guidelines for work related to education of foster children. The offer of regular and free school prepared by the Piarist conventuals was one of the first in the world addressed to poor children and youth. The above-mentioned paper depicts ongoing changes in the Piarist Order, mainly due to the effectiveness of teaching piarist institutions has begun to change and became schools for the elite. Not without significance is the rather thoroughly characterized figure of the founder himself, as well as the most popular Polish piarist and reformer – Stanisław Konarski.

## Wstęp

Szkolnictwo pijarskie pełniło istotną rolę w propagowaniu idei kształcenia dzieci i młodzieży. Charakterystyczną cechą edukacji w szkołach pijarskich było podmiotowe podejście do wychowanka. Aby lepiej zrozumieć ideę tego typu szkoły, należy zwrócić uwagę na to, jak kształtował się rozwój zakonu i jego historia. Pomimo zmian w strukturze szkoły dotyczących organizacji szkolnictwa, założenia dotyczące metod i form pracy wychowawczej pozostały w formie, jakiej chciał sam założyciel. Szkolnictwo pijarskie doceniane jest także współcześnie, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Ze względu na jej ponadczasowy charakter istotna wydaje się analiza założeń pijarskich w odniesieniu do współczesnych praktyk pedagogicznych.

## Założenie zakonu

Jednym z najbardziej znanych pijarów jest sam założyciel: „ogromny wpływ na charakter szkolnictwa pijarskiego wywarł Józef Kalasancjusz, założyciel i dożywotni generał zakonu, którego postać jest wciąż zbyt mało znana, a zasługi dla pedagogiki niedocenione” (Puchowski 1996: 214). Porównywany był przez niektórych do Jana Amosa Komeńskiego, którego określano wychowawcą protestanckiej Europy, natomiast Józefa Kalasancjusza nazywano wychowawcą Europy katolickiej, głównie ze względu na fakt, że był on założycielem pierwszego zakonu, który poświęcił się nauczaniu (Taraszkiewicz 2015: 16).

Józef Kalasancjusz, a właściwie José de Calasanz, urodził się w wiosce Peralta de la Sal w Hiszpanii, prawdopodobnie w 1556 lub 1557 roku (Puchowski 1996: 214). Jego ojciec, Pedro de Calasanz, sprawował funkcję burmistrza, ale z zawodu był ślusarzem (Taraszkiewicz 2011: 14). Gdy Józef poszedł do szkoły w Estadilla, potrafił już czytać i pisać, więc prawdopodobnie nauczył się tego w rodzinnym domu. W wieku piętnastu lat Kalasancjusz zaczął studia prawnicze i filozoficzne na uniwersytecie w Leridzie (Ausz 2013: 20). W wielu dwudziestu lat podjął studia prawnicze w Walencji, a później na uniwersytecie w Huesca. W 1585 roku przyjął święcenia kapłańskie i z czasem osiedlił się na stałe w Rzymie (Puchowski 1996: 215). Początkowo zatrudniony był jako wychowawca bratanków kardynała Antoniego Colonna oraz był członkiem dwóch towarzystw miłosiernych: Arcybractwa św. Apostołów, gdzie pełnił funkcję wizytatora, odwiedzał szkoły dla ubogich oraz był katechetą rzymskich Cyganów oraz Towarzystwa Nauki Chrześcijańskiej. Widząc biedę na ulicach Rzymu, Kalasancjusz zaprzagnął założyć szkołę przeznaczoną do nauczania ubogich i podjął w związku z tym starania w Senacie Rzymskim i u jezuitów, jednak jego pomysł odrzucono. Sam postanowił więc otworzyć taką szkołę (Ausz 2013: 20–21).

Należy podkreślić, że w Rzymie pod koniec XVI wieku działało tylko czternastu nauczycieli pracujących w płatnych szkołach dla ludu, a Rzym miał wtedy ponad 100 tysięcy mieszkańców. Pomysł Kalasancjusza był więc wyjątkowo innowacyjny, ponieważ

niewiele osób chciało zajmować się kształceniem ubogich, których uważano wtedy za obywateli gorszej kategorii. Kalasancjusz otworzył więc w dzielnicy Zatybrze w zakrystii kościoła św. Doroty Szkołę Pobożną (*Schola pia*). Istniała tam wcześniej szkoła, ale była nieregularna i płatna. W założeniach szkoła Kalasancjusza miała być bezpłatna i kształcić ubogich na poziomie elementarnym. Skoro nawet płatne szkoły były wtedy nieregularne, głównie ze względu na małą ilość nauczycieli, pomysł Kalasancjusza wydawał się wtedy szczególnie innowacyjny (Puchowski 1996: 215–216). Szkoła miała być w zamyśle założyciela ratunkiem od biedy, ponieważ człowiek wykształcony może łatwiej znaleźć pracę, a tym samym uchronić się od nędzy: „To dzięki zdobytej wiedzy dziecko miało odkryć własną wartość, własną godność, to dzięki szkole miało zdobyć umiejętności, które pozwalałyby wyrwać się z zamkniętego kręgu biedy” (Wróbel-Lipowa, Ausz 2010: 17). Powyższy cytat świadczy o tym, jak duże nadzieje założyciel pokładał w instytucji szkoły. Traktował ubóstwo jako źródło patologii społecznej. Można więc wysnuć wniosek, że Kalasancjusz traktował szkołę jako formę profilaktyki ogólnej, współcześnie niezwykle istotnej w kontekście wychowania i resocjalizacji.

Jak wspomniano wcześniej, otwarcie bezpłatnej szkoły było pomysłem rewolucyjnym w tamtym okresie. W związku z tym założyciel był wielokrotnie krytykowany i oskarżany o burzenie społecznego ładu (Wróbel-Lipowa, Ausz 2010: 17–18). Jego głównym celem był człowiek, a instytucja szkoły miała być dopasowana do ucznia – właśnie to założenie przez wiele lat było krytykowane i dopiero współczesna pedagogika zgadza się z tego typu podejściem. Założyciel podkreślał także, że dobre wychowanie jest ściśle związane z kształceniem, a z kolei wychowanie jest podstawą możliwości wyrwania się ze zła, bo dobro postrzegane było przez niego jako oświecenie człowieka. Nowością było także to, że wychodząc z takich założeń, szkoły pijarskie kształciły dzieci różnych wyznań, a nie wyłącznie katolickiego. Przy założeniu szkoły Kalasancjusz spisał *documentum princeps* w latach 1604–1610 (Puchowski 1996: 216–218). Dokumenty i konstytucje były w trakcie powstawania i trwania zakonu wielokrotnie modyfikowane i przetwarzane, ale główny nacisk kładziony był zawsze na ważną rolę nauczania w wychowaniu. Nauczanie to kształciło w większości na poziomie elementarnym, jednak niezwykle ważnym aspektem było miłosierdzie, którym mieli kierować się nauczyciele względem uczniów.

Rozwój szkoły okazał się niezwykle dynamiczny i po pięciu latach od powstania placówka liczyła ponad 700 uczniów. W związku z tym pojawiły się problemy z pomieszczeniem uczniów, należało rozbudować szkołę, tak aby wszyscy mogli skorzystać z oferty edukacyjnej, co z kolei rodziło problemy finansowe. Brakowało także nauczycieli i wychowawców dla tak dużej grupy uczniów. W 1616 roku powstała druga szkoła w Frascati. W związku z tym założyciel powołał kongregację religijną *Scholarem Piarum* zatwierdzoną przez papieża Pawła V. Po czterech latach istnienia podniósł on jednak jej rangę i uczynił zakonem mającym śluby uroczyste, którymi były obok ślubu ubóstwa, czystości i posłuszeństwa, także ślub nauczania dzieci i młodzieży. Pełna nazwa zakonu brzmiała *Ordo Clericorum Regularium Pauperum Matris*

Dei Scholarum Piarum, czyli Zakon Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych (Taraszkiewicz 2011: 16–17).

Wymogi dotyczące przyszłych nauczycieli określił sam Józef Kalasancjusz, do tych podstawowych należały cierpliwość i miłość względem wychowanków, ale podkreślał także, że nauczać może jedynie osoba bardzo dobrze wykształcona, a nie każdy nauczyciel. Założyciel był otwarty na sugestie innych zakonników, w zakonie panowała bowiem demokracja. Nauczanie w szkołach pijarskich było zbiorowe i odbywało się w ojczystym języku, a uczniowie byli podzieleni na klasy. Nauka w jednej klasie trwała około 3–4 miesiące. W zależności od poziomu nauczano elementarnie, na przykład w pierwszej klasie uczono alfabetu i znaku krzyża, w drugiej czytania (w języku ojczystym), potem pisania, a w kolejnych klasach kaligrafii i podstaw języka łacińskiego. Takie nauczanie miało chronić ubogą i bezdomną młodzież od demoralizacji, miało więc nie tylko szeroki aspekt edukacyjny czy, jak można by się było spodziewać, religijny, ale także, a może przede wszystkim, wychowawczy. Szkoły utrzymywały się z darów pochodzących od darczyńców, ponieważ zakon zrzekł się posiadania nieruchomości i innych dóbr.

Na szczególną uwagę zasługuje Collegium Nazarenum, które powstało w 1630 roku. Zostało założone z myślą o dwunastu ubogich chłopcach mających stać się w przyszłości zakonnikami. Kandydat do tej szkoły musiał najpierw odbyć roczną próbę i dopiero dobrze zaopiniowany mógł przystąpić do szkoły (Taraszkiewicz 2011: 18–20). Kalasancjusz oparł program tej szkoły na wzorze Collegium Romanum, które było uczelnią jezuicką. Zarówno pijarzy, jak i jezuiti działali niejako jako konkurencja dla szerzącego się protestantyzmu w tamtym czasie. Działalność pijarska była o tyle znacząca, że wśród głównych zasad, jakimi mieli kierować się zakonnicy, było stałe dokształcanie się poprzez między innymi cotygodniowy udział w konferencjach z udziałem przełożonych i częste tworzenie sprawozdań z działalności. Pijarzy, tworząc taki system kształcenia, nie mogli zapomnieć o szczególnym skupieniu się na metodach i formach pracy wychowawczej. Stosowano więc system kar i nagród z wyraźnym zaznaczeniem, aby nie kierować się zbytnią surowością w karaniu (Taraszkiewicz 2011: 28). Także struktura zarządu była w tym zakonie dobrze przemyślana, na jego czele po śmierci Kalasancjusza stał generał, któremu pomagali czterej asystenci i prokurator generalny. Co kilka lat zwoływano kapitułę generała, w której udział brał zarząd główny oraz prowincjałowie z delegatami prowincji (Taraszkiewicz 2015: 19). Początkowo program działania szkoły obejmował 9 klas, jednak uczniowie kończyli klasę, gdy opanowali stosowny materiał, niekoniecznie spędzając w jednej klasie cały rok. Szkolnictwo pijarskie zostało zatem podzielone niejako na dwa poziomy, klasy od drugiej do piątej przygotowywały głównie do podjęcia pracy i służyły nauce zawodu, więc przedmioty miały charakter praktyczny. Po ukończeniu tego poziomu uczniowie byli zdolni do tego, aby iść do pracy i tym samym zarabiać na siebie. Należy pamiętać jednak, że ten okres był poprzedzony pierwszą klasą, w której uczono znaku krzyża, co może świadczyć o tym, że religię postrzegano jako podstawę rozwoju człowieka i jego duchowości.

Następnie uczniowie, którzy chcieli rozwijać się naukowo i mogli sobie na to pozwolić, kontynuowali edukację w kolejnych klasach. Cały system opierał się na idei nauki i pobożności, a zajęcia trwały cały dzień. Główną ideą początkowo było kształcenie uczniów do godnego życia, które oznaczało połączenie rozwoju duchowego z naukowym (Wróbel-Lipowa, Ausz 2010: 19).

## Pijarzy w Polsce

W Polsce szkoły pijarskie cieszyły się dużą popularnością, pierwsze próby sprowadzenia pijarów do Polski miały miejsce w 1633 roku. Kanclerz Jerzy Ossoliński udał się wtedy do Rzymu, aby złożyć hołd papieżowi Urbanowi VIII. Dzięki przychylności księcia Maksymiliana Dietrichsteina w czasie jego wizyty na Morawach powstał w Lipniku nowicjat pijarski. Po kontakcie Jerzego Ossolińskiego z Kalasancjuszem, a także z księdzem Mateuszem Judyckim, i uzyskaniu stosownych zezwoleń, postanowiono utworzyć na Pomorzu klasztor pijarski, remontując stary klasztor w Lęborku. Król Władysław IV poparł koncepcję sprowadzenia zakonników pijarskich na teren Polski, ponieważ mogliby oni stanowić alternatywę dla wszechobecnego zakonu jezuitów (Ausz 2013: 31). Jednak dotychczasowi właściciele nie chcieli zrezygnować z klasztoru, z tego względu sprowadzanie pijarów do Polski znacznie się przeciągnęło. Za sprawą sprowadzenia pijarów wstawił się Stanisław Lubomirski, starosta spiski, który przyczynił się do inauguracji nowego kolegium pijarskiego 10 grudnia 1643 roku. Samo kolegium otwarto jednak w lipcu 1643 roku. Polskie kolegia pijarskie aż do 1662 należały do prowincji niemieckiej, dopiero w tymże roku powstała odrębna prowincja polska zatwierdzona przez papieża Aleksandra VII (Ausz 2013: 24). Na początku działalności szkoły pijarskie nie odbiegały od innych szkół poziomem kształcenia. Zmieniło się to za sprawą reform Stanisława Konarskiego, które rozpoczęły tak zwany złoty okres zakonu pijarów.

Stanisław Konarski urodził się w 1700 roku w Żarczycach; gdy skończył 15 lat stał się absolwentem kolegium pijarskiego w Piotrkowie. Tam nauczył się łaciny i retoryki. Później wstąpił do nowicjatu w Podolińcu. Po ukończeniu dwuletniego nowicjatu, już w wieku 17 lat, rozpoczął swoją praktykę pedagogiczną, nauczając poetyki i retoryki. Collegium Nazarenum przekształciło się w międzyczasie, ale tuż przed przybyciem tam Konarskiego, z fundacji przeznaczonej dla kilkunastu zdolnych i ubogich chłopców, w szkołę dla arystokracji. W związku z powyższym program nauczania zbliżył się do popularnych wówczas akademii rycerskich. Konarski był tak zdolny, że po dwóch latach nauki powierzono mu funkcję nauczyciela w Collegium Nazarenum. W kolejnych latach praktykował także we Francji (Kurdybacha 1967: 584–586). Oprócz dużej wiedzy i zdolności Konarski miał więc także międzynarodowe doświadczenie, „obok rzadko spotykanej przenikliwości oraz dalekowzroczności spojrzenia dysponował także umiejętnością praktycznego rozwiązywania najtrudniejszych nawet dylematów. Z dzisiejszego punktu widzenia szczególnie poruszające w działaniach



ks. S. Konarskiego było niezmordowane uczenie trudnej sztuki miłości Ojczyzny, czyli wyrzekania się egoizmu i prywaty na rzecz dobra wspólnego, podporządkowanego potrzebom kraju i narodu” (Wróbel-Lipowa, Ausz 2010: 22). Stanisław Konarski w reformie edukacji widział przyszłość młodzieży, czyli zmianę postaw i świadomości młodych Polaków. Zmianę tę Konarski chciał zacząć od kształcenia polskich magnatów i wyższych klas społecznych nowatorskimi metodami, co doskonale wpisało się w poglądy pedagogiczne tamtych czasów (Wróbel-Lipowa, Ausz 2010: 49).

W 1740 roku Konarski otworzył Collegium Nobilium, mimo znacznych problemów finansowych oraz deficytu pomocy dydaktycznych. W druku były wtedy jego dwa podręczniki dotyczące nauczania gramatyki łacińskiej i poprawiania błędów wymowy. Collegium Nobilium dzieliło się na pięć klas, jednak nauka w nich trwała osiem lat, ponieważ II, IV i V klasa były dwuletnie. Po ukończeniu cyklu ośmioletniego absolwenci mogli jeszcze uczęszczać na kurs prawa. Zajęcia były prowadzone głównie po łacinie, nie była ona jednak celem kształcenia (jak w innych szkołach tego typu), lecz język ten miał być środkiem do zrozumienia poszczególnych dziedzin. Podkreśla to postulat pijarski, że nauczanie miało mieć głównie charakter pragmatyczny. W miejsce zredukowanych godzin łaciny Konarski zaplanował takie przedmioty, jak: arytmetykę, języki obce, historię Polski i powszechną, fizykę, geografę czy filozofię racjonalistyczną. Nie bez znaczenia były także zajęcia związane z teatrem, odgrywał on ważną rolę w nauczaniu pijarskim. Z nauką języka francuskiego związane było oswojenie uczniów z wystąpieniami publicznymi, a służyć miał temu także teatr. W każdym kwartale wystawiano jedną tragedię w języku polskim i jedną we francuskim (Kurdybacha 1967: 191–194). Szkoły te miały kształcić w języku narodowym, łacina była potrzebna jedynie do rozumienia tekstów. Miano kształcić ludzi niebojących się wystąpień publicznych oraz czytanych i mających chęć rozwoju, a przede wszystkim narzędzia do tego, żeby się rozwijać. Celem było: „wychowanie dobrego obywatela Polski szlacheckiej, który potrafiłby zachować to wszystko, co było w niej jeszcze zdrowe, a na miejsce przestarzałych praw umiał rozsądnie wprowadzać nowe” (Kurdybacha 1967: 597). Należy podkreślić, że przez „przestarzałe” rozumiano nieaktualne, prowadzące do uwstecznienia lub rozwoju lub nieuwzględniające współczesnych potrzeb prawa. Cechą charakterystyczną wychowania pijarskiego było też to, że przykładano ogromną wagę do kształcenia nauczycieli.

### Kształcenie w szkole pijarskiej

Założyciel polecał stałe kształcenie się nauczycieli, udział w cotygodniowych konferencjach z udziałem prefekta, składanie sprawozdań przez przełożonych za każde pół miesiąca. Aby nauczyciele mogli sprostać tym wymaganiom, musieli nieustannie nie tylko się kształcić, ale również dbać o swoje zdrowie, zarówno psychiczne, jak i fizyczne (Taraskiewicz 2015: 117). Charakterystyczne dla szkolnictwa pijarskiego było także tworzenie różnego rodzaju dzieł, takich jak: mowy, kazania, ody, sztuki teatralne, które



przysłużyły się do rozwoju retoryki. Największym zainteresowaniem wśród nauczycieli pijarskich cieszyło się jednak zagadnienie edukacji – znaczący odsetek zakonników zajmował się oprócz pracą w szkołach pisaniem prac pedagogicznych (Taraszkiewicz 2015: 143). Do grona wychowawców oprócz nauczycieli należeli między innymi: prefekt odpowiadający za modlitwę, spowiednik, wychowawcy odprowadzający dzieci do domu po skończonych lekcjach, osoba przyjmująca interesantów, sekretarz, portier, prefekt oratorium szkolnego, bibliotekarz czy korektor. Co miesiąc w szkołach pijarskich odbywały się także akademie i uczniowskie popisy, które zwracały uwagę na postępy w nauce. Nauka w klasach kończyła się organizacją teatralnych przedstawień szkolnych. Innowacją były także kary cielesne stosowane wyłącznie w przypadku ciężkich przewinień. Wymierzał je przygotowany do tego egzekutor, który nie mógł bić po głowie ani okaleczać. Najcięższe przewinienia karane były usunięciem ze szkoły (Taraszkiewicz 2015: 27–29). Sam Konstancjusz opowiadał się jednak za metodami profilaktycznymi, które szczególnie współcześnie są bardzo ważne i popularne. Ponadto do karania mieli być powołani specjaliści spotykający się co tydzień, aby rozsądzać sprawy karania, tak by kary były jak najtrafniejsze. Metody miały być stanowcze, ale uprzejme, ponieważ ich celem miało być zapobieganie powstającym wśród uczniów buntom i przemocy fizycznej. W związku z tym nakładanie kary miało być z założenia pozbawione złości. Każdy uczeń znał więc reguły postępowania w danym ośrodku, które z zalecenia miały być powieszone blisko bramy wejściowej, tak aby każdy mógł się z nimi zapoznać (Taraszkiewicz 2015: 184). Jednak nauczanie pijarskie to nie tylko karanie, ale także nagradzanie. Codziennie rano, po pierwszym dzwonku, uczniowie zbierali się w klasach i zdawali relacje z wykonanych zadań wskazanych wcześniej przez nauczyciela. Najlepszy uczeń, zwany imperatorem, czyli cechujący się nie tylko dobrymi ocenami, ale także dobrym wychowaniem, wpisywał pozostałym oceny i decydował o tym, czy dany uczeń umie czy nie umie danego materiału. Nauczyciel po przejrzaniu wpisanych już ocen chwalił także dobrych uczniów i upominał tych, którzy opuścili się w nauce. Każda lekcja kończyła się modlitwą.

Oczywiście dokładny przebieg lekcji w każdej placówce pijarskiej różnił się od siebie, jednak sama struktura i założenia były podobne. Jeden nauczyciel wykładał w jednej klasie, co miesiąc przeprowadzano egzaminy sprawdzające wiedzę chłopców, potem co kwartał, a na koniec roku pisano jeden ogólny egzamin. Aby uzyskać promocję do następnej klasy, uczeń musiał zdać egzamin roczny przed wakacjami, czyli napisać pracę pisemną: *exercitium de promotione* (Taraszkiewicz 2015: 200–202). Pierwsze programy nauczania spisał sam Józef Kalasancjusz i oparte były o model humanistyczny, który już wówczas funkcjonował. Z upływem lat uzupełniano go o postanowienia kapituły generalnej, które brały pod uwagę współczesne potrzeby. Pijarzy, tworząc swoje placówki, chcieli uniknąć bezwzględnego respektowania zasad, jak miało to miejsce w zakonie jezuickim. Program kształcenia szkół w Polsce nie odbiegał także znacząco od idei szkół świeckich. Pijarzy zakładali głównie szkoły podstawowe, zwane elementarnymi, i średnie. Przyjmowano do nich dzieci bez względu na pochodzenie społeczne. Polskie szkoły pijarskie wykazywały się tolerancją, przyjmowano do nich

innowierców i nie dyskryminowano ich w procesie rekrutacji. Podobnie nie przymuszano do zmiany wiary na katolicyzm. Początkowo założeniem zakonu było przygotowanie ubogiej młodzieży do samodzielnego życia. Przyjmowano ich na podstawie tak zwanego świadectwa ubóstwa wydanego przez spowiednika, ale już w 1617 roku zrezygnowano z tego wymogu i szkoły otworzyły się także na rodziny szlacheckie, aby ich nie dyskryminować ze względu na stan społeczny. Nauczanie było zbiorowe, bezpłatne, ale także – co bardzo ważne – odbywało się w języku ojczystym. W każdej klasie mogło być jednak nie więcej niż sześćdziesięciu uczniów. Założyciel zadbał też o takie przedmioty, jak wychowanie fizyczne i higiena. Placówka musiała posiadać ogród i patio, a także dostęp do wody i toalet (Taraszkiewicz 2015: 181–184). Główną zasadą szkoły była ochrona dzieci przed demoralizacją przez zwalczanie analfabetyzmu. Tytuły honorowe uczniowie także uzyskiwali bez względu na pochodzenie społeczne. Przechodziły one co miesiąc na innych uczniów, tak aby żaden z dobrze uczących się nie był pominięty (Taraszkiewicz 2015: 211–212).

Bardzo ważnym aspektem szkoły pijarskiej był teatr szkolny. Początkowo zakazany on był przez założyciela, jednak w 1658 roku pijarska kapituła prowincjonalna prowincji niemieckiej i polskiej przekonała się, jak wielkie znaczenie ma teatr w kształceniu młodzieży i że jest traktowany jako skuteczny instrument dydaktyczny w zakonie jezuickim. W konsekwencji postanowiła, że pijarzy nie będą się wstrzymywać z założeniem własnego teatru. Ostatecznie dopiero w 1682 roku kapituła generalna pozwoliła uczniom brać udział w spektaklach teatralnych. Początkowo nakazano organizację przedstawień po łacinie, jednak później pozwolono na sztuki także w języku ojczystym. Teatr jezuicki powstał zatem wcześniej, bo już w 1566 roku; początkowo aktorami byli tylko uczniowie klas poetyki i retoryki, a więc klas starszych, jednak sztuki odgrywano wyłącznie po łacinie. Przedstawienia te miały miejsce głównie na uroczystościach szkolnych i miały pełnić funkcję umoralniającą i dydaktyczną. Dotyczyły one często kwestii religijnych, były to między innymi: dialogi pasyjne, pastoralne czy żywoty świętych. Autorami dzieł byli głównie nauczyciele retoryki. Właśnie od jezuitów początek wzięł teatr pijarski i znacząco się upowszechnił. Ponadto: „scena szkolna odgrywała ogromną rolę w ogólnej edukacji językowo-retorycznej, ponieważ kształciła umiejętności krasomówcze, wyrabiała odwagę konieczną przy publicznym zabieraniu głosu, była też okazją do sprawdzenia postępów w nauce i pewności siebie. Nadto uczeń zdobywał umiejętności posługiwania się mimiką i gestem, doskonalił dykcję, rozwijał pamięć, wzbogacał słownictwo” (Taraszkiewicz 2015: 224–229). Powyższy cytat świadczy o ogromie funkcji, jaką pełnił teatr pijarski, i różnorodności umiejętności, jakie pozwalał uzyskać. Tematem sztuk były nie tylko aspekty religijne, ale często były to tematy z zakresu literatury klasycznej lub dotyczące współczesności. Do czasu reformy Konarskiego sztuki dotyczyły głównie tematyki historycznej, nie przekazywały jednak wiedzy historycznej, ale ukazywały elementy wychowawcze, wskazując na sukcesy człowieka, który jest dziełem Boga (Taraszkiewicz 2015: 233–240).

## Zakończenie

Działalność pijarska była wyjątkowo innowacyjna, głównie ze względu na podmiotowe podejście do wychowanka oraz łączenie wychowania moralnego z nauczaniem. Służyła ona poprawie życia dzieci i młodzieży pozbawionej z powodu ubóstwa szans na inną formę edukacji. Edukacja skierowana początkowo do ubogiej młodzieży z czasem przekształciła się w szkolnictwo elitarne, jednak założenia organizacyjne, metody i formy pracy wychowawczej oparte na demokracji pozwoliły stworzyć ponadczasowy model pracy z młodzieżą.

## Bibliografia

Ausz M., 2013, *Odbudowa polskiej prowincji pijarów. Działalność wychowawczo-edukacyjna zakonu w latach 1873–1918*, Lublin.

Ausz M. (red.), 2013, *Z historii polskich pijarów*, Kraków.

Kurdybacha Ł. (red.), 1967, *Historia wychowania*, Warszawa.

Puchowski K. (red.), 1996, *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, Gdańsk.

Taraszkiewicz J., 2015, *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Gdańsk.

Taraszkiewicz J., 2011, *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim w Rzeczypospolitej 1642–1773*, Gdańsk.

Wróbel-Lipowa K., Ausz M. (red.), 2010, *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. 1–2, Kraków–Lublin.

## Biogram

**Katarzyna Semrau** – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki. Zainteresowania naukowe: zakon salezjański, pedagogika świętego Jana Bosco, zakon pijarów, historia katechezy, uzależnienia behawioralne, uzależnienia od środków psychoaktywnych, uzależnienia od nowych technologii. Specjalista psychoterapii uzależnień.

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).  
[<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>]



## Literatura poradnikowa dla rodziców z lat 1918–1989 jako forma wsparcia opiekuńczo-wychowawczego rodziny

Agnieszka Małek | Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku, Wydział Wychowania Fizycznego  
<https://orcid.org/0000-0002-6156-6118>

### Streszczenie

#### Słowa kluczowe:

poradniki,  
wychowanie,  
higiena,  
dziecko, Druga  
Rzeczpospolita,  
Polska  
Rzeczpospolita  
Ludowa

Celem poradnictwa opiekuńczo-wychowawczego jest dostarczenie odbiorcy narzędzi wspomagających proces oddziaływania na dziecko, umożliwiające osiągnięcie zakładanych w jego toku celów. Przedmiotem badań niniejszej pracy jest problematyka poradników dla rodziców ukazujących się w Polsce w latach 1918–1989. Celem badań jest próba wskazania znaczenia zawartych w nich wskazówek jako narzędzia wspierającego rodziców w prawidłowym wywiązywaniu się przez nich z obowiązków o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Zakres terytorialny badań obejmuje cały obszar ziem polskich Drugiej Rzeczypospolitej oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Podstawę źródłową stanowią dedykowane rodzicom wydawnictwa o charakterze poradnikowym publikowane w latach 1918–1989.

### Guidebooks for parents from the years 1918–1989 as a form of educational support of the family Summary

#### Keywords:

guidebooks,  
upbringing, hygiene,  
child, Second Polish  
Republic, Polish  
People's Republic

The aim of education counseling is to provide the recipient with tools supporting the process of influencing the child to achieve assumed goals. The subject of the following research is to recognise the importance of parental guidebooks as a tool supporting parents in proper delivery of their educational duties towards children. The study's range includes the entire territory of Second Polish Republic and People's Republic of Poland. The source material for this study are Polish guidebooks for parents published in the years 1918–1989.

## Wstęp

Poradnictwo stanowi formę aktywności społecznej, zmierzającej do rozwiązywania problemów, udzielania pomocy i wsparcia osobie radzącej się, prowadzące do zmian w jej dotychczasowym działaniu i zachowaniu. Aktywność ta ma ścisły związek z wychowaniem, nauczaniem, opieką i pomocą (Skałbiana 2009: 21). Celem poradnictwa wychowawczego jest dostarczenie odbiorcy (tu – rodzicom) narzędzi wspomagających proces oddziaływania wychowawczego na dziecko (Czerniawska 1977: 11). Jedną z form wsparcia w procesie opiekuńczo-wychowawczym jest literatura poradnikowa. Wydawnictwa o charakterze poradnikowym cieszą się w ostatnich latach niesłabnącą popularnością, jak bowiem wynika z badań czytelnictwa w Polsce, ten gatunek literatury jest (po podręcznikach, encyklopediach, literaturze fachowej oraz dziecięco-młodzieżowej) jednym z najczęściej kupowanych (*Raport Polskiej Izby Książki* 2014: 36).

## Charakterystyka literatury poradnikowej

Pojęciem „porada”, w zależności od dziedziny i problemu, której dotyczy, określa się różne sposoby komunikowania się, informacji, zaleceń, alternatywnych wskazań lub nakazów (Czerniawska 1977: 21). Porada wychowawcza niesie ze sobą nie tylko informację lub wyjaśnienie określonego zjawiska, lecz także zawiera wskazówki mówiące o sposobie wykorzystania otrzymanych informacji. Wyróżnić można cztery typy porad: profilaktyczne – mające na celu zapobieżenie niekorzystnym zdarzeniom lub sytuacjom – optymalizujące aktualny stan rzeczy, naprawcze – zmierzające do usuwania zaburzeń i trudności – oraz prognostyczne – których rolą jest przewidywanie dalszego rozwoju sytuacji (Ziemski 1973: 155). Poradnictwo<sup>1</sup> wychowawcze jest działaniem wspomagającym proces wychowawczy, potencjalnie przyczyniającym się do zwiększenia jego skuteczności (Czerniawska 1977: 8–9).

Mianem poradnika określa się obecnie książkę użytkową (służącą do realizacji celów pragmatycznych), dydaktyczną, będącą źródłem wiedzy w szeroko rozumianym procesie uczenia się) oraz popularną (zarówno w formie, jak i w treści) (Zierkiewicz 2004: 56–57), o charakterze niefikcyjnym oraz nieartystycznym (Szczęsna 2002: 310–311). Początkowo termin „poradnik” określał osobę udzielającą rad<sup>2</sup>; dopiero na początku wieku XX jego definicja rozszerzyła się na publikację zawierającą rady i wskazówki z zakresu określonej problematyki<sup>3</sup>, z czasem wypierając pierwotne znaczenie termi-

<sup>1</sup> Współcześnie terminem „poradnictwo” określa się działania praktyczne, podczas gdy na określenie nauki o poradnictwie, ogólnej nad nim refleksji oraz teorii poradnictwa przyjmuje się nazwę „poradoznawstwo” (Kargulowa 2004: 15).

<sup>2</sup> W słowniku Lindego z połowy XIX w. pod hasłem „poradnik” widnieje następujący opis: „Poradnik – to ten, co radzi, radę daje, od porady człowiek” (Linde 1858: 353).

<sup>3</sup> *Słownik ilustrowany języka polskiego* z roku 1907 podaje, iż poradnik to zarówno „człowiek, który daje rady, doradca”, jak i „książka podręczna, dająca rady, wskazówki, informacje; tytuł czasopism, książek, zawierających informacje i różne rady, wskazówki” (Arct 1907: 229).

nu. Współczesne definicje książki poradnikowej formułowane przez poradoznawców wskazują, iż jej celem jest „udzielenie pomocy korzystającym z niej czytelnikom poprzez dostarczanie użytecznej wiedzy – zarówno pewnego zakresu niezbędnych informacji ogólnych, jak i treści przygotowujących ich do nabywania określonych umiejętności i do praktycznego wykorzystywania (...)” (Kargulowa 2004: 207).

Poradniki mają wspierać czytających w podejmowaniu określonych działań, nakierowywać ich na pożądane zachowania, wzmacniać, podtrzymywać i dostarczać odpowiednich informacji umożliwiających lub ułatwiających wywiązywanie się ze zobowiązań (Zierkiewicz 2004: 53–54). Ze względu na kryterium formalne, a więc sposób ujmowania zagadnień, literaturę poradnikową można podzielić na instrukcyjną oraz samopomocową<sup>4</sup>, zaś w każdej z wymienionych kategorii da się wskazać poradniki o charakterze postulatyno-życzeniowym, opisujące proces wychowania w formie powinności, oraz typu receptualnego, zawierające gotowe schematy postępowania w dążeniu do osiągnięcia pożądanego celu wychowawczego (Bauman 1992: 65).

Poradniki, mające charakter książek popularnonaukowych, łączą w sobie wiedzę zarówno naukową, jak i potoczną, pochodzącą z bezpośredniego doświadczenia. Kształtują wiedzę potoczną o wychowaniu, będąc jednocześnie środkiem upowszechniania (popularyzacji) wiedzy naukowej: „upatrując w nauce potężny czynnik, kształtujący ogólne zapatrywania człowieka na byt i na przyrodę, musimy przyznać olbrzymią doniosłość cywilizacyjną popularyzowania wiedzy, albowiem przez nie wszelkie prawdy, zdobyte mozolną pracą uczonych, stają się dorobkiem szerokich mas ludzkości” (Zasztowt 1989: 31). Dokonujące się w całym badanym okresie odkrycia z zakresu medycyny, fizjologii, higieny, a także pedagogiki, psychologii czy socjologii, mające wpływ na stan ówczesnej wiedzy o dziecku, wymagały rozpropagowania ich nie tylko wśród specjalistów, ale także (a może przede wszystkim) wśród rodziców i wychowawców. Doskonałym środkiem upowszechniania (popularyzacji) wiedzy naukowej wśród niefachowców, w tym przypadku rodziców – były (i nadal są) właśnie poradniki (Skudrzyk: 2005: 56).

## Geneza polskiej literatury poradnikowej dla rodziców w czasach nowożytnych

Historia literatury poradnikowej dla rodziców sięga przełomu IV i V wieku – w traktacie *O wychowaniu dzieci* biskup Konstantynopola św. Jan Chryzostom udzielał rad z zakresu kształtowania osobowości dziecka oraz sposobów postępowania chrześcijańskiego rodzica. Rozprawy traktujące o wychowaniu licznie ukazywać się zaczęły wraz z nastaniem wieku XV, odzwierciedlając założenia odrodzeniowego humanizmu

<sup>4</sup> Pierwszy z wyróżnionych typów podaje gotowe „przepisy” mające przybliżyć czytelnika do celu (co zrobić), jaki przed sobą stawia, zaś celem autorów poradników drugiego rodzaju jest przekazanie wskazówek odnośnie do sposobu dochodzenia do rozwiązania problemu (jak to zrobić) (Zierkiewicz 2011: 111).

o konieczności łagodnego postępowania z dziećmi. W pracach tych znaleźć można było wskazania dotyczące zarówno wychowania cielesnego, jak też moralnego i intelektualnego<sup>5</sup>.

Pierwszym polskojęzycznym traktatem pedagogicznym dla rodziców były wydane w roku 1558 *Książki o wychowaniu dzieci* Erazma Glicznera Skrzetuskiego (1558). Uwagi kierowane były zarówno do szlachty, jak i mieszczaństwa, z którego pochodził autor, a koncentrowały się wokół takich zagadnień, jak: troska o zdrowie, żywienie i odziewanie, kształcenie dzieci, metody wychowawcze<sup>6</sup>, a także błędy wychowawcze rodziców. Zdaniem Glicznera troska o potomstwo miała wynikać z faktu, iż to właśnie dzieci stanowiły największy ziemski majątek i szczęście rodziców (Danysz 1912: 17–18).

Uwagi o wychowaniu dzieci zawierały w swych pracach tacy polscy twórcy epoki nowożytnej, jak na przykład Mikołaj Rej, Sebastian Petrycy z Pilzna czy pochodzący z Czech Jan Amos Komeński. I tak Rej w *Żywocie człowieka poczciwego* (1567) zawarł liczne praktyczne wskazówki odnoszące się do wychowania dzieci, podnosząc m.in. kwestie dotyczące karmienia piersią, skromności ubioru, a także wychowania i edukacji. Zgodnie z jego zaleceniami możliwie wczesne oddziaływania wychowawcze miały prowadzić do korekty niekorzystnych, wrodzonych cech dziecka, szczególnie płci żeńskiej.

Odnoszące się do wychowania uwagi Petrycego znaleźć można w tzw. *Przydatkach*, czyli komentarzach do prac Arystotelesa. Jako lekarz Petrycy uważał, iż najpoważniejszym obowiązkiem rodziców jest troska o ciało i zdrowie dzieci, stąd wśród wytycznych znalazły się m.in. zalecenia dotyczące odpowiedniego żywienia zarówno małych, jak i starszych dzieci, hartowania oraz zapewnienia im ruchu, zapobiegającego gnuśnieniu młodego pokolenia. Petrycy zawarł w swym dziele także wskazówki dotyczące kryteriów, jakimi należało kierować się przy wyborze nauczyciela dla swych dzieci, a także w zakresie higieny nauczania. Dzieląc nauki na duchowne i świeckie, przypisywał inny zakres nabywania tych drugich zależnie od stanu – szlacheccy synowie mieli przygotowywać się do rządzenia, zaś mieszczańscy – uczyć nauk „pożytecznych”. Wychowanie córek miało na celu wdrażanie dziewcząt do pracowitości, a także wyrabianie skromności i wstydlivości<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Przykładem może być wydana w roku 1400 *Książeczka o szlachetnych obyczajach i studiach wyzwolonych* Piotra Pawła Vergerio, która w polskim tłumaczeniu M. Kwiatkowskiego ukazała się drukiem Jana Daubmanna w Królewcu w roku 1564, nosząc tytuł *Książeczki rozkoszne i wielce użyteczne o poczciwym wychowaniu*.

<sup>6</sup> Wbrew humanistycznym postulatom ograniczania stosowania przemocy w wychowaniu, obecnym np. w pismach Erazma z Rotterdamu czy Ludwika Vivesa, Gliczner opowiadał się za stosowaniem kar cielesnych (Danysz 1912: 33–44).

<sup>7</sup> W *Przydatkach do Ekonomiki* (pierwsze wydanie pochodzi z roku 1605) znajduje się dziesięć rozdziałów poświęconych kwestiom wychowania: 1. Jaka miłość jest ojca ku dzieciom i synów ku rodzicom; 2. Jeśli rodzicom nawiętsze, ma być staranie o wychowaniu dzieci; 3. Jako chować dzieci w dzieciństwie ich; 4. Jako chować podrosłe dzieci; 5. Jako w młodości syny chować; 6. O dozorcy albo nauczycielu synów; 7. Jaki ma być dozorca dziecinny; 8. Powinność dozorce albo nauczyciela w ćwiczeniu; 9. W jakich naukach młódź ma się bawić; 10. Jak rządzić mają rodzice córki swe (Leniek 1907: 6–7).



Szczególne znaczenie w historii literatury poradnikowej ma *Informatorium szkoły macierzyńskiej* Jana Amosa Komeńskiego z roku 1633, w którym autor usystematyzował refleksje dotyczące wychowania i nakreślił zakres obowiązków matek. Komeński uważał, iż wychowanie dziecka winno być rozpoczynane już w kołysce (Quick 1895: 118). Warunkiem zachowania zdrowia dziecka miały być: regularny tryb życia, właściwe odżywianie (z dziecięcej diety miały być wykluczone korzenne przyprawy oraz „rozpalające napoje”) i troska o ciało dziecka. O wiele większym wyzwaniem stojącym przed rodzicami dziecka do lat sześciu było kształcenie jego umysłu i charakteru; Komeński przestrzegał jednocześnie przed zmuszaniem małego dziecka do zbyt intensywnego wysiłku umysłowego. Najlepszą formą nabywania przez nie wiedzy o świecie miała być zabawa – samodzielna lub z innymi dziećmi (Quick 1895: 119).

W XVIII wieku porady dotyczące wychowania dzieci najczęściej zamieszczane były w poradnikach (kodeksach) dobrego życia, które – obok książek poświęconych problematyce racjonalnego budowania i urządzania mieszkań, osad i fortyfikacji (Kargulowa 2005: 39)<sup>8</sup> – można uznać za pierwowzór literatury poradnikowej rozumianej jako ukierunkowanej wyłącznie na rozwiązanie problemu z danego obszaru życia codziennego. Dzieła te wywodziły się z katolickiej doktryny głoszącej konieczność dążenia w życiu doczesnym do doskonałości. Pisane były zarówno przez osoby duchowne, jak i świeckich moralistów. Jak za Bogdanem Rokiem podaje Alicja Kargulowa (1996: 17), w XVIII w. ukazało się około dwudziestu tego typu publikacji. Przykładem mogą być: traktat Stefana Garczyńskiego (1753)<sup>9</sup> oraz poradniki Józefa Legowicza (1779) lub Onufrego Kopczyńskiego (1784).

Przełom wieków XVIII i XIX to czas, gdy powstawać zaczęły poradniki dedykowane matkom, z których mogły one czerpać wiedzę z zakresu pielęgnacji i żywienia niemowląt<sup>10</sup>. Znaczący wzrost liczby książek zawierających wszelkiego typu wskazówki, informacje oraz instrukcje dla rodziców dał się zauważyć dopiero w pierwszej połowie XIX wieku (Jakubiak 2000: 115–116); przyczyn trudności w upowszechnieniu się tego sposobu udzielania i odbioru porad niewątpliwie należy upatrywać zarówno w elitarności dobra, jakim przez wieki była książka, a także ograniczonej liczbie osób umiejących czytać<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Tego rodzaju poradniki łączą się z nurtem literatury parenetycznej, propagującej określone wzory postępowania (Ficek 2013: 55).

<sup>9</sup> Jak podaje Kalina Bartnicka (1992: 43), pierwsze wydanie *Anatomii* ukazało się w roku 1750, drugie – w 1751; o jeszcze innym wydaniu traktatu Garczyńskiego pisał w roku 1871 L. Wegner.

<sup>10</sup> K. Zawadzki (1982) przytacza następujące pozycje: L. Lafontain, *Dziennik zdrowia*; T.T. Weichardt, *Rady dla matek*; K.W. Hufeland, *Dobre rady dla matek*.

<sup>11</sup> Poza poradnikami wskazówek i przestróg udzielano także na kartach kalendarzy, w receptach lekarskich, książkach kucharskich, listach czy testamentach (Skubalanka 1984: 199).



## Charakterystyka poradników z lat 1918–1989

Literatura poradnikowa badanego okresu była bardzo różnorodna zarówno pod względem poruszanych na jej kartach treści, form przekazu, jak i źródeł, z których czerpali jej autorzy. Zależnie od przyjętego kryterium poradniki dla rodziców można podzielić na kilka kategorii:

### 1. Kryterium profesji autora.

Wśród twórców poradników znajdowali się przede wszystkim pedagodzy<sup>12</sup>, psychologowie<sup>13</sup>, teolodzy<sup>14</sup>, lekarze i higieniści<sup>15</sup>. Często książki te powstawały jako wynik refleksji nad własną, wieloletnią praktyką zawodową – autorzy przywoływali w nich przypadki „z życia”, które miały wzbudzać zaufanie do proponowanych rozwiązań oraz wzmacniać skuteczność zawartego w poradniku przekazu.

### 2. Kryterium kraju pochodzenia publikacji.

Książki twórców rodzimych oraz przekłady z obcej literatury. Zdecydowaną większość badanych poradników stanowią dzieła polskich autorów. W okresie międzywojennym często ukazywały się także przekłady zachodnioeuropejskiej (głównie niemieckiej) literatury poradnikowej (np. Pabst 1919; Berthier 1928; Fritsch 1935), a jej popularyzatorzy niekiedy we wstępach podkreślali znaczenie danej pozycji dla rozwoju wiedzy z zakresu nauki o dziecku i wynikającą stąd konieczność przybliżenia jej polskiemu czytelnikowi. Zazwyczaj dzieła te przekładane były w sposób swobodny, czyli z dostosowaniem do polskich realiów. W latach powojennych niemalże wszystkie ukazujące się poradniki dla rodziców były autorstwa rodzimych specjalistów; w latach 1949–1970, na skutek przybierającej na sile ofensywy ideologicznej, z przekładów ukazywały się niemal wyłącznie dzieła autorów radzieckich (np. Pietrow 1950; Makarenko 1950; Archangielski, Sperański 1953). W kolejnych dwóch dekadach XX stulecia coraz liczniej zaczęły ukazywać się przekłady poradników zachodnich, przybliżając polskiemu czytelnikowi myśl wychowawczą krajów spoza obozu demokracji ludowej. Ciekawym zjawiskiem na rynku powojennych poradników była oferta książek powstałych poza granicami kraju, lecz przeznaczonych dla polskiego czytelnika (np. Hjärke 1946; Cieński 1955). Z uwagi na fakt, iż były to publikacje o charakterze religijnym, z dużym prawdopodobieństwem można sądzić, że ich kolportażem zajmowały się działające na rzecz rodziny instytucje kościelne.

### 3. Kryterium światopoglądowe.

W badanym okresie oprócz poradników autorstwa osób świeckich ukazywały się także publikacje, których twórcami byli duchowni bądź osoby bliskie intelektualnie

<sup>12</sup> Na przykład: Stefania Razwiłowska, Antoni Danysz, Emilia Szeinkówna, Ida Merżan.

<sup>13</sup> Na przykład: William James, Jakub Sully, Lidia Wołoszynowa, Hanna Olechnowicz.

<sup>14</sup> Na przykład: ojciec Ireneusz Kmieciak, księża Bolesław Żychliński i Stanisław Bross.

<sup>15</sup> Na przykład: dr Matylda Biehler, dr Władysław Szenajch, dr Karol Jonscher, dr Jan Bogdanowicz, dr Irena Krzeska.

i konfesyjnie kościołowi katolickiemu (np. Adamski 1918; Żulińska 1933; Bross 1935; Beeking 1948) (do roku 1948 nurty te funkcjonowały równolegle, po tej dacie poradnictwo religijne nadal obecne było na rynku wydawniczym, choć w znacząco mniejszym niż wcześniej wymiarze). Zalecali oni stosowanie konserwatywnych metod wychowawczych, opartych na karności i bezwzględnym poszanowaniu wychowawcy. Sposób i cel wychowania miały wynikać z płci biologicznej dziecka i przygotowywać je do pełnienia zgodnych z płcią ról społecznych. W książkach o charakterze religijnym propagowano tradycyjny, patriarchalny model rodziny, w którym osobą odpowiedzialną za opiekę i wychowanie dzieci była kobieta, dla której małżeństwo i macierzyństwo stanowić miały najważniejsze życiowe zadanie. Natomiast autorzy ukazujących się w badanym okresie świeckich poradników nawiązywali w swych pracach do odkryć intensywnie rozwijających się nauk humanistycznych oraz biologicznych, wskazujących na konieczność podmiotowego traktowania dzieci i przyznania dzieciństwu statusu wartościowej fazy w rozwoju człowieka. Stąd też na kartach tych publikacji sprzeciwiano się stosowaniu przemocy w wychowaniu, w jej miejsce zalecając metody dostosowane do indywidualnych właściwości oraz możliwości dziecka.

#### 4. Kryterium problematyki poruszanej na kartach książki.

Czytelnicy poradników mogli w nich znaleźć wskazówki dotyczące higieny, zdrowia, jak i szeroko rozumianej problematyki opieki i wychowania dzieci i młodzieży. Porady dotyczyły wszystkich sfer rozwoju – fizycznej, duchowej, moralnej i umysłowej. Dzięki zamieszczanym uwagom i przestrogom rodzice mogli poznać sposoby rozwiązywania najczęstszych problemów charakterystycznych dla danego etapu rozwojowego dziecka lub – gdy dostatecznie wcześniej zapoznali się z odpowiednią literaturą – zyskać szansę zapobieżenia im. W literaturze poradnikowej wydawanej od 2. połowy XX w. poruszano ponadto problematykę opieki i wychowania dziecka chorego i niepełnosprawnego (np. Góralówna 1954; Lewenfisz-Wojnarowska 1958).

#### 5. Kryterium etapu rozwojowego.

Wzrost wiedzy, szczególnie w obszarze nauk medycznych oraz psychologii i pedagogiki, pozwolił na opracowanie wskazówek oraz porad kierowanych do rodziców dzieci znajdujących się na określonym etapie rozwoju, umożliwiając im lepsze sprawowanie opieki, dbałości o zdrowie i kondycję fizyczną oraz psychiczną dzieci, a także unikanie lub rozwiązywanie najczęstszych dla dziecka w danym wieku trudności czy problemów. Wiele uwag kierowano do kobiet przygotowujących się do macierzyństwa lub spodziewających się dziecka, poświęcając problematyce higieny, żywienia, odzieży, pracy czy też wypoczynku w okresie ciąży osobne publikacje (np. Kühner 1925; Foltynowicz-Mańkowska 1956; Lux Flanagan 1967; Pytel 1968; Fijałkowski 1987) albo dedykując przyszłym matkom rozdziały w książkach poświęconych opiece i pielęgnacji noworodków i niemowląt (np. Trumpp 1932; Jonscher 1938; Szinagel 1938; Sienicki 1949; Słomczyńska 1968) lub w podręcznikach higieny (np. Śmiarowska 1925; Hojnacki 1928; Dąbrowski 1954). Wysoka śmiertelność dzieci do pierwszego roku życia,

a także powszechna wśród matek niewiedza na temat higieny i żywienia noworodków i niemowląt była przyczyną, dla której lekarze i higieniści – autorzy poradników kierowanych do młodych matek – dążyli do upowszechnienia wskazówek wśród możliwie szerokiego grona kobiet.

#### 6. Kryterium formy poradnika.

Najczęściej książki poradnikowe miały formę uwag kierowanych bezpośrednio do rodziców, często popartych przykładami właściwego, ewentualnie błędnego, postępowania. Spora część posługiwała się narracją (np. Burger 1934), niekiedy ukazując rozterki lub dylematy w formie dialogów albo zapytań kierowanych do czytelnika. Inne miały postać opowiadań lub wspomnień, w których przedstawiano różne problemy wychowawcze oraz sposoby ich rozwiązywania. Jeszcze inne napisane były w formie listów (np. Świtalska 1929; Parzyńska, Horodecka 1967) – podczas gdy w okresie międzywojennym ich nadawcami byli specjaliści w zakresie opieki i wychowania, wraz z reaktywacją tej formy w latach 50. i 60. XX w. ich autorami byli zazwyczaj tzw. zwykli ludzie: dorośli wspominający własne dzieciństwo lub nastolatki dzielące się z czytelnikiem rozterkami odnośnie do własnego wychowania. Ukazanie problemów z punktu widzenia nieprofesjonalistów sprzyjać miało recepcji przedstawianych poglądów na wychowanie, za sprawą przełamania bariery mogącej mieć miejsce w kontakcie profesjonalista – niefachowiec. Część publikacji o charakterze poradnikowym była zbiorami luźnych uwag dotyczących opieki czy wychowania. Zdarzały się także książki, w których występowało kilka form jednocześnie.

W okresie międzywojennym wydanych zostało około dwustu poradników dla rodziców (Jakubiak 1995: 121 oraz badania własne); w okresie powojennym daje się zaobserwować wyraźny wzrost liczby tego typu wydawnictw, szczególnie z zakresu higieny i zdrowia. Ustalenie dokładnej ilości publikacji poradnikowych, jakie ukazały się w latach 1944–1989, nie jest obecnie możliwe, jako iż do tej pory nie prowadzono badań dotyczących wskazanej problematyki (Zierkiewicz 2004).

Wydane w badanym okresie poradniki poświęcone opiece i wychowaniu dzieci dedykowane były przede wszystkim matkom, choć autorzy wyrażali nadzieję, że czytelnikami ich prac będą także mężczyźni. Nowością było pojawienie się w poradnikach z lat 50. i 60. XX w. rozważań kierowanych wyłącznie do ojców, co tłumaczyć można zarówno rzeczywistymi zmianami dokonującymi się w myśleniu o roli poszczególnych rodziców w zakresie sprawowania opieki oraz wychowaniu dziecka, jak też próbą promowania wśród czytelników określonych postaw i wzorców. O szerokim gronie odbiorców, do których starali się dotrzeć autorzy poradników, świadczyć może zarówno prosty język, jakim pisane były książki, jak i fakt kierowania wskazówek (szczególnie w okresie Polski Ludowej) nie tylko do kobiet zajmujących się wyłącznie prowadzeniem domu, ale też zatrudnionych w różnych typach zakładów pracy, wykonujących różnorodne zawody.

## Zagadnienia poruszane na kartach poradników z okresu Drugiej Rzeczypospolitej oraz Polski Ludowej

Porady obejmowały swym zakresem wszystkie etapy oraz sfery życia dziecka. Często zalecenia nie ograniczały się jedynie do kwestii związanych z opieką i wychowaniem potomstwa, obejmując także wskazówki kierowane do kobiet ciężarnych, mające pomóc im w przygotowaniu się do roli matki (Śmiarowska 1925; Hojnacki 1928; Biehler 1919; Grabowiecka 1949; Pytel 1968; Flanagan 1967; Foltynowicz-Mańkowska 1956; Kopczyńska-Sikorska 1984; Blaim 1987; Rybczyńska, Vorbrodt 1988; Początek 1980; Kamińska 1979). Okres oczekiwania na dziecko uznawany był za niezmiernie istotny w życiu kobiety, jej rodziny, ale przede wszystkim nienarodzonego potomka. W poradnikach podkreślano, iż prawidłowy przebieg ciąży jest elementem warunkującym właściwy rozwój dziecka po jego przyjściu na świat. Udzielano przyszłym matkom wskazówek dotyczących zasad dbania o higienę ciała, racjonalnego odżywiania, doboru odzieży oraz obuwia na poszczególnych etapach ciąży. Szeroko omawiano zagrożenia związane z pracą zarobkową kobiet. W poradnikach z okresu II RP poruszano głównie kwestie niebezpieczeństw wynikających z warunków pracy (kontakt z substancjami toksycznymi, zbyt długie godziny pracy oraz nieprzestrzeganie przez pracodawców i pracowników zasad bezpieczeństwa) (Borudzka b.r.w.), natomiast w publikacjach powojennych wskazówki te często uzupełnione były przepisami prawnymi regulującymi kwestie zatrudniania kobiet oczekujących dziecka (Cieślak 1965; Milewicz 1968; Foltynowicz-Mańkowska 1956).

Wiele miejsca w poradnikach poświęcono zagadnieniom związanym z porodem oraz położeniem (Beaupre 1967; Pumpiański 1958; Fijałkowski 1987a; 1987b). W II RP oraz poradnikach powojennych do lat 60. XX w. promowano porody w szpitalach lub izbach porodowych jako znacznie rzadziej kończące się zgonem dziecka lub matki. Kobiety, które z różnych względów decydowały się na poród w warunkach domowych, mogły jednakże znaleźć w poradnikach zalecenia mające dopomóc w bezpiecznym rozwiązaniu (Dąbrowski 1954; Beaupre 1967; Słomczyńska 1960; Grabowiecka 1949; Klimova-Fugnerova 1956; Foltynowicz-Mańkowska 1956; Archangielski, Sperański 1951). W kolejnych dwóch dekadach XX wieku rozważania na temat narodzin w warunkach domowych znikły z kart poradników jako efekt postępującej medykalizacji porodu. Wśród najpopularniejszych tematów porad dedykowanych ciężarnym znalazły się także: zwiastuny zbliżającego się porodu, procedury związane z przyjęciem na oddział położniczy, wskazówki dotyczące zachowania się kobiety podczas porodu oraz mogące się wydarzyć komplikacje; podawano również wykaz rzeczy niezbędnych matce i dziecku na czas pobytu w szpitalu.

Znaczną liczbę publikacji poświęcono pielęgnacji i higienie dzieci, szczególnie noworodków oraz niemowląt (Mogilnicki b.r.w.; Szenajch 1918; Krzeska 1969; Żeligowska-Szulc 1953; *Małe dziecko* 1969; *Niemowlę* 1976; Spock 1979; Rybczyńska, Vorbrodt 1988); zdarzały się ponadto pozycje traktujące o higienie starszych dzieci (Jonscher

1956). Czystość uważana była za fundament zdrowia: „(...) ochędóstwo, czyli utrzymanie w czystości ciała, odzieży, bielizny, pościeli, mieszkania, sprzętów, naczyń itd. jest (...) najważniejszym, najpierwszym warunkiem zdrowia dziecka” (Szenajch 1918: 15). Autorzy poradników starali się również zwalczać liczne przesady związane z higieną (Mogilnicki b.r.w.: 36; Szenajch 1918: 15). Wskazania dotyczyły także sposobów utrzymania w czystości ubrań dziecka (szczególnie pieluch) oraz akcesoriów i sprzętów dla niego przeznaczonych. W poradnikach powojennych z higieną starszych dzieci oraz młodzieży ściśle powiązany był temat zmian zachodzących w ciele oraz psychice dziecka w okresie dojrzewania; ważnym problemem było uświadamianie płciowe dziewcząt i chłopców. Niektóre poradniki podejmowały wyłącznie kwestie wychowania seksualnego (Majda 1964; Bielicka 1967; Popielski 1963; Beck 1958; Boczkowski 1969; Godlewski 1972), inne natomiast zajmowały się problemami towarzyszącymi dojrzewaniu dzieci i młodzieży (Brzeziński, Leowski, Serejski 1959; Dąbrowski 1960).

Kwestią równie szeroko co higiena omawianą na łamach poradników było odżywianie dzieci (Truby Kinng 1922; Iszora 1937; Paluch 1952; Witkowska 1961; 1963; 1969; Kibalenko 1986). Zwracano uwagę na liczne korzyści płynące z naturalnego karmienia noworodków oraz niemowląt, przy czym podawano również przepisy sporządzania mieszanek mlecznych, w przypadku gdy matka nie mogła karmić piersią. Równie szczegółowo rozpisany był harmonogram wprowadzania do diety dziecka nowych pokarmów; podawano sposoby przyrządzania potraw oraz wielkości porcji zalecanych dla dzieci w różnych przedziałach wiekowych, często ze wskazaniem składu odżywczego danego posiłku. Żywieniu dzieci chorych, otyłych czy tzw. niejadków poświęcano wiele uwagi; w okresie powojennym (począwszy od lat 50. zeszłego stulecia) zagadnieniom tym poświęcone były osobne poradniki, prezentujące diety specjalnie dostosowane do potrzeb oraz specyfiki problemu zdrowotnego (Bożkowska, Witkowska 1964; Gapińska 1966; Blaim 1962; Zygiert 1964; Popielarska 1967).

Szczególnie wiele uwagi autorzy literatury pedagogicznej dla rodziców poświęcali wychowaniu dzieci i młodzieży (Danysz 1925; Mirski 1931; Chmieleńska 1936; Krzyżanowska 1953; Bajszczak 1959; Świącicka 1966; Mika 1969). Zaznajamiano czytelników z różnorodnymi metodami wychowawczymi, bezsprzecznie za najlepszy sposób oddziaływania na wychowanka uznając własny przykład, stanowiący najlepszy wzór do naśladowania przez dzieci. Szeroko rozważany był także problem karności, rozumianej najczęściej jako wdrażanie i utrzymywanie posłuszeństwa (Sully 1926; Jackiewicz 1955; Łopatkowa 1988; Konarzewski, Szymańczak 1988; Krysztofowicz 1978; Popielarska, Mazurowa 1978; Maciaszek 1986; Gałkowski 1975; Sochaczewska 1986). Rodzice zapoznawani byli z poglądami pedagogów na stosowanie w wychowaniu kar i nagród, a także sposobami stosowania tych środków wychowawczych. Opisywano najczęściej występujące na poszczególnych etapach rozwoju dziecka trudności wychowawcze, a następnie wskazywano możliwe sposoby ich rozwiązania bądź też prognozowane skutki niezastosowania się do podanych wskazówek.

Odrębnym tematem poruszonym w poradnikach było wychowanie moralne dzieci i młodzieży. W okresie międzywojennym utożsamiano je przede wszystkim z kształceniem charakteru: „jest to silne, świadomą pracą zdobyte stałe usposobienie woli” (Adamski 1918: 80). W poradniku wydanym w roku 1966 możemy natomiast znaleźć stwierdzenie, iż „celem wychowania moralnego w pedagogice socjalistycznej jest ukształtowanie u dziecka takich cech, jak: humanizm, patriotyzm i internacjonalizm, właściwy stosunek do pracy i własności społecznej, zdyscyplinowanie wewnętrzne, uczulenie na sprawy społeczne i umiejętność życia w zespołach” (Kotłowski 1966: 22). W latach 70. i 80. XX stulecia problematyka wychowania moralnego niemal całkowicie ustąpiła miejsca zagadnieniu kształtowania charakteru dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem ukierunkowywania jego woli (Chrzanowska 1976; Zdańska-Brincken 1984; Popielarska, Mazurowa 1978; Kornatowska, Załęcka 1976).

W poradnikach rodzice znaleźć mogli także wskazówki dotyczące wprowadzania dziecka w świat wiary i kształtowania u niego świadomości religijnej. Religię uznawano za fundament wychowania, kształtujący w człowieku siłę wewnętrzną. Pierwszą i najważniejszą nauczycielką religii miała być matka, do której kierowano gros wskazań z tejże dziedziny (Burger 1934: 13, 24–25, 71; Schneider 1938: 126–128; *Małżonkowie rodzice* 1947: 58; Schmiedeler 1948: 23; Podoleński 1948). Do roku 1948 zagadnienia religijne obecne były one zarówno w książkach autorstwa osób związanych z Kościołem, jak też w publikacjach świeckich; po tej dacie problematyka wychowania religijnego w związku z laicyzacją społeczeństwa została wyrugowana z głównego nurtu poradnictwa.

Lektura poradników umożliwiała rodzicom także zdobycie wiedzy w zakresie celów oraz metod wychowania społecznego dzieci. Zgodnie z zaleceniami zamieszczanymi w poradnikach przez pedagogów z pierwszej połowy XX w. miało ono oznaczać proces kształtowania w dziecku umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych relacji z otoczeniem. Z początkiem lat 50. obok tradycyjnego rozumienia uspołeczniania (Krzyżanowska 1953: 51; Chrzanowska 1969: 369) w literaturze świeckiej równolegle funkcjonować zaczęło myślenie o wychowaniu społecznym jako kreowaniu postawy społecznikowskiej, co stanowiło odbicie ówczesnych założeń wychowania w duchu moralności socjalistycznej (Kotłowski 1966: 110; Milewicz 1968: 183–184; Pietrow 1950: 18; Chmielańska 1953: 45–48). Niekiedy twórcy poradników wręcz negowali kompetencje rodziny w zakresie uspołeczniania, wyrażając przekonanie, iż nie była ona w stanie kreować w dzieciach właściwej postawy ideologiczno-politycznej, jako instytucję programowo oraz ideowo upoważnioną do realizacji celów wychowania społecznego wskazując szkołę. Podobnie jak w przypadku problematyki wychowania moralnego odwołania do ideologii socjalistycznej w kształtowaniu uczuć społecznych dzieci i młodzieży znikły z poradników dla rodziców z początkiem lat 70. XX w., powszechnie oznaczając wyrabianie w dziecku życzliwości do drugiego człowieka i umiejętność współżycia z innymi (Krysztofowicz 1978: 23–26; Spock 1979: 442, 445,



455–456; Chrzanowska 1976: 74–75; Łopatkowa 1988: 62–64; Rybczyńska, Vorbrodt 1988: 204–220; Sochaczewska 47–49).

W poradnikach publikowanych w okresie międzywojennym silnie akcentowano konieczność wychowania patriotycznego oraz obywatelskiego, podkreślając znaczenie wyrabiania w dzieciach miłości do ojczyzny i jej historii oraz kształtowania cnót obywatelskich, w tym poszanowania do praw oraz tworzących je organów (Niedźwiedzki 1924: 75–79; Rendznerowa 1935: 6–8; Śliwiński 1926: 36; Rymar 1939: 49–51; Młynek 1923: 12). Wraz z umacnianiem się w okresie powojennym ustroju socjalistycznego problematyka wychowania patriotycznego niemal przestała być obecna w książkach dla rodziców. Zadanie szerzenia „nowego”, socjalistycznego patriotyzmu, podobnie jak wychowanie obywatelskie, zostało scedowane na szkołę jako instytucję ideowo kompetentną<sup>16</sup>. W latach 70. i 80. zeszłego wieku problematyka wychowania patriotycznego oraz obywatelskiego, mimo odwrotu od promowania w poradnikach wzorców wychowania determinowanego ideologią socjalizmu, nie powróciła na karty książek dla rodziców<sup>17</sup>.

Na kartach książek poradnikowych omawiano ponadto zagadnienia dotyczące edukacji szkolnej dzieci. Szczególnie podkreślano konieczność ścisłej współpracy domu rodzinnego ze szkołą, prezentując rozmaite formy tej współpracy i wynikające z niej korzyści dla dziecka-ucznia (Szteinbokówna 1930; Golias 1931; Litwin, Więcek 1935; Czerwiński 1952; Sokołowska 1954). Rodzicom – czytelnikom poradników – udzielało także rad odnoszących się do tematu pracy domowej; porady dotyczyły jej znaczenia dla rozwoju dziecka, sposobów zachęcania go do nauki, uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, jak też organizacji kąpki przeznaczonego do odrabiania lekcji (*O dziecku w pierwszych...* 1946: 11; *Poradnik „Przyjaciółki”...* b.r.w.: 131; Szurek 1956; Sławina 1962: 141; Kozak 1978, 43–51; Filipczuk 1985: 152–153).

## Zakończenie

Szeroki zakres problematyki poruszanej na kartach poradników umożliwiał czytającym je rodzicom zapoznanie się ze specjalistyczną, wszechstronną wiedzą dotyczącą opieki i wychowania dziecka w każdym okresie jego życia. Dzięki zawartym na ich kartach użytecznym wskazówkom rodzice – przede wszystkim matki, jako główne adresatki literatury poradnikowej – mogły zyskać bądź rozwijać kompetencje rodzicielskie. Lektura poradników pełnić mogła nie tylko rolę interwencyjną, stanowiąc pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, lecz także profilaktyczną, umożliwiając uniknięcie przyszłych trudności, wynikających z braku dostatecznej wiedzy i/lub

<sup>16</sup> W obszernym kompendium wiedzy o opiece i wychowaniu dziecka z roku 1968 pod hasłem „wychowanie obywatelskie” znajdujemy wyjaśnienie, iż jest to przedmiot szkolny realizowany w klasach VII i VIII szkoły podstawowej oraz szkole średniej (Milewicz 1968: 312).

<sup>17</sup> Wyjątek stanowiły nieliczne ukazujące się ówczesnie dosłowne tłumaczenia poradników radzieckich (np. Suchomliński 1982: 92–95).

umiejętności. Uzyskana dzięki lekturze książek poradnikowych umiejętność reagowania na sytuacje wychowawcze, w powiązaniu z promowaną w nich świadomością celów wychowania i wiedzą o wychowaniu, kształtowała kulturę pedagogiczną rodziców, stanowiąc tym samym skuteczną formę wsparcia rodziny w jej funkcjach opiekuńczo-wychowawczych.

## Bibliografia

- Adamski J.S., 1918, *W imię ojczyzny Polskim rodzinom*, Poznań.
- Archangielski B., Sperański G., 1951, *Macierzyństwo*, Łódź.
- Archangielski B., Sperański G., 1953, *Matka i dziecko*, Warszawa.
- Arct M., 1907, *M. Arcta słownik ilustrowany języka polskiego*, t. 2, Warszawa.
- Bajszczak J., 1959, *O dyscyplinie w wychowaniu*, Warszawa.
- Bartnicka K., 1992, *Dziecko w świetle pamiętników i powieści polskiego Oświecenia*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 35.
- Bauman T., 1992, *O szczególnym znaczeniu lektur niepedagogicznych dla poznania współczesnej pedagogiki* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory, dyskusje*, Gdańsk.
- Beaupre J., 1967, *Macierzyństwo*, Warszawa.
- Beck L., 1958, *O dojrzewaniu seksualnym*, Warszawa.
- Beeking J., 1948, *Zzucie buty...*, Katowice.
- Berthier J., 1928, *Matka według serca bożego, czyli obowiązki matki chrześcijańskiej*, Górka Klasztorna.
- Biehler M., 1919, *Podręcznik higieny*, Warszawa.
- Bielicka I., 1967, *Kłopotliwe pytania*, Warszawa.
- Blaim A., 1962, *Dziecko otyłe*, Warszawa.
- Blaim A., 1987, *Jak opiekować się małym dzieckiem*, Warszawa.
- Boczkowski K., 1969, *Prawidłowy i nieprawidłowy rozwój płciowy*, Warszawa.
- Borudzka W. (red.), b.r.w., *Kalendarz dziecka i matki*, Warszawa.
- Bożkowa K., Witkowska S., 1964, *Żywnienie dzieci chorych*, Warszawa.
- Bross S., 1935, *Miłość, małżeństwo, rodzina*, Poznań.
- Brzeziński Z., Leowski J., Serejski J., 1959, *O dojrzewaniu. Sprawy nie tylko drażliwe*, Warszawa.
- Burger L., 1934, *Kowalscy*, Kraków.
- Chmieleńska I., 1953, *Makarenko doradca rodziców*, Warszawa.
- Chmieleńska I., 1936, *Kara w wychowaniu*, Warszawa.
- Chrzanowska D., 1976, *Rozwój psychiczny i wychowanie* [w:] *Dziecko w wieku przedszkolnym*, pr. zb., Warszawa.
- Chrzanowska D., 1969, *Wskazania wychowawcze* [w:] *Małe dziecko*, pr. zb., Warszawa.
- Cieński W., 1955, *Rodzicom o dzieciach*, Londyn.
- Cieślak B. (red.), 1965, *Kilka słów o twoim dziecku*, Warszawa.
- Czeraniawska O., 1977, *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*, Warszawa.
- Czerwiński F., 1952, *O współpracy domu ze szkołą*, Warszawa.



- Danysz A., 1912, *Erazm Gliczner jako pedagog. Studium nad pierwszą polską pedagogiką*, Poznań.
- Danysz A., 1925, *O wychowaniu*, Warszawa.
- Dąbrowski E., 1954, *Higiena kobiety* [w:] Kosińska B. (red.), *Lekarze radzą matkom*, Warszawa.
- Dąbrowski K., 1960, *Nasze dzieci dorastają. Problemy wieku dojrzewania*, Warszawa.
- Ficek E., 2013, *Poradnik – model gatunkowy i jego tekstowe aktualizacje*, Katowice.
- Fijałkowski W. (red.), 1987a, *Przygotowanie do naturalnego porodu*, Warszawa.
- Fijałkowski W., 1987b, *Rodzi się człowiek*, Warszawa.
- Fijałkowski W., 1987c, *Spotkania w szkole rodzenia*, Warszawa.
- Filipcuk H., 1985, *Zapobieganie trudnościami i niepowodzeniom szkolnym*, Warszawa.
- Foltynowicz-Mańkowska J., 1956, *Będę matką*, Warszawa.
- Fritsch H., 1935, *Matko, dziecko Twoje. Myśli o wychowaniu*, Katowice.
- Gałkowski T., 1975, *Pierwszych sześć lat życia – rozwój i wychowanie*, Warszawa.
- Gapińska K., 1966, *Jak postępować z dzieckiem skazowym*, Warszawa.
- Garczyński S., 1753, *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej synom ojczyzny ku przestrodze i poprawie tego co z klubu wypadło*, Wrocław.
- Gliczner E., 1558, *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, Kraków.
- Godlewski J., 1972, *Życie płciowe człowieka*, Warszawa.
- Golias M., 1931, *Organizacja pracy domowej ucznia*, Lwów.
- Góralówna M., 1954, *Listy o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*, Warszawa.
- Grabowiecka L., 1949, *Kobieta przyszła matka*, Łódź.
- Hjärne U., 1946, *Nasze dzieci*, Lund.
- Hojnacki W., 1928, *Higiena kobiety i kosmetyka*, Lwów–Warszawa.
- Iszora E., 1937, *Odżywianie dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Wilno.
- Jackiewicz E., 1955, *Jak zdobyć zaufanie i szacunek dziecka*, Warszawa.
- Jakubiak K., 1995, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej* [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Bydgoszcz.
- Jakubiak K., 2000, *Edukacja rodziców w polskiej refleksji i praktyce pedagogicznej XIX i XX wieku – do 1939 roku* [w:] K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, Bydgoszcz.
- Jonscher K., 1956, *Higiena dzieci starszych*, Warszawa.
- Jonscher K., 1938, *Higiena i żywienie niemowląt*, Poznań.
- Kamińska M. (red.), 1979, *Od noworodka do przedszkolaka*, Warszawa.
- Kargulowa A., 2005, *Media w paradoznawczym dyskursie „Pedagogika Mediów”*, nr 1.
- Kargulowa A., 2004, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa.
- Kargulowa A., 1996, *Przeciw bezradności: nurty, opcje, kontrowersje w poradnictwie i paradoznawstwie*, Wrocław.
- Kargulowa A., Jędrzejczak M., 1982, *Spoleczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa*, Wrocław.
- Kibalenko T., 1986, *Żywnienie małego dziecka* [w:] H. Trentowska (oprac.), *Dziecko. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Warszawa.

- Konarzewski K., Szymańczak M., 1988, *Kiedy dziecko mówi NIE*, Warszawa.
- Kopczyńska-Sikorska J., 1984, *Czynniki wpływające na rozwój małego dziecka*, [w:] J. Kopczyńska-Sikorska (red.), *Nasze dziecko. Pierwsze trzy lata życia*, Warszawa.
- Kopczyński O., 1784, *Zbiór nauki I chrześcijańskiej, II obyczajowej*, Warszawa.
- Kornatowska I., Załęcka J., 1976, *Dziecko w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Kotłowski K., 1966, *Problemy wychowania w rodzinie*, Warszawa.
- Kozak H., 1978, *Organizacja pracy domowej uczniów klas I–III*, Warszawa.
- Krysztofowicz I., 1978, *Wychowanie bez zazdrości*, Warszawa.
- Kzeska I., 1969, *Pierwsze dni macierzyństwa*, Warszawa.
- Krzyżanowska M., 1953, *Dziecko trudne czy źle wychowane*, Warszawa.
- Kühner A., 1925, *Tajemnica życia powstającego*, Poznań.
- Kwiatkowski M., 1564, *Książeczki rozkoszne i wielce użyteczne o pocziwym wychowaniu*, Królewiec.
- Legowicz J., 1779, *Powinności gospodarzy wiejskich*, Wilno.
- Leniek J., 1907, *Poglądy pedagogiczne Sebastiana Petrycego*, Lwów.
- Lewenfisz-Wojnarowska T., 1958, *O dziecku chorym na serce*, Warszawa.
- Linde S., 1858, *Słownik języka polskiego*, t. 4, Lwów.
- Litwin A., Więcek S., 1935, *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej*, Warszawa.
- Lux Flanagan G., 1967, *9 pierwszych miesięcy życia*, Warszawa.
- Łopatkowa M., 1988, *Elementarz wychowania małego dziecka*, Warszawa.
- Maciaszek J., 1986, *Nagroda i kara w wychowaniu dziecka* [w:] H. Trentowska (oprac.), *Dziecko. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Warszawa.
- Majda A., 1964, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży: poradnik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa.
- Makarenko A.S., 1950, *Książka dla rodziców*, Warszawa.
- Małe dziecko*, 1969, pr. zb., Warszawa.
- Małżonkowie rodzice*, 1947, Kraków.
- Mika S., 1969, *Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa.
- Milewicz B. (red.), 1968, *Rodzice – dzieci – wychowanie. Poradnik dla rodziców*, Warszawa.
- Mirski J., 1931, *Zagadnienie karności w wychowaniu*, Poznań.
- Młynek L., 1923, *Marta – czy Maria? (uwagi nad obywatelskim wychowaniem kobiet)*, Wieliczka.
- Mogilnicki T., b.r.w., *Pielęgnowanie i karmienie niemowląt*, Kraków.
- Niedźwiedzki M., 1924, *Dom i szkoła po wojnie*, Lwów.
- Niemowlę*, 1976, pr. zb., Warszawa.
- O dziecku w pierwszych latach nauki szkolnej*, 1946, Warszawa.
- Pabst A., 1919, *Wychowanie praktyczne*, Warszawa.
- Paluch E., 1952, *Racjonalne odżywianie*, Warszawa.
- Parzyńska M., Horodecka J., 1967, *Rodzice, dzieci, rodzice*, Warszawa.
- Pietrow A., 1950, *Wyrabianie w dzieciach uczciwości i prawdomówności*, Warszawa.
- Początek A., 1980, *Mały poradnik zdrowia dziecka*, Warszawa.
- Podoleński S., 1948, *Wychowanie religijne w domu*, Kraków.

- Popielarska A., 1967, *Wojtuś nie ma apetytu*, Warszawa.
- Popielarska A., Mazurowa M., 1978, *Dlaczego nasze dzieci sprawiają trudności wychowawcze*, wyd. 2, Warszawa.
- Popielski B., 1963, *O uświadamianiu dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Poradnik „Przyjaciółki” na rok 1950*, b.r.w., Warszawa.
- Pumpiański R., 1958, *Higiena w życiu kobiety*, Warszawa.
- Pytel L., 1968, *Co należy wiedzieć o ciąży, porodzie i płożu*, Warszawa.
- Raport Polskiej Izby Książki z projektu badawczego „Kierunki i formy transformacji czytelnictwa w Polsce. 2013–2014*, 2014, Warszawa, <http://tiny.pl/m3grg> [dostęp: 10.11.2018].
- Rendznerowa J., 1935, *Współdział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa.
- Rybczyńska I., Vorbrodt M., 1988, *Jak sobie radzić z małym dzieckiem*, Warszawa.
- Rymar L., 1939, *Cel wychowania*, Kraków.
- Schmiedeler E., 1948, *Łatwiej skończyć uniwersytet niż wychować dziecko*, Katowice.
- Schneider F., 1938, *Twoje dzieci i Ty*, Katowice.
- Sienicki F., 1949, *Odżywianie i pielęgnowanie niemowląt. Rady i wskazówki dla matek*, Warszawa.
- Skalbania B., 2009, *Poradnictwo pedagogiczne*, wyd. 2, Kraków.
- Sławina L., 1962, *Jak pomóc w nauce uczniowi pierwszej klasy [w:] Pomówmy o naszych dzieciach*, pr. zb., Warszawa.
- Sochaczewska G., 1986, *Pelzam, raczkuję, chodzę. Rozmowy o najmłodszych*, Warszawa.
- Sokołowska A., 1954, *Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko*, Warszawa.
- Skubalanka T., 1984, *Historyczna stylistyka języka polskiego: przekroje*, Wrocław.
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.
- Słomczyńska H., 1960, *Chcę mieć zdrowe dziecko*, Warszawa.
- Słomczyńska H., 1968, *Moje dziecko i ja*, Warszawa.
- Spock B., 1979, *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie*, Warszawa.
- Suchomliński W. A., 1982, *Kilka słów o wychowaniu*, Warszawa.
- Sully J., 1926, *Dusza dziecka*, Warszawa.
- Szczęsna E. (red.), 2002, *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa.
- Szenajch W., 1918, *Rady dla matek*, Warszawa.
- Szinagel E., 1938, *Pielęgnowanie niemowląt. Przewodnik dla matek i pielęgniarek*, Kraków.
- Szteinbokówna E., 1930, *Współpraca domu ze szkołą*, Lwów.
- Szurek J., 1956, *Jak pomagać dzieciom w nauce*, Warszawa.
- Śliwiński F., 1926, *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym*, Warszawa.
- Śmiarowska J., 1925, *Higiena kobiety we wszystkich okresach jej życia*, Lwów.
- Święcicka H., 1966, *Osiłek Łukasza, Z zagadnień pedagogiki rodzinnej*, Warszawa.
- Świtalska J., 1929, *Kosmetyka i higiena dziecka*, Warszawa.
- Truby Kinng F., 1922, *Odżywianie i pielęgnowanie dziecka*, Warszawa.
- Trumpf J., 1932, *Pielęgnowanie niemowląt*, Lwów–Warszawa.
- Quick R.H., 1895, *Reformatory wychowania: zasady wychowania nowoczesnego*, Warszawa.
- Witkowska S., 1961, *Kuchnia dziecięca*, Warszawa.

Witkowska S., 1969, *Żywnienie* [w:] *Małe dziecko*, pr. zb., Warszawa.

Witkowska S., 1963, *Odżywianie niemowląt i dzieci starszych*, Warszawa.

Zasztowt L., 1989, *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim: 1864–1905*, Wrocław.

Zawadzki K., 1982, *Tradycje księzek poradnikowych w Polsce* [w:] Kargulowa A., Jędrzejczak M., *Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa*, Wrocław.

Zdańska-Brincken M., 1984, *Rozwój psychomotoryczny, potrzeby w zakresie rozwoju i wychowania niemowlęcia* [w:] J. Kopczyńska-Sikorska (red.), *Nasze dziecko. Pierwsze trzy lata życia*, Warszawa.

Ziemski S., 1973, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa.

Zierkiewicz E., 2011, *Poradnik jako podręcznik życia. Krótka refleksja na temat historii gatunku* [w:] Chomczyńska-Rubacha M. (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków.

Zierkiewicz E., 2004, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Kraków.

Zygiert Z., 1964, *Gdy dziecko źle wygląda*, Warszawa.

Żeligowska-Szulc J., 1953, *Jak zachować dziecko w czystości i zdrowiu*, Warszawa.

Żulińska B., 1933, *Obowiązki Polki*, wyd. 3, Lwów.

## Biogram

**Agnieszka Małek** – adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury Fizycznej w AWFIS w Gdańsku. Zainteresowania naukowe: poradnictwo opiekuńczo-wychowawcze dla rodziców, edukacja zdrowotna rodziców w poradnikach z XX w., rola dyskursu eksperckiego w wychowaniu, kultura fizyczna i sport w perspektywie psychopedagogicznej.



## Główne założenia Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej w latach 1951–1953

Tomasz Solarski | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0002-9452-5427>

### Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
komisja, nauka,  
Polska, powojenny,  
struktury

Centralna Komisja Kwalifikacyjna pełniła istotną rolę w powojennej Polsce. Do jej głównych zadań należała nie tylko ocena dokonań naukowych kandydatów, ale również pozanaukowych czynników, określanych jako „moralność”. Przyjęte przez prawodawcę akty prawne szczegółowo regulowały pracę Komisji oraz kryteria dla samodzielnych pracowników nauki.

### The principles of Polish Central Classification Commission in the years 1951–1953

#### Summary

**Keywords:**  
commission, science,  
Poland, postwar,  
structures

Polish Central Classification Commission played major role in postwar Poland. The Commission was eligible not only to evaluate candidate's science achievements but also another, non-scientific criteria called "morality". The law established by a lawmaker regulated Commission's tasks in detail, same as criteria for independent researchers.

## Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi wstęp do badań nad problematyką wpływu Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki (CKK) na pedagogikę jako dyscyplinę nauki. Jego celem jest wskazanie najistotniejszych założeń leżących u podstaw powstania i funkcjonowania tej instytucji w kontekście powojennych wyzwań oraz przemian politycznych w Polsce. Kluczowe w tym kontekście jest omówienie najważniejszych regulacji dotyczących jej kompetencji, składu i trybu prac w oparciu o źródła prawa. Istotne jest również przedstawienie kryteriów przyznawania kandydatom tytułów przez CKK.

## Władza wobec środowiska naukowego w powojennej Polsce

Po II wojnie światowej Polska znalazła się w strefie wpływów Związku Radzieckiego. Uznaje się, że w wyniku wprowadzonych przez ustawodawcę rozwiązań Polska miała charakter republiki satelickiej, a panujący ustrój był tzw. demokracją ludową, a więc taką, w której faktyczna władza sprawowana była przez jedną z partii. O ile ustawa konstytucyjna z dnia 19 lutego 1947 roku skupiała się wyłącznie na kwestiach ustrojowych, o tyle Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 22 lipca 1952 roku regulowała również kwestie nauki. Konstytucja stanowiła, że Polska Rzeczpospolita Ludowa szczególną opieką otacza inteligencję twórczą i przyznawała obywatelom prawo do nauki (Konstytucja 1952). Artykuł 62 stanowił ponadto, że państwo „dba o wszechstronny rozwój nauki, opartej na dorobku przodującej myśli ludzkiej i postępowej myśli polskiej nauki w służbie narodu”. Podkreśla się jednak, że choć Konstytucja PRL przyznawała szereg gwarancji, w tym również tych o charakterze politycznym, to w rzeczywistości prawa i wolności jednostek nie istniały i dopiero na przełomie lat 1956 i 1957 roku zarysowały się w systemie pewne elementy praworządności (Garlicki 2011: 14).

Efektom zmian politycznych w Polsce były reformy związane z kształceniem kadr naukowych. Środowisko naukowe niechętnie było bowiem przemianom władzy, co z kolei nie pozostawało bez reakcji rządu. Minister oświaty Stanisław Skrzeszewski już w 1947 roku podczas przemówienia w ramach Zjazdu Akademickiego Związku Walki Młodych „Życie” zarzucał środowisku akademickiemu opór wobec przemian politycznych i ekonomicznych w Polsce, utrudnianie dostarczania kadr do przemysłu i brak zainteresowania doświadczeniami nauki w ZSRR (Grzybowski 2000: 67). Jeszcze wcześniej, bo w 1945 roku, pierwszy sekretarz partii Władysław Gomułka wskazywał, że „my dopiero musimy wychować naszych profesorów i wychowamy na pewno, ale dopiero po latach, po okresie potrzebnym na wychowanie profesora”. Władza miała ambicje wpływania na wszystkie dziedziny życia społeczno-gospodarczego w Polsce, w tym również na naukę, czego wyrazem stało się funkcjonowanie przy komitetach wojewódzkich PZPR wydziałów nauki, oświaty i kultury, których działania związane były z wpływaniem na środowiska oświatowe i naukowe (Bądkowski 2012: 86–87).

Wśród postulatów wysuwanych w 1949 roku na Plenum KC PZPR znalazły się m.in. reorientacja metodologiczna nauki polskiej i upowszechnienie doświadczeń nauki radzieckiej oraz zaostreżenie kryteriów politycznych przy ocenie pracowników naukowych. Problemem były również braki kadrowe. W czasie wojny wśród tylko profesorów historii zginęło aż 28,5%, a w 1945 roku było ich około 50. Podczas V Plenum KC PZPR w 1950 roku członek Komitetu Centralnego Zenon Nowak podkreślał, że „liczba profesorów wynosi obecnie 2200 wobec około 1800 przed wojną, co stanowi wzrost o około 22% w tym czasie gdy liczba studentów wzrosła z 48 tysięcy w 1939 roku do 116 tysięcy, tzn. o przeszło 140%” (Kolbuszewska 2016: 156–158).

W 1950 roku podjęto prace nad wprowadzeniem, wzorowanego na rozwiązaniach radzieckich, systemu aspirantury zamiast dotychczasowej asystentury. Dążeniu do zwiększania tempa kształcenia kadry towarzyszyło dążenie do tego, by kandydaci wykazywali odpowiednią postawę społeczno-polityczną i moralną, co wiązało się z nadawaniem prawa głosu w kwestiach zatrudnienia partiom politycznym i organizacjom młodzieżowym. Kwalifikowanie pracowników nauki powierzono także Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej (Chodakowska 1981: 169–172).

## Powstanie i funkcjonowanie Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej

Centralna Komisja Kwalifikacyjna utworzona została na mocy ustawy z dnia 15 grudnia 1951 roku o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki, która weszła w życie 7 lutego 1952 roku. Zgodnie z art. 56 do kompetencji Komisji należało przyznawanie tytułów przewidzianych dla samodzielnych pracowników nauki, czyli tytułu profesora zwyczajnego, profesora nadzwyczajnego i docenta. Należy przy tym wskazać, że zgodnie z ustawą drugą odrębną kategorię stanowili pomocniczy pracownicy nauki, a więc adiunkci, starsi asystenci i asystenci. Komisja, dokonując oceny, zobowiązana była brać pod uwagę nie tylko kwalifikacje naukowe i wyniki działalności naukowej pracownika, ale również kwalifikacje moralne. W skład komisji wchodził przewodniczący, powołany przez Prezydenta Rzeczypospolitej na wniosek Prezesa Rady Ministrów, oraz członkowie, powołani przez Prezesa Rady Ministrów spośród samodzielnych pracowników nauki. Organizację oraz zakres i tryb działania CKK ustalał regulamin, nadawany przez Radę Ministrów na podstawie art. 50 ust. 2 ustawy (ustawa 1951). Zgodnie z regulaminem Centralna Komisja Kwalifikacyjna dzieliła się na sekcje:

- nauk społecznych,
- nauk biologicznych,
- nauk matematyczno-fizycznych, chemicznych i geologo-geograficznych,
- nauk technicznych.

Wybór składu osobowego tych sekcji dokonywany był przez CKK na zebraniu ogólnym. Prezydium Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, w skład którego wchodził przewodniczący Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, przewodniczący sekcji oraz co najmniej trzech członków Komisji wybranych na zebraniu ogólnym, uprawnione było,



za zgodą Prezydium Rządu, tworzyć również inne sekcje niż wskazane w ustawie. Co istotne, członkami CKK mogli być wyłącznie profesorowie zwyczajni i nadzwyczajni, a więc nie docenci (obwieszczenie M.P.1952.A-42.601).

Centralna Komisja Kwalifikacyjna wszczyła postępowanie kwalifikacyjne w sprawie przyznania tytułu naukowego przewidzianego dla samodzielnych pracowników nauki na wniosek szkoły wyższej, instytutu naukowego lub innej placówki naukowej, zgłoszony przez właściwego ministra albo przez Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Wstępnej oceny kandydata dokonywała odpowiednia dla danej nauki sekcja, a następnie przedstawiała ją Prezydium Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, które jednak, podobnie jak ogólne zebranie Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, nie było w żaden sposób tą oceną związane.

Działalność CKK nie obejmowała wyłącznie przyznawania pracownikom nauki tytułów naukowych, Komisja miała także kompetencje w zakresie:

- ustalania wytycznych dla komisji kwalifikacyjnych dla pomocniczych pracowników nauki oraz sprawowania kontroli działalności tych komisji,
- zatwierdzania stopni naukowych nadawanych przez szkoły wyższe, instytuty naukowe lub inne placówki naukowe,
- rozpatrywania wniosków o pozbawienie tytułu naukowego pracownika nauki ukaranego dyscyplinarnie wydaleniem z pracy,
- rozpatrywania wniosków o przywrócenie praw utraconych na skutek pozbawienia pracownika nauki tytułu naukowego.

W początkowym okresie Komisja nie działała w ogóle, co oznaczało zablokowanie awansów naukowych, a jej pierwsze posiedzenie odbyło się dopiero 29 kwietnia 1953 roku. Przewodniczącym powołany został Minister Szkolnictwa Wyższego Adam Rapacki, a sekretarzem profesor chemii i podsekretarz stanu Osman Achmatowicz. Komisja liczyła 102 członków i około 500 rzeczoznawców, których zadaniem było wydawanie opinii, na podstawie których dokonywano oceny prac naukowych (Hubner 1992: 657–658).

Uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej oraz jej Prezydium zapadały zwykłą większością głosów, a w razie równości głosów decydujący charakter miał głos przewodniczącego. Uchwała nr 1, która weszła w życie 15 lipca 1953 roku, podjęła problematykę kryteriów przyznawania stopnia kandydata nauk, stanowiąc, że muszą one odpowiadać rosnącym wymaganiom stawianym przez potrzeby gospodarki i kultury narodowej w zakresie wykonywanych przez samodzielnych pracowników nauki badań naukowych i jakości kształconych przez nich kadr socjalistycznej inteligencji. Wśród wyszczególnionych kryteriów zaznaczono konieczność wykazania się przez kandydata znajomością zasad materializmu dialektycznego i historycznego. Dodatkowym, obligatoryjnym kryterium, które podlegało ocenie CKK, były ponadto kwalifikacje moralne i obywatelskie kandydata (obwieszczenie M.P.1953.A-66.806).



## Kryteria przyznawania tytułów przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną

Podstawowym kryterium umożliwiającym ubieganie się o przyznanie tytułu docenta było posiadanie stopnia kandydata nauk. Kandydat powinien był ponadto swoją dotychczasową pracą naukową i dydaktyczną dawać rękojmię, że będzie wykonywać obowiązki pracownika nauki zgodnie z potrzebami gospodarki i kultury narodowej, a także wykazywać się umiejętnością kierowania pracą naukową oraz co najmniej pięcioletnią pracą na stanowiskach pomocniczego pracownika nauki i posiadać tytuł adiunkta. Co istotne, do tego okresu wliczał się okres aspirantury. Ponadto CKK uprawnione było do przyznania tytułu osobie, która posiadała krótszy okres pracy, ale ukończyła studia aspiranckie i wyróżniała się wynikami w pracy naukowej i w praktyce pedagogicznej, bądź uzyskała stopień kandydata nauk bez aspirantury, ale miała poważne doświadczenie w pracy zawodowej związanej z dyscypliną, która była przedmiotem pracy kandydackiej, oraz posiadała umiejętność prowadzenia pracy dydaktycznej (obwieszczenie M.P.1953.A-66.808). Tryb nadawania tytułu docenta szczegółowo regulowały wytyczne Prezydium Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 2 czerwca 1953 roku w sprawie składania i rozpatrywania wniosków o nadanie tytułu naukowego docenta (obwieszczenie M.P.1953.A-66.809).

Komisja określiła również zasady przyznawania w przypadkach wyjątkowych tytułu naukowego docenta inżynierom-magistrom pełniącym obowiązki samodzielnych pracowników nauki w szkołach wyższych i instytutach naukowo-badawczych (obwieszczenie M.P.1953.A-99.1368). Wystąpienie o przyznanie tytułu było dopuszczalne w przypadku osób, które:

- 1) pełnią obowiązki samodzielnego pracownika nauki w szkole wyższej lub instytucie naukowo-badawczym co najmniej od 5 lat lub mogą się wykazać co najmniej dziesięcioletnią pracą na stanowiskach pracy wymagających samodzielnego stosowania metod naukowych, a w tym najmniej trzyletnią pracą w charakterze pełniącego obowiązki samodzielnego pracownika nauki w szkole wyższej lub instytucie naukowo-badawczym;
- 2) posiadają dorobek naukowy, a w nim pracę naukową odpowiadającą wymaganiom określonym dla prac kandydackich ogólnymi przepisami i uchwałą nr 1 CKK, wykonaną w okresie nie dłuższym niż 3 lata przed datą wystąpienia z wnioskiem o przyznanie tytułu naukowego docenta;
- 3) posiadają umiejętność kierowania pracą naukowo-badawczą i przejawiają twórczą inicjatywę w systematycznym prowadzeniu tej pracy w służbie rozwoju gospodarki i kultury narodowej;
- 4) wypełniają nienagannie inne obowiązki pracownika nauki:
  - a) współudział w tworzeniu planów badań naukowych i prac dydaktycznych,
  - b) rozwijanie pracy zespołowej w nauce,
  - c) udział w pracy nad kształceniem i wychowaniem kadr inteligencji ludowej zgodnie z programami i planami nauczania,

- d) udział w pracach organizacyjnych w zakresie nauczania i badań naukowych,
- e) systematyczna praca nad upowszechnieniem nauki i szerzeniem naukowego poglądu na świat.

Regulacji doczekały się również zasady przyznawania tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego. Zgodnie z uchwałą nr 4 CKK warunkiem przyznania tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego było posiadanie stopnia naukowego kandydata nauk bądź doktora nauk oraz tytułu naukowego docenta. Posiadanie zaś stopnia naukowego doktora nauk i tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego było warunkiem przyznania tytułu naukowego profesora zwyczajnego.

Zgodnie z ust. 2 uchwały kandydat na profesora nadzwyczajnego musiał w ciągu dotychczasowego paroletniego pełnienia nienagannie obowiązków samodzielnego pracownika nauki wykazywać się:

- 1) stale rozwijającą się działalnością naukowo-badawczą oraz stałym wzrostem poziomu dorobku naukowego wyrażającego się w pracach naukowych;
- 2) twórczą inicjatywą w organizowaniu i systematycznym prowadzeniu pracy naukowo-badawczej oraz troską o wychowywanie młodej kadry naukowej;
- 3) stałą i skuteczną troską o udoskonalanie metod i podnoszenie wyników nauczania – w przypadkach ubiegania się o tytuł profesora nadzwyczajnego osób pracujących w szkołach wyższych.

Wystąpienie o nadanie tytułu naukowego profesora zwyczajnego było natomiast dopuszczalne, gdy kandydat w ciągu kilkuletniej pracy na stanowisku profesora nadzwyczajnego, wypełniając nienagannie obowiązki pracownika nauki, wykazał się:

- 1) stale rosnącym dorobkiem naukowym, stanowiącym twórczy wkład do rozwoju danej dziedziny nauki;
- 2) poważnymi osiągnięciami w organizowaniu i kierowaniu pracą naukowo-badawczą w służbie gospodarki narodowej i kultury oraz poważnymi rezultatami w wychowywaniu kadry naukowej;
- 3) stałym wzrostem wyników w pracy nad kształceniem i wychowywaniem młodzieży – w przypadku ubiegania się o tytuł profesora zwyczajnego osób pracujących w szkołach wyższych (obwieszczenie M.P.1953.A-99.1369).

W odpowiedzi na nagromadzenie się znacznej ilości wniosków o wszczęcie przewodów kandydackich, co wynikało z wielomiesięcznego okresu przejściowego, w którym Komisja nie funkcjonowała, przyjęte zostały wytyczne w sprawie zasad kolejności przeprowadzania przewodów kandydackich, które wprost wskazywały radom wydziałowym w szkołach wyższych i radom naukowym w instytutach naukowych, w jakiej kolejności powinny przeprowadzać przewody kandydackie (obwieszczenie M.P.1953.A-66.807). Kolejność ta przedstawiała się następująco:

- 1) osoby, co do których na podstawie pisemnej opinii promotora oraz dwóch samodzielnych pracowników nauki z danej dyscypliny lub dyscyplin pokrewnych zostało stwierdzone, że ich praca naukowa odznacza się wysokim poziomem nauko-

- wym, stanowi twórczy wkład do nauki i posiada szczególne znaczenie dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej;
- 2) samodzielni pracownicy nauki lub pełniący obowiązki samodzielnych pracowników nauki, aspiranci, pomocniczy pracownicy nauki;
  - 3) inne osoby pełniące funkcje dydaktyczne i naukowe w szkołach wyższych i instytutach naukowych;
  - 4) inżynierowie zatrudnieni w zakładach produkcyjnych, biurach konstrukcyjnych i projektowych, nauczyciele i lekarze;
  - 5) pracownicy instytucji centralnych zatrudnieni w działach pracy wymagających samodzielnego stosowania metod naukowych w pracy zawodowej;
  - 6) osoby posiadające poważne doświadczenie i osiągnięcia w pracy zawodowej związanej z dyscypliną, która jest przedmiotem pracy kandydackiej;
  - 7) inne osoby.

W przypadku gdy równorzędnych kandydatów było kilku, o pierwszeństwie decydowało zapotrzebowanie kadrowe. Jeśli nie można było na jego podstawie dokonać rozstrzygnięcia, decydowała data złożenia pracy kandydackiej.

## Zakończenie

Analizując podstawy powstania Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki, należy wymienić problemy kadrowe szkolnictwa wyższego powojennej Polski, a także stosunek środowiska akademickiego do przemian ustrojowych. Wśród kompetencji CKK najistotniejsze wydaje się przyznanie jej uprawnień do poddawania ocenie nie tylko kwalifikacji naukowych kandydatów, ale przede wszystkim kwalifikacji moralnych. Analiza źródeł prawa niewątpliwie nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na wszystkie rodzące się pytania, jak choćby te dotyczące korelacji pomiędzy poglądami ideologicznymi, religijnymi bądź przynależnością organizacyjną autora a odrzuceniem jego kandydatury. Badania nad tą problematyką będą kontynuowane w oparciu o metodologię badań historycznych, w tym przede wszystkim analizę materiałów archiwalnych.

## Bibliografia

- Bądkowski A., 2012, *Kierownicy Wydziału Nauki, Oświaty i Kultury KW PZPR w Poznaniu – przykłady karier partyjnych* [w:] P. Gasztold-Senia, Ł. Kamiński (red.), *Letnia Szkoła Historii Najnowszej 2011. Referaty*, Warszawa.
- Chodakowska J., 1981, *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944–1951*, Wrocław.
- Garlicki L., 2011, *Polskie prawo konstytucyjne*, Warszawa.
- Grzybowski R., 2000, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Gdańsk.
- Hubner P., 1992, *Polityka naukowa w Polsce w latach 1944–1953. Geneza systemu*, Wrocław.

Kolbuszewska J., 2016, *Akademickie kariery kobiet w PRL-u. Historyczki – samodzielne pracownice nauki w nowopowstałych uniwersytetach*, „Sensus Historiae”, nr 3.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 22 lipca 1952 r. (Dz.U. z 1952 r. Nr 33, poz. 232).

Gaszold-Senia P., Kamiński Ł. (red.), 2012, *Letnia Szkoła Historii Najnowszej 2011. Tom V. Referaty*, Warszawa.

Obwieszczenie przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 czerwca 1953 r. dotyczące ogłoszenia uchwały nr 1 Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 29 kwietnia 1953 r. w sprawie zasad postępowania przy nadawaniu stopnia kandydata nauk (M.P.1953.A-66.806).

Obwieszczenie przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 czerwca 1953 r. dotyczące ogłoszenia uchwały nr 2 Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 29 kwietnia 1953 r. w sprawie zasad przyznawania tytułu naukowego docenta (M.P.1953.A-66.808).

Obwieszczenie przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 czerwca 1953 r. dotyczące ogłoszenia wytycznych Prezydium Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 2 czerwca 1953 r. w sprawie składania i rozpatrywania wniosków o nadanie tytułu naukowego docenta (M.P.1953.A-66.809).

Obwieszczenie przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 6 października 1953 r. dotyczące ogłoszenia uchwały nr 3 Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 3 października 1953 r. w sprawie zasad przyznawania w przypadkach wyjątkowych tytułu naukowego docenta inżynierom-magistrom pełniącym obowiązki samodzielnych pracowników nauki w szkołach wyższych i instytutach naukowo-badawczych (M.P.1953.A-99.1368).

Obwieszczenie przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 6 października 1953 r. dotyczące ogłoszenia uchwały nr 4 Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 3 października 1953 r. w sprawie zasad przyznawania tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego (M.P.1953.A-99.1369).

Obwieszczenie przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 czerwca 1953 r. dotyczące ogłoszenia wytycznych Prezydium Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 2 czerwca 1953 r. w sprawie zasad kolejności przeprowadzania przewodów kandydackich (M.P.1953.A-66.807).

Uchwała nr 1116 Rady Ministrów z dnia 28 listopada 1952 r. w sprawie ustalenia wykazu szkół wyższych uprawnionych do nadawania stopnia kandydata nauk. (M.P.1953.A-1.12).

Uchwała nr 339 Rady Ministrów z dnia 26 kwietnia 1952 r. w sprawie regulaminu Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki (M.P.1952.A-42.601).

Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki (Dz.U. z 1952 r. Nr 6, poz. 38).

## Biogram

**Tomasz Solarski** – doktorant w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Absolwent politologii na Uniwersytecie Gdańskim oraz prawa w WSAiB w Gdyni. Obecne zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach związanych z historią nauki oraz prawnymi i politycznymi instytucjami RP.



## Rola rodziców w edukacji w opiniach uczniów i nauczycieli

Krzysztof Jasiński | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0002-8752-8718>

Dorota Jaworska | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0002-2037-9279>

### Streszczenie

#### Słowa kluczowe:

rola rodziców  
w edukacji,  
współpraca  
szkoły i rodziny,  
partnerstwo  
edukacyjne

W niniejszym artykule prezentujemy wyniki badań na temat relacji pomiędzy nauczycielami i rodzicami w szkole przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli. Analizie poddane zostały pisemne odpowiedzi stu dwudziestu uczniów i uczennic gimnazjum oraz liceum ogólnokształcącego na temat roli rodziców w edukacji oraz wywiady fokusowe przeprowadzone w dziesięciu grupach nauczycieli w latach 2007–2018. Objęcie refleksją perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli znajduje swoje uzasadnienie w systemowym podejściu do społeczności edukacyjnej. Wyniki badania potwierdzają potrzeby, uprawnienia i korzyści ze współpracy dla wszystkich podmiotów szkolnej społeczności, zarówno dla wypełniania swojej roli, jak i dla budowania spójnych i włączających społeczności lokalnych, w których szkoła zapewnia uczniom osiągnięcie maksimum ich możliwości rozwojowych.

### The role of parents in education in students' and teachers' opinion Summary

**Keywords:**  
role of parents  
in education,  
cooperation  
between school  
and family,  
educational  
partnership

In this article, we present research on the relationship between teachers and parents in the school conducted among students and teachers. The analysis covers the written answers of one hundred and twenty middle school and high school students on the role of parents in education and focus interviews conducted in ten groups of teachers in 2007–2018. Reflecting on the perspectives of pupils, parents and teachers finds its justification in the systemic approach to the educational community. The results of the study confirm the needs, rights and benefits of cooperation for all school community entities, both for fulfilling their role and for building cohesive and inclusive local communities, in which the school provides students the maximum of their development opportunities.

## Wstęp

Rosnące zaangażowanie rodziców w edukację dzieci i współpraca nauczycieli z rodzicami stają się wspólnym założeniem, główną zasadą i oczekiwaniem popartym przez szeroki zakres badań. Nurt badań i praktyk edukacyjnych związanych z analizą relacji pomiędzy szkołą, rodziną i lokalną społecznością jest propozycją propagowaną przez środowiska rodzicielskie oraz badaczy edukacyjnych w Europie i Stanach Zjednoczonych<sup>1</sup>. Deklaracja Narodów Zjednoczonych na temat praw dziecka (1959) obarczyła rodziców ostateczną odpowiedzialnością za wykształcenie ich dzieci oraz wspieranie ich na drodze edukacji. W sytuacji kiedy rodzina uczy, wychowując, a szkoła wychowuje, ucząc, dobro dziecka wymaga, aby proces edukacji był wspólnym przedsięwzięciem. Szkoła i rodzina wzywane są do ponownego zdefiniowania „porozumienia” łączącego je w świetle wspólnej odpowiedzialności i zmierzania ku udziałowi we współpracy. W Polsce prawa rodziców w edukacji zapewnia Konstytucja RP, ustawa o systemie oświaty oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Starzyński 2002). Relacje pomiędzy rodziną i szkołą w ujęciu teoretycznym, praktycznym i badawczym są przedmiotem wielu opracowań (m.in. Dzierzgowska 2001; Mendel 2002; Wesółowska 2012).

Badania dowodzą, że rodzicielskie zaangażowanie w edukację dzieci jest bardzo efektywne. Istnieje wiele dowodów na to, że usprawnienie edukacji szkolnej oraz jej efektywności jest związane z rozwojem relacji pomiędzy domem a szkołą. Uczniowie osiągają lepsze wyniki w nauce i wybierają kierunki przyszłej edukacji zgodnie ze swoimi predyspozycjami (Wolfendale, Bastiani 2000). W każdej reformie podejmowanej w systemie szkolnictwa kładziono nacisk na rodzicielskie zaangażowanie w proces edukacji (Stoll, Fink 1996), a najbardziej efektywne są te szkoły, w których cechą charakterystyczną jest współpraca pomiędzy domem i szkołą, polegająca na wzajemnym wsparciu. Coraz powszechniej rozumienie profesjonalizmu nauczycieli obejmuje wiedzę na temat roli, jaką spełniają rodzice i rodzina w rozwoju poznawczym i emocjonalnym dziecka. Nauczyciele powinni być wyposażeni w kompetencje pozwalające im budować lepsze relacje ze wszystkimi rodzicami, pochodzącymi z różnych klas społecznych oraz różnych kultur. Jest to sposób na powstrzymywanie konfliktów oraz pomoc rodzicom w udziale w formułowaniu celów edukacyjnych (Mendel 2001).

Rosnące oczekiwania wszystkich uczestników szkolnej społeczności odwołują się do dyskursu demokracji uczestniczącej i społeczeństwa obywatelskiego (Crozier 1999). Demokratyzacja szkoły dotyczy zmiany stosunków międzyludzkich, realizacji zasady podmiotowości uczniów, rodziców i nauczycieli (Radziewicz, Szymański 1995: 256). Demokratyzacja życia społecznego przejawiająca się w procesie uspołeczniania szkoły prowadzi do poszukiwania modeli relacji w obrębie społeczności edukacyjnej, opartych na zasadach współpracy i wielopodmiotowego dialogu. Partnerstwo

<sup>1</sup> European Research Network About Parents in Education – europejska sieć badawcza na temat rodziców w edukacji powstała w 1993 roku.

edukacyjne w myśl teorii Joyce Epstein jest swoistym przymierzem rodziny, szkoły oraz najbliższego im społecznego otoczenia w celu osiągnięcia przez dziecko maksimum jego możliwości rozwojowych, przy jednoczesnym docenianiu wartości, jaką z punktu widzenia szeroko rozumianego postępu społecznego daje współpraca (Epstein 2001). Zastosowany przez Epstein podział sfer współpracy pomiędzy szkołą i rodziną, obejmujący sześć obszarów, stanowić będzie siatkę pojęciową do opisu potrzeb, oczekiwań i postaw, zidentyfikowanych w wypowiedziach badanych uczniów i nauczycieli:

- rodzicielstwo – wspomaganie rodzin w tworzeniu domowego wsparcia dla dziecka jako ucznia;
- komunikacja – projektowanie skutecznych form komunikowania się szkoły z domem ucznia i domu ze szkołą, w odniesieniu do szkolnych programów i rozwoju dziecka;
- wolontariat – rekrutacja wolontariuszy i organizacja rodzicielskiej pomocy i wsparcia;
- nauka domowa – dostarczanie rodzicom wiedzy i umiejętności w zakresie skutecznej pomocy uczniowi w jego nauce domowej;
- współzarządzanie – włączanie rodziców w decydowanie o szkolnych sprawach oraz rozwój ich reprezentantów;
- współpraca z lokalną społecznością – zaangażowanie środowiska w podnoszenie jakości edukacji uczniów i poziomu życia ich rodzin.

Celem podjętych badań było naświetlenie roli, oczekiwań, zadań i obowiązków stawianych przed rodzicami w procesie edukacyjnym ich dzieci z różnych punktów widzenia. Porównanie i zestawienie refleksji uczniów, rodziców i nauczycieli znajduje swoje uzasadnienie w systemowym podejściu do społeczności edukacyjnej i pozwala zrozumieć perspektywę każdej z badanych grup oraz naświetlić problem całościowo. W obecnej rzeczywistości edukacyjnej ani rodzina, ani szkoła nie może zapewnić wystarczającego wpływu na edukację bez wzajemnego wsparcia. W ujęciu systemowym wzajemne przenikanie się funkcji i celów rodziny i szkoły, związane z łączącym je wspólnym elementem – dzieckiem, tworzy wyodrębniony, a zarazem spójny wewnętrznie system – społeczność edukacyjną. „Społeczność edukacyjna ukazuje się jako ogromna przestrzeń komunikacji i znaczeń, w której aktorzy – profesjonaliści, rodzice i dzieci – przesyłają wiadomości przez nieskończenie wiele kanałów” (Ralvas, Sousa 1998: 83). Pomimo łączącej rodzinę i szkołę wspólnoty celów każda z nich pełni specyficzną rolę w odniesieniu do dziecka i dąży do zachowania własnej odrębności. Komunikacja w obrębie społeczności edukacyjnej jest nieunikniona, stała i systematyczna i chociaż często nieintencjonalna, to skuteczna. Funkcjonalna komunikacja wewnątrz systemu powinna być jasna, jednoznaczna i na tyle bezpośrednia, na ile to możliwe, aby zapewnić skuteczność oddziaływania na dziecko, bez narażania go na konflikt i rozdarcie, wynikające z potrzeby lojalności wobec obu struktur. W obszarze kompetencji dorosłych uczestników tej relacji powinno być dążenie do metakomunikacji, czyli świadomości samego procesu komunikacji, możliwych zaburzeń i konieczności stałego monitorowania go.



## Perspektywa rodziców

W ostatnim czasie zmienia się rola rodziców w szkole i edukacji, a badania na ten temat prowadzone są zarówno przez psychologów, jak i pedagogów. Zestawienie wypowiedzi nauczycieli, wychowawców i samych rodziców staje się źródłem pouczających wniosków, niejednokrotnie formułowanych w postaci reguł postępowania lub porad nie tylko dla nauczycieli, ale także dla rodziców. To ważne, bowiem – jak podkreśla Anna Mazurowska-Domeracka – prawidłowy rozwój dziecka oraz jego sukces edukacyjny zależą w głównej mierze od rodziców. Decydujący wpływ na wyniki w nauce ma według niej stosunek rodziców do dziecka w okresie szkolnym. Równie ważne jest dla niej to, jak rodzice traktowali dziecko zanim jeszcze poszło ono do szkoły (Mazurowska-Domeracka 2016).

Efektywny proces nauczania powinien być odpowiednio wrażliwy, by reagować na potrzeby rodzin biorących w nim udział oraz włączyć je jako uczestników tego procesu (Wolfendale, Bastiani 2000). Irena Dzierzowska przytacza wiele argumentów na rzecz tego, dlaczego rodzice są potrzebni w szkole:

1. istnieje wspólny cel rodziców i nauczycieli: zarówno rodzicom, jak i nauczycielom zależy na rozwoju dziecka;
2. rodzice ponoszą odpowiedzialność za opiekę i wychowanie dziecka i nie są z niej zwolnieni, gdy posyłają dziecko do szkoły;
3. szkoła uczy i wychowuje dzieci, dla których niezwykle istotne są jednolite zasady postępowania w sprawach wychowawczych wśród dorosłych;
4. rodzice wywierają ogromny wpływ na przyswajane przez dzieci wartości, przekonania i zachowania – szkoła dopełnia działanie domu;
5. bez współdziałania z rodzicami szkoła nie poradzi sobie np. z takimi problemami, jak agresja i inne patologie;
6. profilaktyka (np. uzależnień) musi obejmować także działania rodziny;
7. rodzice są głównymi klientami szkoły;
8. rodzice płacą na szkołę podatki;
9. szkoła może pomóc rodzicom w ich kłopotach wychowawczych;
10. rodzice mogą pomóc szkole w jej kłopotach organizacyjnych;
11. oczekiwania rodziców to ważna informacja dla szkoły planującej swoje zadania;
12. opinia rodziców o szkole może być pożyteczną informacją i służyć poprawie jakości jej pracy;
13. rodzice mają prawo do rzetelnej informacji o swoim dziecku;
14. rodzice mają prawo do wyrażenia swojej opinii o szkole;
15. integracja grupy rodziców może przyczynić się do większej integracji dzieci w szkole;
16. wśród rodziców jest wielu fachowców, z których wiedzy i umiejętności szkoła może korzystać (Dzierzowska 2001: 12).

Upodmiotowienie rodziców jest gwarantem pozyskania ich jako partnerów w pracy szkoły, gdyż ludzie, którzy otrzymują usługę, mają obywatelskie prawo do udziału w jej planowaniu oraz wykonaniu (Topping, Wolfendale 1985).



## Perspektywa uczniów

Interesujące może okazać się spojrzenie na rolę rodziców w edukacji z „drugiej strony” – zapytanie o zdanie najważniejszej osoby w procesie edukacji, jakim niewątpliwie jest uczeń. Aspekty, na które dziecko zwróci szczególną uwagę, oraz sposób formułowania myśli z pewnością mogą tworzyć nie tylko nową perspektywę, ale jednocześnie zapewnić mnóstwo ciekawych materiałów do dalszych badań, a w konsekwencji do poszerzenia prowadzonych analiz i wzbogacenia wyciągniętych wniosków.

Do tego, że rodzice od chwili urodzenia są najważniejszymi, a na pewno najbliższymi ludźmi w świecie dziecka nie trzeba chyba nikogo specjalnie przekonywać. Tak jak i do tego, że małe dzieci podpatrują, wzorują się i próbują naśladować zachowanie matki czy ojca. Jednak w życiu każdego dziecka przychodzi moment, kiedy to sposób postrzegania rodzica jako autorytetu i niedoścignionego wzoru tylko na jakiś czas, na długo, a nawet na zawsze zmienia się, a ich zdanie i spojrzenie na wiele spraw przestaje być tak ważne, jakim było dotychczas. Z czasem, szczególnie w czasie przypadającego najczęściej na ostatnie lata nauki w szkole podstawowej oraz gimnazjum okresu dojrzewania, coraz więcej uznania zyskują rówieśnicy (Szacka 2003). Zmieniają się zadania rodziców w procesie edukacji. I tak uczniowie trzeciego etapu edukacyjnego (przed aktualnie zachodzącą reformą edukacji – uczniowie gimnazjum) będą stawiali przed swymi rodzicami czy opiekunami nieco inne zadania niż ich koledzy i koleżanki ze szkoły podstawowej czy szkół ponadgimnazjalnych.

120 uczniów klas drugich i trzecich gimnazjum oraz pierwszych liceum ogólnokształcącego z trójmiejskich szkół, których w 2017 roku zaproszono do udziału w badaniu, stanowiło bardzo zróżnicowaną, mogącą gwarantować uzyskanie w miarę miarodajnych informacji grupę. Nie stwierdzono znacznej różnicy pomiędzy liczbą chłopców (64) i dziewcząt (56), jednak warto zaznaczyć, że uczniowie gimnazjum stanowili ok. 60% grupy. Wśród respondentów znaleźć można kilkoro laureatów oraz finalistów olimpiad i konkursów przedmiotowych na szczeblu powiatowym, wojewódzkim i ogólnopolskim, ale także uczniów, którzy mają skomplikowaną sytuację osobistą, znaczne problemy z wypełnianiem obowiązku szkolnego, a w konsekwencji – uzyskaniem promocji do kolejnej klasy. Po zapewnieniu respondentom odpowiednich warunków dotyczących anonimowości udzielanych informacji poproszono o udzielenie możliwie wyczerpującej odpowiedzi na postawione jedno otwarte pytanie badawcze: „Jaka jest rola rodziców w edukacji?”

Dla wielu uczniów odpowiedź na tak postawione pytanie okazała się sporym wyzwaniem. Przyzwyczajeni do wypełniania testów jednokrotnego wyboru nie wiedzieli, na czym się skupić, od czego rozpocząć i w którą stronę podążyć myślami. Pytali, co należy uwzględnić w odpowiedzi. Można by w tym miejscu postawić dwa pytania – czy dla przyzwyczajonych do poszukiwania odpowiedzi właściwej z punktu widzenia nauczyciela oraz klucza odpowiedzi do testu młodzi ludzie rzeczywiście mogą mieć trudności z udzieleniem odpowiedzi na postawione w badaniu pytanie otwarte oraz

czy uczniowie rozumieją i mają świadomość złożoności wszystkich pojęć i procesów towarzyszących czy składających się na edukację? Na pewno ich stopień świadomości zakresu znaczeniowego pojęcia edukacji jest zdecydowanie niższy niż pedagogów, nauczycieli, wychowawców i – miejmy nadzieję – ich rodziców. Najczęściej młodzi ludzie utożsamiają edukację z nauką pod okiem nauczyciela w placówce oświatowej. Analiza wypowiedzi uczniów wykazała, że domniemana ograniczona świadomość wielości pojęć i procesów kryjących się pod pojęciem edukacji może okazać się bardzo zróżnicowana, a za kryterium różnicujące świadomość tej złożoności nie należy przyjmować jedynie wieku ucznia.

Na podstawie przeprowadzonego badania można wyróżnić trzy dominujące sposoby podejścia uczniów do postawionego pytania.

Pierwsze z nich to wypisanie nazwijmy to „ogólnie przyjętych i powtarzanych przez społeczeństwo” podstawowych zadań stawianych rodzicom w ramach obowiązku edukacyjnego ich dzieci. Osoby wpisujące się w ten model pisały o zaczerpniętych ze szkoły podstawowej obowiązkach rodzica, takich jak: regularne uczęszczanie na wywiadówki, kontrola ocen dziecka za pośrednictwem dziennika elektronicznego czy regularne uiszczanie składek. Zestawiając tę wizję z zadaniami stawianymi rodzicom w procesie edukacji określonymi w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku (ustawa 1991), należy stwierdzić, że podstawowym obowiązkiem rodzica jest dopełnienie czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do placówki, gdy osiągnie ono odpowiedni wiek oraz zapewnienie regularnego uczęszczania na zajęcia. Psycholog Katarzyna Wesołowska dodaje, że najczęściej spotykaną aktywnością Rady Rodziców w polskich szkołach jest gromadzenie funduszy pochodzących ze składek rodziców na rzecz wspierania statutowej działalności szkoły i pomocy w organizacji imprez na jej terenie (Wesołowska 2012). Jeśli dołożymy do tego kontrolowanie odrabiania pracy domowej, można uznać, że w myśl modelu pierwszego rodzice wypełnili wszystkie swoje obowiązki.

Najwyraźniej podejście to widać w wypowiedzi respondenta, którego cała (przemysłana i redagowana przez ponad 15 minut) wypowiedź brzmi następująco:

Role rodzica w edukacji:

- przychodzić na wywiadówki;
- dawać pieniądze na edukację;
- używać dziennika elektronicznego. [uczeń 1 klasy liceum, 16 lat]

Krótką listą trzech obowiązków. Po ich „odhaczeniu” rodzic może z zadowoleniem stwierdzić, że zrobił wszystko, co do niego należało w procesie edukacji swego dziecka. Pojawienie się na zebraniu w szkole raz na kwartał i zalogowanie się na stronie dziennika elektronicznego, powiedzmy raz w tygodniu, to niewielki wysiłek. Najbardziej enigmatycznie brzmi drugie stwierdzenie – komu i na jakich zasadach rodzic miałby dawać owe pieniądze? Tego niestety nie jesteśmy w stanie rozstrzygnąć. Autor

cytowanej wypowiedzi mógł mieć na myśli opłaty, jakie każdego roku musi ponieść rodzic w związku z zakupem podręczników, zeszytów i pomocy naukowych, opłaty wnoszone w szkole – najczęściej na początku roku, być może zajęcia dodatkowe czy korepetycje.

W ślady starszego kolegi podąża młodsza, osiagająca dobre wyniki w nauce uczennica, która stwierdziła, że:

Rodzice powinni pilnować nas w odrabianiu pracy domowej. Myślę, że powinni pozwalać nam na różne zajęcia, a czasem pójść z nami do kina. Powinni też chodzić na wywiadówki. Przez takie zachowanie my sami odbieramy, że im zależy na nas i naszej przyszłości. [uczennica 2 klasy gimnazjum, 14 lat]

Autorka cytowanej wypowiedzi prezentuje podejście typowo zadaniowe – rodzice mają kontrolować odrobienie pracy domowej, uczestniczyć w zebraniach w szkole. Wspólne wyjście jest opisywane jako wielkie wydarzenie – święto. Działania kontrolne i wypełnienie podstawowych obowiązków mają jednak według niej świadczyć o trosce rodzica o jej dobro i przyszłość.

Inny z respondentów twierdzi, że rodzic powinien w zasadzie robić jeszcze mniej:

Rodzic powinien ciągle interesować się życiem dziecka, ale powinien chodzić na wywiadówki i monitorować (w pewnym stopniu) oceny i zachowanie. [uczeń 3 klasy gimnazjum, 15 lat]

Z tej wypowiedzi możemy wysnuć wniosek, że jej autor jest intensywnie kontrolowany przez rodziców i chciałby zaznać „trochę luzu”. Jednak ograniczenie roli czy zadań stojących przed rodzicami do sporadycznej kontroli ocen czy zachowania jest mocno zastanawiające i przywodzi na myśl przemyślenia autora pierwszej z prezentowanych wypowiedzi.

Drugim, wyróżniającym się sposobem podejścia respondentów do pytania wydaje się „krytyczna analiza własnego rodzica”. Osoby stosujące to podejście wypisywały dobre i złe strategie zachowania, podejście i zaangażowanie swoich rodziców. Wyraźnie widać u nich emocjonalne podejście do tematu, niejednokrotnie pojawiają się też komentarze.

Przykładem może tu być wypowiedź osiagającego przeciętne wyniki w nauce ucznia, przygotowującego się do egzaminu gimnazjalnego, który pisze:

Rodzice w edukacji są ważni. Moi mi nie pomagali i nie pomagają. Nie powinni krzyczeć z byle powodu (wszyscy jesteśmy ludźmi). Dać dziecku prawo do własnego zdania. Bez względu na nigdy nie stosować przemocy ani fizycznej, ani psychicznej. [uczeń 3 klasy gimnazjum, 15 lat]

Czy ten uczeń opisuje smutną sytuację w swoim domu, czy może druga część wypowiedzi została zaczerpnięta z opowieści kolegi czy koleżanki – tego na podstawie tej

wypowiedzi nie rozstrzygniemy. Wyraźnie widzimy jednak, że dziecko nie dostrzega zainteresowania swoich rodziców napotykanymi trudnościami. Uczeń podkreśla, że rodzice pełnią ważną rolę w edukacji, lecz – w jego ocenie – jego rodzice nie najlepiej ją wypełniają.

Uczeń liceum z klasy o profilu artystycznym dodaje:

Ingerencja matki czy ojca w życie szkolne dziecka nie jest dobrym pomysłem – zwiększa ona stres zarówno ich, jak i uczniów. Dodatkowo dziennik elektroniczny nie jest dobrym rozwiązaniem – awantury z powodu złych ocen mogą rozpocząć się nawet w Boże Narodzenie.  
[uczeń 1 klasy liceum, 16 lat]

Przykład podany przez ucznia wydaje się być zaczerpnięty z własnego domu, a zaistniała sytuacja nie tylko ewidentnie zapisała się w pamięci ucznia jako nieprzyjemna, ale skłoniła do dalszych refleksji na temat kolejnych błędów organizacyjnych i podejścia rodziców.

Warto podkreślić, że błędy u swoich rodziców dostrzegają również uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce. I tak 14-letnia finalistka wielu konkursów z języka angielskiego i przedmiotów ścisłych deklaruje co prawda tylko jedno zastrzeżenie do podejścia rodziców:

(...) Jedyne co mogę zarzucić moim rodzicom to to, że nie przymuszali mnie do chodzenia na zajęcia dodatkowe. Sama szybko się poddawałam albo nie chciało mi się chodzić. Oni szanowali moją decyzję, co powinno być teoretycznie dobre, ale teraz żałuję, że tak szybko zrezygnowałam np. z zajęć baletu. Można powiedzieć, że rodzicom było to zbyt obojętne.  
[uczennica 2 klasy gimnazjum, 14 lat]

Uczennica deklaruje tylko jedno zastrzeżenie do swych rodziców, nie wspomina jednak o żadnym pozytywnym aspekcie. Stara się dostrzegać pozytywne strony i motywację zachowania rodziców. Podkreśla jednak, że oczekiwała od nich trochę większej stanowczości. Patrząc z perspektywy niedługiego czasu, żałuje, że nie otrzymała od nich motywacji, czy – jak to nazywa – „zmuszenia” na zrobienie czegoś mimo chwilowego braku zapału.

Trzeci sposób realizacji zadania, jakie zostało postawione przed uczniami, nazwiemy szerszym podejściem do tematu. Ta grupa jest najmocniej zróżnicowana – część uczniów ograniczyło się do „wypisania”, co ich rodzice robią, oceny czy jest to w ich opinii dobre czy złe oraz dorzucenia kilku dodatkowych oczekiwań. Wiele osób postanowiło jednak wykorzystać otwarty charakter postawionego pytania i szeroko analizowało, co ich zdaniem rodzice powinni robić, czego nie powinni i jakie stoją przed nimi zadania. Pojawiają się także próby opisanie, czym jest edukacja, rozpatrzenia złożoności tego pojęcia. Po takiej analizie większość respondentów zaklasyfikowanych do tej grupy pokusiła się o analizę i ocenę tego, jak w kontekście wcześniej przedstawianych kryteriów wypadają ich matki, ojcowie i inni opiekunowie. Młodzież dzieliła się

refleksjami, formułowała wnioski i rady nie tylko dla swoich rodziców, ale też dla dorosłych i rówieśników. W tej grupie znaleźć można wypowiedzi, które mogą być inspiracją do wielu przemyśleń dla rodziców, wychowawców, nauczycieli i pedagogów.

Uczeń klasy matematycznej liceum, osiągający dobre wyniki w nauce, pisze, że:

Rodzice pomagają mi nie tylko w nauce i zdobywaniu wiedzy. Kupują pomoce naukowe, organizują zajęcia dodatkowe. Pomogli w kontaktach z nauczycielami po długiej nieobecności. Pomogli w wyborze szkoły. Nie interesują się jednak tym, czy i jak się uczę, kontrolują oceny. Nie kontrolują treści oglądanych przeze mnie w Internecie. [uczeń 1 klasy liceum, 16 lat]

Uczeń dostrzega wiele aspektów, w których rodzice wyrażają swoje zainteresowanie i troskę o jego rozwój i edukację. Po wymienieniu całej serii zasług, form pomocy i wsparcia przychodzi jednak czas i na minusy. Ciekawy jest fakt, że mimo rosnącej z wiekiem potrzeby bycia traktowanym „jak dorosły”, młodzież podkreśla, że rodzice mogliby bardziej wnikliwie kontrolować to „czego i jak” uczą się ich dzieci. Respondent wyraźnie podkreśla, że oczekuje od rodziców większej kontroli tego, jakich zagadnień i w jaki sposób się uczy – może pomocne i motywujące okazałyby się słowa wsparcia, rady dotyczące organizacji nauki i różnych technik i sposobów nauki. Można pokusić się o wniosek, że żyjąc w szalenię szybkim tempie, rodzice starają się zapanować nad wszystkim, lecz robią to w oczach dzieci nie dość dokładnie. Nie wnikają w szczegóły, nie wiedzą, czego dokładnie pragną ich dzieci. Jak widać, ten respondent był świadomy swoich potrzeb i oczekiwań i potrafił to wyrazić – szczerza rozmowa na ten temat z jego rodzicami mogłaby przynieść wiele pozytywnych efektów.

Koleżanka z klasy wyżej wymienionego ucznia dodaje:

Moi rodzice mogliby pilnować systematyczności w nauce i odrabianiu prac domowych, by stało się to dobrym nawykiem. Edukacja nie kończy się jednak tylko na szkole. Ważne jest też znalezienie ciekawych zajęć, hobby oraz rozwój towarzyski. Rodzice są odpowiedzialni za nasze wykształcenie, samopoczucie i rozwój. Wydaje mi się, że udzielanie się w życiu szkoły nie jest najważniejsze. Bardziej przyda się zaangażowanie w rozwój dziecka. [uczenica 1 klasy liceum, 17 lat]

Kolejny licealista także zwraca uwagę na kwestię wymagań i kontroli nauki:

Rodzice wymagają, abysmy uczyli się każdego dnia, jednak nie biorą w tym żadnego udziału. Powinni zaangażować się bardziej, pomóc rozplanować czas i naukę, starać się pomóc, gdy tego potrzebujemy. [uczeń 1 klasy liceum, 16 lat]

Krótko, ale bardzo treściwie. Kolejny raz uwagę zwraca podkreślenie zbyt małego zaangażowania rodzica, małej ilości czasu poświęconego na rozmowę, rozwiązanie problemów czy zastanowienie się nad potrzebami dziecka. Wśród wypowiedzi zdarzają się i pochlebne słowa:

Rodzice mają kluczowy wpływ na edukację dziecka. Ich wsparcie i zachęta są ważne, jednak zbyt duża ingerencja nie jest dobra. Myślę, że rodzice powinni pokazywać różne drogi, a decyzję pozostawić dziecku. Moi rodzice mnie bardzo wspierają. Radzili przy wyborze liceum. Pomagają mi spojrzeć na wszystko z innej perspektywy. Kładą nacisk na naukę i rozwój. Cały czas powtarzają, że robię to dla siebie, a nie dla satysfakcji rodzica. [uczennica 1 klasy liceum, 17 lat]

Okazuje się, że nie tylko część uczniów liceum, ale także i gimnazjaliści dostrzegają różnorodność potrzeb i zadań stojących przed rodzicami w kontekście edukacji oraz ich zmian wraz z dorastaniem dziecka. Jedna z uczennic pisze:

Moim zdaniem rodzice powinni interesować się nauką i ocenami, ale do niczego nie zmuszać. Moja przyjaciółka jest zmuszana do nauki, nie cierpi szkoły. Uczy się tylko dla mamy i ocen, nie dla siebie. Uważam, że dzieci nie powinny spełniać chorych ambicji swoich rodziców z przeszłości. Moi rodzice bardzo mnie wspierają i dokładają starań, abym się rozwijała. Zajęcia dodatkowe pobudzają moją kreatywność, rozwijają pasje. Są dla mnie odskocznią od obowiązków. [uczennica 2 klasy gimnazjum, 14 lat]

Mocne słowa krytykujące postawę rodziców bliskiej koleżanki zestawione ze wspierającymi rodzicami zdają się świadczyć o zadowoleniu, poczuciu bezpieczeństwa i satysfakcji 14-letniej uczennicy.

Na koniec może mniej oceniająca, ale wydaje się, że dojrzała i przemyślana wypowiedź uczennicy pierwszej klasy liceum:

Dobry rodzic powinien interesować się ocenami (ale nie stawiać ich na pierwszym miejscu), stanem psychicznym i fizycznym dziecka. W relacjach rodzic – syn/córka najważniejsza jest rozmowa, ale nie nachalna kontrola. Nie znaczy to, że rodzic ma zostawić dziecko ze swoimi problemami w szkole i poza nią samo, ale ufać i dać czasem odrobinę „luzu”. [uczennica 1 klasy liceum, 16 lat]

Możemy chyba potraktować tę wypowiedź jako złote rady dla rodziców. Uczennica podkreśla, że istotne są zarówno dbałość o zaspokojenie potrzeb fizycznych, jak i zainteresowanie kondycją psychiczną dziecka. Słusznie pisze o rozważnej kontroli, połączonej z zaufaniem. Wreszcie, respondentka zwraca uwagę na jeden niezwykle istotny element – rozmowę, która może być kluczem do rozwiązania wielu problemów oraz do poznania, a co za tym idzie – możliwości zaspokojenia wzajemnych potrzeb i oczekiwań rodziców i ich dzieci.

Podsumowując, można stwierdzić, że najczęściej pojawiającymi się tematami/postulatami, jakie występują w wypowiedziach respondentów, są:

- potrzeba wsparcia, towarzyszenia w dziecięcych zmaganiach z życiem, motywacji, poczucie bycia ważnym, zapewnienie o miłości ze strony rodziców, na które zwróciło uwagę ponad 2/3 uczniów;

- organizacja zajęć dodatkowych i wspólnych wycieczek fakultatywnych oraz rozwój pasji i zainteresowań – prawie połowa badanych;
- kontrola systematyczności nauki, odrabiania prac domowych, ocen, zachowania, frekwencji poprzez dziennik elektroniczny i/lub rozmowę z nauczycielami – porównywalnie często co poprzednie;
- pomoc w nauce (w razie możliwości i potrzeby);
- potrzeba szczerej rozmowy;
- pozostawienie możliwości wyboru/podjęcia decyzji/nienarzucanie zdania;
- niezmuszanie/niewywieranie presji/niezastraszanie dziecka;
- oceny i szkoła – nie są najważniejsze;
- nieprzesadzanie z kontrolą/ingerencją;
- pokazanie drogi/możliwości/doradzanie;
- okazywanie zainteresowania szczególnie samopoczuciem;
- chwalenie, a nie tylko ganień i wymaganie.

Znalazły się również takie uwagi, jak:

- po prostu znalezienie trochę czasu dla dziecka;
- nierealizowanie poprzez dziecko swoich niespełnionych ambicji.

Biorąc poprawkę na fakt, iż część uczniów wypisała (zazwyczaj po dwa, trzy) stwierdzenia czy uwagi (często nieopatrzone nawet krótkim komentarzem) w zestawieniu ze znaczącą grupą przejawiającą pierwsze z trzech zaproponowanych przeze mnie podejść – można zaryzykować stwierdzenie, że liczba wypowiedzi mówiących o potrzebie wsparcia ze strony rodziców, motywacji i bycia po prostu kochanym wyraża największą potrzebę, a wręcz najważniejsze pragnienie uczniów. Gdy uzupełnimy to możliwością rozwoju zainteresowań, przy jednoczesnej racjonalnej kontroli postępów w nauce i pomocy w razie potrzeby, jawi się nam zarys potrzeb, o których chcieli powiedzieć swoim rodzicom nastolatki z drugich i trzecich klas gimnazjum oraz klas pierwszych liceum. Bo przecież edukacja nie kończy się ani nawet nie zaczyna na (w) szkole.

Powszechnie wiadomo, że człowiek uczy się całe życie, ale na pewno dziecko w trakcie dorastania uczy się cały czas, wszędzie i od każdego. Dlatego tak ważna jest dojrzałość i świadomość rodziców, jako osób, które mają wpływ na te procesy i które powinny zdawać sobie sprawę z tego, że podstawą i niezbędnym elementem właściwego rozwoju dziecka jest poczucie bezpieczeństwa. Dziecko musi mieć co jeść, gdzie spać i czym się bawić, ale potrzebuje również miłości<sup>2</sup>. Chce czuć się ważne, kochane. Obdarzone wsparciem rodziców, którzy się nim interesują i rozumieją problemy i potrzeby. Najdroższe prezenty, najlepsze nianie czy najlepiej wykwalifikowani korepetytorzy nie zastąpią czasu spędzonego z rodzicami na rozmowie, zabawie czy nauce. Dzieci pragną, aby rodzice dostrzegali ich sukcesy oraz porażki, radości oraz smutki. Potrzebują motywacji i wsparcia, a nade wszystko chcą być kochane, a zatem rodzice powinni tę miłość okazywać.

<sup>2</sup> Por. np. teoria hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa.



Dlatego tak ważne jest znalezienie czasu dla swoich dzieci – wychowanie w poczuciu miłości, któremu towarzyszy rozważne stawianie jasnych i zrozumiałych dla dziecka granic oraz konsekwentne ich utrzymanie<sup>3</sup>.

Idąc za głosem uczniów, warto podkreślić, że rodzice mają wspierać dziecko w nauce szkolnej, a także umożliwiać mu rozwijanie zainteresowań i talentów. Przyjście na wywiadówkę, wgląd w oceny i frekwencję dają poczucie kontroli i troski, jeśli rozmawiamy, pytamy, nie zaczynamy od krzyku, ale stawiamy także jasne wymagania (Maksymowska, Jarnuszkiewicz 2018). Pokrzepiające słowa kieruje do rodziców Anna Mazurowska-Domeracka, która podkreśla, aby pamiętać, że każdy z nas jest tylko człowiekiem i nikt z rodziców wcale nie musi być chodzącym ideałem! (Mazurowska-Domeracka 2016). Natomiast Marcin Grudzień (medioznawca i socjolog) przytacza często słyszane słowa rodziców: „Dzieci spędzają w szkole tyle czasu. To ona jest odpowiedzialna za przekazanie wiedzy i wychowanie młodego człowieka”. Nauczyciele z kolei przerzucają odpowiedzialność na rodziców, deklarując, że „mają niewielki wpływ na uczniów, wszystko, co najważniejsze dzieje się w domu” (Grudzień 2018). Tymczasem ważne jest, aby dziecko czuło, że rodzic i nauczyciel współpracują, a ich celem jest jego dobro i rozwój. Ewa Szymańska podkreśla, że efektywna współpraca na linii szkoła – rodzice jest możliwa jedynie w sytuacji rzeczywistego docenienia jej efektywności, bowiem tylko wtedy działania w jej zakresie angażują obie strony (Szymańska 2008).

W kategoriach koncepcji partnerstwa edukacyjnego Joyce Epstein obserwacje, potrzeby oraz postulaty uczniów koncentrują się na trzech obszarach relacji pomiędzy ich rodzicami i nauczycielami. Z ich perspektywy najważniejsze jest wsparcie ze strony rodziców **w pełnieniu roli ucznia**. Uczniowie analizują różne formy wsparcia, od kontroli, poprzez towarzyszenie, po uznanie i respektowanie ich rosnącej autonomii i samodzielności. Drugi obszar to **nauka domowa**, czyli wkład rodziców w planowanie nauki, motywowanie oraz organizowanie dodatkowych źródeł rozwoju. Dużo miejsca w wypowiedziach uczniów zajmuje **komunikacja** pomiędzy rodzicami i nauczycielami. Uczniowie analizują krytycznie kanały komunikacji i traktują harmonijne kontakty rodziców ze szkołą jako źródło wsparcia.

Niewiele wypowiedzi dotyczy **wolontaryjnego** zaangażowania rodziców, które nawet jeśli występuje, nie jest dla uczniów znaczące. W obserwacjach uczniów nie pojawiły się zagadnienia związane z włączeniem rodziców we **współzarządzanie** szkołą czy **współpracę** szkoły i rodziny z lokalną społecznością. Szkoła w ich perspektywie ograniczona jest do funkcji transmisji wiedzy. Środowisko szkolne doświadczane jest przez uczniów jako wyalienowane z szerszego otoczenia społecznego i instytucjonalnego, pozbawione udziału i współodpowiedzialności rodziców za jego współtworzenie.

<sup>3</sup> Por. np. funkcje i postawy rodziny wg Mari Ziemskiej, np. (Pilch 2006: 313).



## Relacje pomiędzy rodziną i szkołą – spojrzenie nauczycieli

Badania wśród nauczycieli na temat współpracy pomiędzy rodziną, szkołą i lokalną społecznością prowadzone były na przestrzeni lat 2007–2018<sup>4</sup>. W dziesięciu wywiadach fokusowych uczestniczyli nauczyciele wszystkich typów szkół i przedszkoli. Wywiady oparte były o aktywność, interakcję i wymianę poglądów pomiędzy uczestnikami i odwoływały się do ich profesjonalnych doświadczeń. Celem badań była rekonstrukcja ustalonych społecznie znaczeń oraz wzorów postrzegania, myślenia, oceniania i zachowania w obszarze relacji pomiędzy szkołą i rodziną ucznia. Poniższe tabele zawierają zapis dwóch wybranych dyskusji i prezentują ocenę ogólną oraz szczegółową argumentację na temat różnych aspektów współpracy.

**Tabela 1. Współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami w polskiej szkole (wywiad fokusowy 2007 r.)**

Współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami w polskiej szkole układa się dobrze		
nie	raczej nie	raczej tak
0 głosów	14 głosów	4 głosy
<ul style="list-style-type: none"> <li>– zła frekwencja na wywiadówkach</li> <li>– brak zaangażowania rodziców w życie dziecka</li> <li>– postawa roszczeniowa rodziców wobec nauczycieli</li> <li>– brak konsekwencji rodziców w dążeniu do ustalonych celów</li> <li>– niestawianie się rodziców na wezwania</li> <li>– negowanie nauczycieli, podważanie ich autorytetu w oczach dziecka</li> <li>– przenoszenie odpowiedzialności rodzicielskiej i wychowawczej na nauczycieli, szkołę</li> <li>– zawsze jest źle, niezadowolone rodziców, „nauczyciel twój wróg”</li> <li>– postawa na „nie”, nieprzyjmowanie krytyki dziecka</li> <li>– nauczyciele są niedostępni fizycznie i psychicznie</li> <li>– obciążenie nauczycieli pracą</li> <li>– nauczyciele są roszczeniowi</li> <li>– nauczyciele są bezkrytyczni wobec siebie</li> <li>– nauczyciele są krytyczni nadmiernie wobec rodziców</li> <li>– obniżanie prestiżu nauczycieli przez działania ministerstwa</li> <li>– brak czasu ze strony rodziców</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– rodzice angażują się w życie szkoły</li> <li>– szkoła pomaga dzieciom z trudnościami</li> <li>– rodzice informują nauczycieli i szkołę o problemach dziecka, licząc na pomoc i prawidłową opiekę</li> <li>– sponsoring szkół przez rodziców</li> <li>– nauczyciele doceniają drobne dary</li> <li>– rodzice aktywnie pomagają w organizowaniu imprez szkolnych</li> <li>– prace na rzecz szkoły</li> <li>– rodzice małych dzieci (kl. I–III) angażują się bardziej</li> <li>– rodzice doświadczający kłopotów szukają pomocy nauczycieli</li> </ul>

Źródło: badania własne.

<sup>4</sup> Badania prowadzone były w grupach nauczycieli studiów podyplomowych Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej oraz Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, w ramach przedmiotów: „Rodzina – szkoła – gmina”, „Współpraca z rodzicami”, „Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym”. W wywiadach fokusowych wzięło udział 200 nauczycieli.

**Tabela 2. Współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami w polskiej szkole (wywiad fokusowy 2017 r.)**

Współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami w polskiej szkole układa się dobrze		
nie	raczej nie	raczej tak
0 głosów	14 głosów	4 głosy
<ul style="list-style-type: none"> <li>- niespójność, sprzeczność reformy (dokumentów)</li> <li>- brak pomocy nauczyciela w przypadku interwencji rodzica</li> <li>- nieekonomiczność, nieopłacalność współpracy</li> <li>- strach przed przyznaniem się do błędu</li> <li>- zagrożenie autorytetu = osoba, która nie wie wszystkiego</li> <li>- dominacja autorytetu władzy nad autorytetem wypracowanym</li> <li>- blokada nauczycieli przed otwarciem na wspólne działanie</li> <li>- rodzic jest niekompetentny w wychowaniu</li> <li>- „roszczeniowa” postawa nauczycieli i rodziców</li> <li>- dysfunkcje rodziny hamulcem współpracy</li> <li>- brak kompetencji nauczyciela</li> <li>- strach nauczyciela przed rodzicami</li> <li>- egocentryzm rodziców</li> <li>- podważanie autorytetu nauczyciela przez rodziców</li> <li>- brak zainteresowania rodziców w sprawy dziecka w szkole</li> <li>- nieumiejętność dialogowania</li> <li>- dzieci na drugim planie</li> <li>- brak potrzeby współpracy, skupienie na wynikach kształcenia</li> <li>- obie strony nie decydują się na poświęcenie czasu</li> <li>- koncentracja na problemach</li> <li>- wzajemne obarczanie się winą</li> <li>- nieobecność rodziców na wywiadówkach</li> <li>- nieodpowiednia organizacja wywiadówek</li> <li>- koncentracja na ocenach</li> <li>- postawa konfrontacyjna</li> <li>- współpraca nie jest celem</li> <li>- konflikt punktów widzenia</li> <li>- nieumiejętność debatowania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- istnieją rady rodziców</li> <li>- „wywiadówki”</li> <li>- współpraca w dokumentach reformy</li> <li>- rodzice interesują się losami ich dzieci</li> <li>- dziecko jako wspólny cel, interes</li> <li>- np. wycieczki, festyny</li> <li>- wymiana telefonów</li> <li>- pozaszkolna działalność rodziców i nauczycieli</li> <li>- pomoc rodziców w realizacji imprez</li> <li>- szkoła jako sfera/ strefa dialogu</li> <li>- szkoła jako „dom kultury”</li> <li>- szkoła miejscem spotkań społeczności lokalnej</li> <li>- rodzice jako podmiot procesu kształcenia, np. szkoły społeczne</li> <li>- świadomość obywatelska jako szansa</li> <li>- pluralizm i możliwość wyboru placówki</li> <li>- napływ nowej siły roboczej</li> </ul>	

Źródło: badania własne.

We wszystkich badanych grupach uczestnicy wywiadów krytycznie oceniają stan współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami w polskiej szkole, liczba ocen negatywnych wielokrotnie przewyższa oceny pozytywne. W warstwie argumentacyjnej analiza zjawiska wzajemnej współpracy dotyczy wielu aspektów relacji pomiędzy szkołą i rodziną: kontekstu kulturowego, procesów zachodzących w społeczeństwie, funkcjonowania systemu szkolnego, struktury i procesów szkolnego komunikowania się, umiejętności nauczycieli i motywacji obu zaangażowanych stron.

Pozytywna strona relacji opisywana jest przez nauczycieli w kategoriach otwartości szkół, gotowości nauczycieli do współpracy, istnienia procedur i praktyk oraz aktywności rodziców:

- Rada szkoły złożona z uczniów, nauczycieli i rodziców
- Rada szkoły korzysta z pomocy specjalistów
- Rada rodziców: doradca, rozwiązywanie problemów
- Trójki klasowe, komitety rodzicielskie w obrębie klasy
- Zebrania, konsultacje, rozmowy o problemach
- Rozważanie problemów na forum ogólnoszkolnym
- Organizowanie spotkań i wywiadówek
- Nauczyciele wyznaczają godziny konsultacji, z których rodzice mogą korzystać
- Rodzice informują nauczycieli i szkołę o problemach dziecka, licząc na pomoc i prawidłową opiekę
- Rodzice doświadczający kłopotów szukają pomocy nauczycieli
- Rodzice angażują się czynnie w życie szkoły: trójki rodzicielskie, rady rodziców, komitet rodzicielski

Najwięcej argumentów pozytywnych, które według nauczycieli potwierdzają dobrą jakość współpracy, dotyczy **wolontaryjnego** zaangażowania rodziców w działania na rzecz szkoły, co oznacza zdecydowaną akceptację dla obecności rodziców w szkole przede wszystkim w roli „pomocników nauczyciela”:

- Pomoc rodziców w wyjazdach, imprezach szkolnych
- Rodzice angażują się do sprawowania nadzoru przy imprezach
- Sponsoring szkół przez rodziców
- Rodzice aktywnie pomagają w organizowaniu imprez szkolnych
- Prace na rzecz szkoły
- Rodzice pomagają (budowa, remonty, pieczenie ciast itp.)

Nauczyciele zauważają zmniejszanie się zaangażowania rodziców w pracę wolontarystyczną wraz z wiekiem dzieci, co tłumaczą rosnącą samodzielnością dzieci i wzrostem ich odpowiedzialności.

**Zaangażowanie rodziców we wspieranie własnych dzieci oraz organizowanie nauki** domowej jako obszarów współpracy ze szkołą są spolaryzowane w opisie dwóch kategorii rodziców. Z jednej strony są to rodzice zaangażowani w naukę i wychowanie oraz wspierający szkołę. Druga kategoria rodziców to unikający kontaktów ze szkołą, nieprzyjmujący krytycznych uwag na temat dzieci i negatywnie nastawieni do szkoły:

- Rodzice nie interesują się dziećmi
- Rodzice są roszczeniowi
- Rodzice nie chcą się angażować
- Rodzice nie chcą być blisko szkoły, są obojętni na działania szkoły, ignorują

Równie krytycznie oceniają szkoły i nauczycieli pod względem zaangażowania, motywacji, a także kompetencji samych nauczycieli:

Nauczyciele są niedostępni fizycznie i psychicznie  
 Nauczyciele są bezkrytyczni wobec siebie  
 Nauczyciele są nadmiernie krytyczni wobec rodziców

Ważnym obszarem współpracy jest **komunikacja**. Nauczyciele są świadomi wagi tego obszaru, wymieniają wiele kanałów komunikacyjnych. Przeszkody utrudniające komunikację i współpracę wynikają według nich z obciążenia rodziców pracą i związanym z tym brakiem czasu i w konsekwencji tego zjawiskiem przerzucania odpowiedzialności za wychowanie dzieci na szkołę. Wiele refleksji dotyczy etosu i prestiżu zawodu nauczyciela w społeczeństwie oraz spostrzegania wzajemnych odniesień jako z zasady konfliktowej, „trudnej relacji”:

Sprzeczność wzajemnych oczekiwań, mimo jedności celu  
 Rodzice chronią dzieci przed ponoszeniem odpowiedzialności  
 Spadek autorytetu nauczyciela  
 Postawa roszczeniowa rodziców wobec nauczycieli  
 Zawsze jest źle, niezadowolenie rodziców, postawa „nauczyciel twój wróg”  
 Postawa na „nie”, nieprzyjmowanie krytyki dziecka  
 Karcąca postawa nauczyciela wobec rodziców  
 Rozmowa z nauczycielem jest dla rodzica stresująca  
 Stwarzanie sytuacji przymusu ze strony nauczycieli  
 Uczniowie wywierają presję na rodzicach i nauczycielach  
 Nauczyciel zawsze ma rację  
 Nauczyciele nie słuchają rodziców  
 Nadopiekuńczy rodzice przekraczają swoje granice, próbują wyrzeć nacisk  
 Rodzice lawirują  
 Nauczyciele czują się zależni od rodziców  
 Rodzice odbierają inicjatywę jako atak  
 Zaburzone relacje pomiędzy nauczycielami a rodzicami  
 Brak wzajemnego szacunku  
 Rodzice zrzucają odpowiedzialność za wychowanie na nauczyciela  
 Nauczyciele narzucają swój model wychowawczy  
 Rodzice nie interesują się, a mają wygórowane oczekiwania  
 Niewywiązywanie się z ustaleń, brak konsekwencji, oczekiwanie na „cud”  
 Brak szczerości, zatajanie informacji  
 Parasol ochronny nad swoimi dziećmi, bezkrytyczne podejście  
 Podważanie autorytetu nauczyciela, idealizowanie dziecka  
 Ograniczony, negatywny lub formalny kontakt  
 Nauczyciel czuje brak szacunku ze strony rodzica i ucznia  
 Uczeń, rodzic, nauczyciel patrzą tylko ze swojej strony i nie potrafią zobiektywizować sytuacji

W ciągu dziesięciu lat (2007–2018) można uchwycić przemiany w ocenach i postawach nauczycieli wobec relacji z rodzicami. Już nie zastanawiają się, czy współpracować

z rodzicami, tylko projektują, jak to robić oraz jaki jest obszar ich odpowiedzialności za kształt ich relacji z rodzicami. Wyniki przeprowadzonych badań ukazują rozwój kompetencji interpretacyjnych nauczycieli, którzy zauważają i opisują systemowo całość relacji w obszarze rodzina – szkoła – lokalna społeczność. Analizują kulturowe i strukturalne podłoże trudności we współpracy, których upatrują przede wszystkim w niskim poziomie zaufaniu w polskim społeczeństwie, przejawiającym się także w kontaktach z instytucją szkoły. Bariery w relacji wiążą się z kulturą życia publicznego, stanem demokracji uczestniczącej i niskim poziomem zaufania w polskim społeczeństwie:

Współpraca nie jest wartością  
Partnerstwo nie jest czymś do czego się dąży  
Rodzice wychodzą z założenia, że nauczyciele są mało dyskretni i obawiają się, że wykorzystają informacje przeciwko dziecku  
Brak szczerości, zatajanie informacji  
Rodzice nie chcą absorbować swoimi problemami (wstyd, skromność, przekonanie, że szkoła jest od nauczania)

Analizują bariery w rozwoju współpracy pomiędzy szkołą i rodziną, które coraz rzadziej interpretują je jako indywidualne cechy czy „winę” jednostek. Bardzo istotna jest wyraźna zmiana postaw nauczycieli wobec trudności uczniów i samych rodzin. Nauczyciele widzą swoją rolę i rolę szkoły w diagnozie i udzieleniu wsparcia lub skierowaniu po odpowiednią pomoc do innych instytucji:

Rodzic zawsze może uzyskać informacje  
Rodzic, który ma problem zawsze może liczyć na pomoc  
Wspólne poszukiwanie rozwiązań  
Rodzice chcą uczestniczyć w edukacji i szukają kontaktu  
Wychowawca ma świadomość, że przez kontakt z rodzicem więcej osiągnie  
Nauczyciele współpracują z rodzicami w poszukiwaniu pomocy specjalnej.

Coraz rzadziej utożsamiają się z funkcją szkoły opartą na asymetrii w relacji nauczyciel – rodzic i dominacji nauczycieli. Czasami skarżą się na odwrócenie tego schematu, presję i chęć zdominowania relacji postrzegają jako odreagowanie wcześniejszych relacji, które uprzedmiotowiły rodziców. Zauważają, że współpraca jest przedsięwzięciem kosztownym czasowo:

Brak czasu ze strony rodziców, aby uczestniczyć z życiu szkoły.  
Rodzice są przeciążeni nie mają czasu, by zwrócić uwagę na dziecko  
Szkoły są przeciążone i nauczyciele nie mają czasu na indywidualne problemy dziecka. Obie strony nie decydują się na poświęcenie czasu.

Rozumieją, że aby współpraca nie pozostawała jednym z fasadowych haseł, motywacja musi się opierać na potrzebach, celach, wartościach i korzyściach wszystkich stron. W obszarze **współzarządzania** zauważają, że chociaż formalne uprawnienia rad szkół

i rad rodziców nie zmieniły się, to rodzice chętniej i bardziej świadomie angażują się w działania organów przedstawicielskich.

Rośnie także świadomość zakorzenienia szkoły w lokalnej społeczności, współpracy z gminą oraz korzystania z jej zasobów, w tym wykorzystania potencjału rodziców do wsparcia szkoły, a także włączania zasobów rodziców w procesie edukacji. Przykładem wzrostu zaangażowania we współpracę jest rosnąca ilość i jakość szkolnych inicjatyw, od wykorzystania technologii komunikacyjnych, włączania rodziców w życie klasy i szkoły, po wspólne projekty, angażujące rodziców w naukę domową i włączające potencjał całego środowiska lokalnego:

- Wyjścia do zakładów pracy rodziców
- Rodzice zaangażowani w edukację poprzez np. prezentację zawodu.
- Szkoła ma oferty integracji środowiska lokalnego, np. festyny, które cieszą się dużym zainteresowaniem
- Konkursy dla rodziców, zajęcia Sherborne, twórcze soboty rodzinne, rajdy

Nauczyciele identyfikują mechanizmy demokratyzacji szkoły oraz procesy otwierania się szkoły na współpracę z lokalną społecznością:

- Pluralizm i możliwość wyboru placówki
- Szkoła jako sfera/strefa dialogu
- Szkoła jako „dom kultury”
- Szkoła miejscem spotkań społeczności lokalnej
- Rodzice jako podmiot procesu kształcenia, np. szkoły społeczne
- Świadomość obywatelska jako szansa

Nauczyciele coraz częściej widzą obszar współpracy z rodzicami jako element swojego **profesjonalizmu**, a analiza strukturalnych barier łączy się z autorefleksją na temat zakresu własnej odpowiedzialności za kreowanie warunków współpracy i konieczności rozwoju umiejętności komunikacyjnych i negocjacyjnych.

**Tabela 3. Współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami w polskiej szkole (wywiad fokusowy 2012 r.)**

<b>Partnerstwo edukacyjne jest wymogiem czasu</b>
<b>Czego muszę się nauczyć?</b>
Rozmawiać z roszczeniowymi rodzicami Rozwiązywać wspólnie problemy Rozmowy z rodzicami Wytrwałości Słuchania innych Otwartości na krytykę Nie narzucać swojej opinii, rozwiązania Nie tracić wiary, że można coś poprawić Nie poddawać się złym nastrojom, mieć wiarę w siebie, nie wątpić

Źródło: badania własne.

Zaprezentowane badania przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli potwierdzają potrzeby wszystkich podmiotów szkolnej społeczności, ich uprawnienia i korzyści ze współpracy, zarówno dla wypełniania swojej roli, jak i dla budowania spójnych i włączających społeczności lokalnych, w których szkoła zapewnia uczniom osiągnięcie maksimum ich możliwości rozwojowych.

Dzieci stanowią centrum każdego efektywnego systemu oraz procesu edukacyjnego. Uczniowie wyrażają przede wszystkim potrzebę wsparcia ze strony rodziców oraz efektywnej komunikacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami. Dzieci potrzebują szkoły jako miejsca, gdzie budują swoją tożsamość i samoocenę oraz uczą się, jak być samodzielnymi poza swoją rodziną, dlatego dorośli powinni zawsze mieć na uwadze fakt, że są przykładem dla młodych ludzi, a relacje pomiędzy nauczycielami i rodzicami są dla nich szkołą życia w społeczeństwie (Sakowska 2003).

Rodzice chcą uczestniczyć w życiu szkolnym, gdyż są odpowiedzialni za edukację swoich dzieci. Są także potrzebni szkole do wspomagania procesu nauczania. Rodzice mają prawo do uzyskania informacji o tym, co dzieje się w szkole. Dobre stosunki w relacji rodzic – nauczyciel pozwalają na sukcesywne rozpoznawanie tego, co należy zrobić. Na pierwszym miejscu powinny znajdować się potrzeby rodziców a nie potrzeby szkoły, aby rodzice mogli spełniać swoją rolę na każdym etapie szkolnego projektu i być aktorami a nie widzami na szkolnej scenie (Dzierzgowska 2001; Wesołowska 2012).

Nauczyciele odnajdują prawdziwą pomoc dzięki udziałowi rodziców w procesie edukacji i przekonują się, że ich profesjonalny rozwój jest wzmocniany przez prawdziwe partnerstwo z rodzicami. Dobre relacje, w których każda ze stron wnosi własne umiejętności, wymagają wzajemnego szacunku i zrozumienia. Osiąganie kompromisu, satysfakcjonującego dla każdej ze stron, zapobiega narastaniu konfliktów i frustracji. Nauczyciele traktujący rodziców jako swoich sprzymierzeńców mogą pomagać im w wypełnianiu ich roli, w zrozumieniu, czym jest system edukacji oraz czego oczekuje od nich, jako rodziców, szkoła (Mendel 2001).

## Zakończenie

Dyskusja na temat wagi współpracy pomiędzy rodziną i szkołą wydaje się być rozstrzygnięta w perspektywie dobra dziecka, zadań rodziców oraz efektywności pracy szkoły. Zaangażowanie rodziców w życie szkoły, edukację dzieci i współpracę ze szkołą znajduje swoje uzasadnienie zarówno w dyskursie tradycjonalistycznym, jak i w dyskursie liberalnym i neoliberalnym. Nauczyciele występują w roli agentów kilku dyskursów jednocześnie (Lewartowska-Zychowicz 2014), a ich wypowiedzi świadczą o doświadczanych sprzecznościach.

Ranga rodziców w polskiej szkole zawsze była i pozostaje wysoka, co wynika z faktu, że rodzina ciągle pozostaje jedną z najwyższej cenionych wartości w hierarchii polskiego

społeczeństwa. Zakorzenie szkół i społeczności szkolnych w dyskursie tradycjonalistycznym skłania nauczycieli do spostrzegania relacji z domem uczniów na zasadzie hierarchii, gdzie często jeszcze zajmują oni nadrzędne miejsce i ciągle władają uprawnieniem do stawiania wymagań, oceniania, kontrolowania i rozliczania rodziców ze sposobów wypełniania ich roli.

Z drugiej strony, wspólny, często podzielany przez nauczycieli i rodziców dyskurs liberalny pozwala im na budowanie przestrzeni wzajemnych relacji oparciu o zasady współpracy i partnerstwa, a wspólne cele definiują w kategoriach wykorzystania potencjału uczniów, emancypacji i wyrównywania szans. Jednocześnie nauczyciele świadomie utożsamiają się z wartościami liberalnych ideologii, takimi jak poszerzanie jednostkowych szans rozwojowych i uznanie roszczeń emancypacyjnych defaworyzowanych grup społecznych.

Neoliberalny dyskurs urynkowienia edukacji przenika do szkół różnymi drogami. Z jednej strony jako presja ze strony rodziców, którzy sami funkcjonują w rzeczywistości rynkowej i wnoszą do szkoły ideologię neoliberalną, wraz z jej imperatywem wykorzystania wszystkich zasobów w celu maksymalizacji osiągnięć. Konkurencja pomiędzy szkołami, zabieganie o „klientów”, wzmacniane wymaganiami organów założycielskich w obszarze osiągnięć, ustawiają szkoły w rankingach, zależnie od tego, jak radzą sobie na rynku edukacyjnym. Skłania to szkoły do coraz większego brania pod uwagę zdania rodziców, czasem aż po nadmierne podporządkowanie ich oczekiwaniom, a zaangażowanie i wykorzystanie potencjału rodziców jest jednym ze sposobów promowania szkoły.

Szkoła jest areną tych dyskursów, a przestrzeń relacji nauczyciel – uczeń – rodzic forum ich realizacji. Wśród nich każdy nauczyciel i każdy rodzic przyjmuje swoją podmiotową pozycję, a szkolne społeczności wypracowują własne modele uznania podmiotowości wszystkich swoich uczestników. Dalszy rozwój współpracy pomiędzy szkołą i rodziną jest związany z upodmiotowieniem wszystkich uczestników społeczności szkoły w realizacji wspólnych celów i będzie dotyczył doskonalenia rozwiązań prawnych, rozwoju kompetencji pracowników szkoły oraz rosnącego zaangażowania rodziców.

## Bibliografia

Coleman P., 1998, *Parent, Student and Teacher Collaboration, the power of three*, London.

Crozier G., 1999, *Parental involvement: Who wants it?*, „International Studies in Sociology of Education”, No. 9(3).

Dzierzgowska I., 2001, *Rodzice w szkole – poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Warszawa.

Epstein J., 2001, *School, Family and Community Partnerships*, Oxford.

Grudzień M., *Jaka powinna być rola rodziców w szkole?*, <http://www.edukacjaestfajna.pl/2016/04/jaka-powinna-byc-rola-rodzicow-w-szkole> [dostęp: 07.07.2018].



Lewartowska-Zychowicz M., 2014, *Nauczyciel w ideologiach – o nadziejach, iluzjach i unieważnianiu idei podwójnego agenta*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 67(3).

Maksymowska E., Jarnuszkiewicz M., *Rola rodziców w edukacji dzieci*, artykuł napisany w ramach projektu „Plan dla edukacji”, <http://rodzicewedukacji.pl/rola-rodzicow-w-edukacji-dzieci/> [dostęp: 08.09.2018].

Maslow A., 1954, *Motivation and personality*.

Mazurowska-Domeracka A., 2016, *Rola rodziców w edukacji dziecka*, „Przed Szkołą”, nr 4.

Mendel M. (red.), 2000, *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Toruń.

Mendel M., 2001, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń.

Pilch T. (red.), 2006, *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa.

Radziewicz J., Szymański M., 1995, *Demokratyzacja szkoły: o jedność rodziny, szkoły, społeczności lokalnej*, „Nowa Szkoła”, nr 5/6.

Ralvas A.P., Sousa L., 1998, *Proces komunikacji między szkołą a rodziną*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1/2.

Sakowska J., 2003, *Szkoła dla rodziców i wychowawców*, Warszawa.

Starzyński W. (red.), 2002, *Prawa rodziców w szkole*, Warszawa.

Stoll L., Fink D., 1996, *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*, Open University Press.

Szacka B., 2003, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.

Szymańska E., 2008, *Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka*, „Kultura i Edukacja”, nr 1.

Topping, K., Wolfendale, S., 1985, *Parental involvement in Children's Reading*, Beckenham.

Wesołowska K. 2012, *Rodzice a edukacja*, <http://www.institutobywatelski.pl/10632/komentarze/rodzice-a-edukacja> [dostęp: 30.09.2018].

Wolfendale S., Bastiani J., 2000, *The Contribution of Parents to School Effectiveness*, London.

## Biogramy

**Krzysztof Jasiński** – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki. Zainteresowania naukowe: historia pedagogiki, współpraca nauczyciela z rodzicami, dydaktyka matematyki.

**Dorota Jaworska** – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, poczucie tożsamości narodowej, edukacja imigrantów.



# Studium relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka – perspektywa zastosowania metodologii badań etnograficznych

Agnieszka Deja | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0003-3808-4660>

## Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
etnografia,  
interakcjonizm  
symboliczny, relacje,  
rodzinny dom  
dziecka

Celem artykułu jest analiza metodologii badań etnograficznych pod kątem możliwości zastosowania jej w badaniach relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka. Autorka opisuje, co to jest etnografia i wyróżnia jej zarówno mocne, jak i słabe strony. Przedstawia również konflikt pomiędzy metodami ilościowymi a jakościowymi jako konkurencyjnymi modelami prowadzenia badań społecznych, nazywanymi przez poprzedników „pozytywistycznymi” i „naturalistycznymi”. Często postrzeganych jako starcie rywalizujących stanowisk filozoficznych. Pierwsza orientacja preferuje metody ilościowe, natomiast druga uznaje etnografię za czołową, jeśli nie jedyną, metodę prowadzenia badań społecznych. Konfrontacja tych dwóch metod ma się przyczynić do poprawy racjonalności podejmowanych wyborów, a także zapewnić rzetelność i trafność prowadzonych badań.

## Study of relations between workers and pupils of family children's homes – ethnographic methodology, the perspective of application Summary

**Keywords:**  
ethnography  
method,  
quantitative  
and qualitative  
research,  
relationships, family  
foster home

The purpose of this article is to analyze the ethnographic methodology research in terms of possibilities of its application in the study of relations between employees and pupils of family children's homes. The author describes – what the ethnography is and indicates the weak and strong sides of it. I also present the conflict between quantitative and qualitative methods as a competing models of conducting social research called by his precursors “positivist” and “naturalistic”. Often seen as clash of contesting philosophical stands. First stand prefers quantitative methods, second recognizes ethnography as leading – if not only – method of conduct social researches. A purpose to confront those two methods is to improve the rationality of the choices, and to ensure reliability and validity of the research.

## Wstęp

System opieki zastępczej nad dziećmi osieroconymi wydaje się być na stałe wpisany w pejzaż naszego życia społecznego, ponieważ problem porzucania i sieroctwa dzieci od zawsze towarzyszył ludzkości. Pomimo szeroko zakrojonych działań Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej ukierunkowanych na polepszenie sytuacji rodzin dysfunkcyjnych nadal dostrzegamy negatywne zjawiska, które w konsekwencji pozbawiają dziecko naturalnego środowiska rodzinnego (Raport Departamentu Polityki Rodzinnej, b.d.). Problem ten nie zniknie, dopóki krewni i bliscy nie będą w stanie samodzielnie zająć się swoimi dziećmi. Co więcej, o ile nadal będziemy mieli do czynienia z odmiennymi zdaniem wyrażanymi przez społeczeństwo, przedstawiciele nauki i praktyków, a dotyczącymi rzeczywistej sytuacji opieki zastępczej, problematyka osieroconego dziecka będzie ciągle aktualna.

Celem artykułu jest analiza metodologii badań etnograficznych pod kątem możliwości zastosowania jej w badaniach na terenie rodzinnych domów dziecka. Zakres badań sprowadza się do problematyki budowania, podtrzymywania i przekształcania relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka. Skoncentrowano się na badaniu tych aspektów relacji, które bezpośrednio dotyczą pracownika i podopiecznego rodzinnymi domów dziecka, lecz mają swoje konsekwencje dla całego systemu opieki rodzinnej.

Z tego względu główne pytanie badawcze brzmi następująco: Przy użyciu jakich mechanizmów oraz strategii udaje się budować, podtrzymywać i przekształcać relacje w rodzinnych domach dziecka, skoro istnieją siły destabilizujące cały układ oraz występują w niej sprzeczne interesy pracowników i podopiecznych?

Koncentrując się na opisie i analizie relacji między pracownikami a podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka, podejmowana jest próba zrozumienia danego „fragmentu” rzeczywistości oraz nakreślenia jego charakteru i specyfiki. Zamiarem autorki, poza poznawczym znaczeniem prowadzonych badań, jest również położenie nacisku na ich wymiar aplikacyjny, poprzez praktyczne wykorzystanie wyników badań i ich zastosowanie w realizacji zadań pomocowych, a tym samym poprawy działania rodzinnych domów dziecka jako organizacji świadczącej usługi opiekuńczo-wychowawcze.

## Metodologia i założenia teoretyczne

Procedura badawcza jest procesem złożonym, ponieważ wybór metodologii jest konsekwencją głębszych wyborów poczynionych przez badacza, dotyczących założeń natury ontologicznej i epistemologicznej (Koster 2003: 20). Procedura badań powinna przebiegać według kluczowych etapów, które będą determinowały postępowanie w dalszych fazach, tj. określenie problemu badawczego i definicji celów, określenie przedmiotu i podmiotu badań, narzędzi badawczych oraz metod pomiaru zebranych danych. Zdefiniowanie przedmiotu badań w kontekście problemu badawczego

i celów pozwoli wyznaczyć podmiot badań – adresatów pytań, grono osób kompetentnych do udzielania odpowiedzi oraz przekazania informacji dotyczących badanych zagadnień.

Ustalenia poczynione w zakresie przedmiotu i podmiotu umożliwią dobór najbardziej skutecznych metod badawczych i narzędzi gromadzenia danych. W procesie badania zakres możliwości jest bardzo szeroki. Badacz ma do wyboru zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, a w ich obrębie różnorodne techniki zapewniające zebranie potrzebnych informacji (Koster 2007: 9). Określenie metod pomiaru danych dotyczy z kolei przyjętej strategii prowadzenia analiz: czy będą to analizy statystyczne (np. analiza zależności, korelacji, analiza czynnikowa), czy analiza jakościowa prowadzona zgodnie z metodologią badań, np. etnograficznych, umożliwiających całościowe podejście do tematu badań oraz szczegółowy opis zjawisk w ich kontekście społecznym (Koster 2007: 10).

Badacz zainteresowany problematyką budowania, podtrzymywania i przekształcania relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka materiał badawczy będzie gromadził podczas pobytu w trzech rodzinnych domach dziecka znajdujących się na terenie województwa pomorskiego, tj. w Gdańsku, Gdyni i Malborku. Wszystkie wymienione placówki działają w sferze publicznej i są jednostkami realizującymi zadania opiekuńczo-wychowawcze zgodnie z regulacjami zawartymi w stosownych aktach prawnych<sup>1</sup>.

Badania oparte będą na danych jakościowych, zdobytych za pomocą technik obserwacji uczestniczącej jawnej oraz wywiadu swobodnego mało ukierunkowanego, przeprowadzonych wśród mieszkańców rodzinnych domów dziecka. Zapisy z obserwacji uczestniczącej oraz wywiady swobodne będą stanowiły materiał do analizy.

Badaniami zostaną podjęci podopieczni (w różnym wieku i płci) i opiekunowie (różnych profesji, piastujący odmienne stanowiska i wykonujący zróżnicowane funkcje). Taka organizacja badania zapewni uzyskanie danych pochodzących z różnych źródeł, a więc możliwość porównania przypadków względem siebie.

Dodatkowym materiałem wykorzystanym w badaniu będą m.in. akty normatywne, wewnętrzne regulaminy oraz statusy, pisma, notatki służbowe i kroniki. Analiza i interpretacja materiału badawczego prowadzone będą zgodnie z zasadami metodologii badań etnograficznych (Konecki 2000: 101–102).

## Czym jest etnografia?

W ostatnich dziesięcioleciach bardzo popularnym sposobem prowadzenia badań społecznych stało się podejście proponowane przez etnografię oraz inne dyscypliny

<sup>1</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej i rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych.

jakościowe. Zdaniem Hammersleya i Atkinsona wynika to po części z rozczarowania metodami ilościowymi, które przez długi czas odgrywały dominującą rolę w większości nauk społecznych oraz w obszarach ich zastosowań (Hammersley, Atkinson 2000: 11). Obecnie popularność badań jakościowych osiągnęła taki poziom, że w niektórych dziedzinach stały się one podejściem nadrzędnym. Z drugiej zaś strony pojawiły się liczne spory i różnice poglądów w obrębie teorii oraz praktyki, a także pewne kontrowersje co do właściwej natury badań jakościowych i ich celów (Hammersley, Atkinson 2000: 12).

Etymologicznie etnografia pochodzi od dwóch greckich słów – *ethnos*, co oznacza lud, plemię, rasę, naród, oraz *graphein*, które tłumaczyć można jako pisać, skrobać, rysować (Niedbalski 2013: 89). „Celem etnografii jako metody badawczej jest obserwacja działań ludzi w ich naturalnym środowisku oraz uchwycenie perspektywy postrzegania rzeczywistości przez członków danej społeczności” (Kleinknecht 2005: 226). Badania etnograficzne przeważnie opisują daną zbiorowość ludzką w jej wymiarze kulturowym. Według Spradleya „etnografia jest kulturą studiowania kultur. Składa się z zasobu wiedzy, który obejmuje techniki badawcze, teorię etnograficzną i setki kulturowych opisów. Stara się wytwarzać systematyczne rozumienie wszelkich kultur ludzkich z perspektywy tych, którzy są poznawani. Etnografia bazuje na następującym przekonaniu: wiedza o wszystkich kulturach jest wartościowa. To przekonanie uzasadnia potrzebę skrupulatnego ich zbadania” (Niedbalski 2013: 90).

Etnografia nie jest dzisiaj jednolitą metodą uprawiania badań empirycznych, lecz w powiązaniu z różnymi orientacjami teoretycznymi tworzy bardzo rozbudowany system strategii badawczych. Przy czym badacze skupieni w nurcie symbolicznego interakcjonizmu skłaniali się ku postrzeganiu ludzi jako aktywnych aktorów współkreujących i współtworzących rzeczywistość (Kleinknecht 2005: 232). A zatem „kluczem do etnografii interakcjonistycznej jest więc odkrycie systemu symboli, który nadaje sens temu, co ludzie myślą i robią” (Angrosino 2010: 31). Z tego też względu badacz, jako aktywny członek dynamicznej zbiorowości, powinien zanurzyć się w świat swoich badanych, przyjmując ich perspektywę oglądu rzeczywistości.

Niezależnie od przyjętego stanowiska teoretycznego, dotyczącego prowadzenia etnografii, można ukazać ogólną budowę tego rodzaju badań. Po pierwsze, wszelkie próby zrozumienia rzeczywistości społecznej muszą być poprzedzone nawiązaniem bezpośredniego kontaktu z członkami danej zbiorowości oraz licznymi wywiadami. Po drugie, rzetelność i dbałość realizowania tego rodzaju przedsięwzięcia łączy się gruntownymi obserwacjami, przede wszystkim poczynionymi z perspektywy uczestnika. Co za tym idzie, „etnografię uprawia się w terenie, a etnograf powinien stać się w miarę możliwości, zarówno subiektywnym uczestnikiem życia badanych przez siebie ludzi, jak i obiektywnym obserwatorem tego życia” (Angrosino 2010: 45).

## Mocne i słabe strony jakościowych badań terenowych

Pod wieloma względami etnografia jest najbardziej podstawową formą badań społecznych. Ma nie tylko bardzo długą historię, ale nawiązuje też ściśle do sposobów, w których ludzie analizują świat w swoim codziennym życiu (Kawecki 1996: 10–17). Niektórzy komentatorzy uważają tę cechę za główną siłę etnografii, a inni upatrują w niej poważną słabość. Jeszcze do niedawna panowała ta druga postawa, ale ostatnio zaczęto patrzeć na sprawę bardziej przychylnie. W efekcie zaczęto interesować się łączeniem technik ilościowych i jakościowych.

Badania terenowe są szczególnie efektywne, gdy stosuje się je do badania subtelných niuansów w postawach i zachowaniach oraz do badania procesów społecznych w czasie. Strategie jakościowe stosuje się również wtedy, gdy badane zjawisko jest „drażliwe”, dotyczy problemów uznawanych przez badanych za intymne i prywatne (Pilch 1998: 56–57). Dlatego mocną stroną tej metody jest przede wszystkim głębia rozumienia, które metoda ta umożliwia. Podczas gdy innym metodom badawczym można zarzucić powierzchowność i narzucanie swoich kategorii pojęciowych, jak to się zdarza w kwestionariuszach ankiety.

Kolejną zaletą badań terenowych jest elastyczność i możliwość modyfikowania rozmowy do toku wywodu badanych w dowolnym momencie. Co więcej, badacz jest stale przygotowany, by angażować się w badania terenowe, gdy nadarzy się taka okazja, natomiast nie mógłby tak łatwo przystąpić do sondażu lub eksperymentu (Babbie 2003: 334).

Badania terenowe mogą być również tanie. Inne metody badawcze w naukach społecznych mogą wymagać kosztownego sprzętu lub personelu badawczego, lecz badania terenowe mogą być podejmowane przez jednego badacza, wyposażonego w notes i ołówki. Nie oznacza to, że badania terenowe nigdy nie są kosztowne. Zależy to od charakteru projektu badawczego, który może wymagać zaangażowania wielu wyszkolonych obserwatorów oraz kosztownego sprzętu do nagrywania.

Badania terenowe mają jednak również kilka słabych stron. Przede wszystkim jako metoda raczej jakościowa niż ilościowa nie są odpowiednim środkiem dla dochodzenia do statystycznych opisów wielkich populacji. Warto również skupić się na kwestii ich trafności i rzetelności, które mają cechy pomiaru. Jak podaje Babbie: „Trafność dotyczy tego, czy pomiar faktycznie mierzy to, co sądzimy, czy też mierzy coś innego. Rzetelność natomiast jest sprawą niezawodności – czy uzyskujesz te same rezultaty, przeprowadzając ten sam pomiar wiele razy” (Babbie 2003: 334).

## Pozytywizm kontra naturalizm – porównanie metod ilościowych z jakościowymi

Pozytywizm na gruncie filozofii ma długą historię, ale znaczące miejsce zdobył dopiero w latach 30. i 40. XX wieku (Kołakowski 2004: 178–212). „Pozytywizm logiczny” wywarł ważny wpływ na badaczy społecznych, przyczyniając się zwłaszcza do ugruntowania statusu eksperymentu i badań ankietowych oraz związanych z nim form analizy ilościowej. Dawniej w socjologii i w psychologii społecznej techniki ilościowe i jakościowe były stosowane jednocześnie, często przez tych samych naukowców. Dziewiętnastowieczni badacze, tacy jak Mayhew, LePlay i Booth, uważali dane ilościowe i jakościowe za wzajemnie uzupełniające. Nawet socjologowie ze szkoły chicagowskiej, często przedstawiani jako rzecznicy obserwacji uczestniczącej, odnosili się zarówno do „studium przypadku”, jak i do metod „statystycznych” (Harvey 1987). Choć dyskutowano na temat konkretnych korzyści płynących ze stosowania któregoś z tych podejść, panowała ogólna zgoda co do wartości obu. Dopiero później, wraz z gwałtownym rozwojem metod statystycznych i rosnącym wpływem filozofii pozytywistycznej, badania ankietowe zaczęły być uznawane przez niektórych badaczy jako samowystarczająca praktyka metodologiczna.

Kluczowa dla pozytywizmu jest specyficzna koncepcja metody naukowej, wzorowana na naukach przyrodniczych, a zwłaszcza fizyce (Toulmin 1972). W tym przypadku metoda badawcza jest ściśle powiązana ze sprawdzeniem teorii. Jak pisał Reichenbach: „istnieje wyraźne rozróżnienie pomiędzy kontekstem odkrycia a kontekstem uzasadnienia” (Reichenbach 1983, za Hammersley, Atkinson 2000: 13). Kwestia powstawania koncepcji teoretycznych należy do kontekstu odkrywania i leży poza sferą zastosowania metod naukowych. Dopiero procedura uprawomocnienia może odróżnić naukę od wiedzy potocznej, ponieważ wymaga rygorystycznej i obiektywnej oceny teorii alternatywnych.

Najbardziej istotną cechą teorii naukowych jest więc dla pozytywistów fakt, że podlegają one procedurze sprawdzania: dają się potwierdzić albo przynajmniej sfalsyfikować w stopniu nieulegającym wątpliwości. Wymaga to dużej kompetencji w kontrolowaniu zmiennych, poprzez kontrolę fizyczną, np. podczas eksperymentu lub statystycznej analizy dużej liczby przypadków. Tam, gdzie nie stosuje się tego typu wyraźnych i standaryzowanych procedur, nie ma możliwości uzyskania odpowiedzi, ponieważ nie wiadomo, do czego się one odnoszą. Zdaniem pozytywistów „tylko dzięki sprawowaniu fizycznej albo statystycznej kontroli nad zmiennymi oraz dzięki ich rygorystycznemu pomiarowi, nauka jest w stanie dostarczyć wiedzy, której trafność nie podlega dyskusji, i która może zastąpić mity i dogmaty zdrowego rozsądku” (Hammersley, Atkinson 2000: 13).

Niestety, badania jakościowe nie spełniały pozytywistycznych wymogów, w związku z czym postawiono im zarzut braku naukowej ścisłości. Odrzucano ten model badań, twierdząc, że nie jest adekwatny dla nauk społecznych, ponieważ dane i dokonywane



dzięki nim odkrycia są „subiektywne” i opierają się jedynie na wrażeniach odniesionych po zapoznaniu się z jednym bądź dwoma przypadkami, co przecież nie może stanowić solidnej podstawy dla rzetelnej analizy naukowej (Hammersley, Atkinson 2000: 14). W odpowiedzi etnografowie wypracowali alternatywne spojrzenie na kwestię właściwego prowadzenia badań społecznych, określane często mianem „naturalizmu” (Blumer 2007: 61). Czasami naturaliści również odwoływali się do modelu proponowanego przez nauki przyrodnicze, ale od pozytywistów różniła ich koncepcja stosowanych metod, bowiem bardziej preferowali dziewiętnastowieczną biologię niż dwudziestowieczną fizykę.

Naturalizm nawoływał, żeby świat społeczny badać w jego „naturalnym” stanie, niezakłóconym przez badacza. W związku z tym naturalne a nie sztuczne sytuacje, takie jak eksperyment albo kwestionariusz ankiety, powinien stanowić główne źródło informacji. Co więcej, badania należy prowadzić z uwzględnieniem charakteru danej sytuacji. Dla badacza „głównym zadaniem powinien być opis wydarzeń zachodzących w danym środowisku, tego, w jaki sposób ludzie widzą poczynania własne oraz innych, a także konteksty, w jakich te poczynania występują” (Hammersley, Atkinson 2000: 15).

Badacz społeczny powinien przejawiać postawę szacunku i uznania dla świata zjawisk społecznych. Według Matza naturalizm to „spojrzenie filozoficzne, które wiernie oddaje naturę badanego zjawiska” (Matz 1969: 5). Co więcej, naturaliści postulują, że świata społecznego nie można pojmować w kategoriach prostych, przyczynowo-skutkowych czy analizować zdarzenia społeczne za pomocą uniwersalnych praw. Wynika to z faktu, iż ludzkie działania są oparte na społecznych znaczeniach, takich jak: intencje, motywy, przekonania, zasady i wartości (Hammersley, Atkinson 2000: 16). Na przykład interakcjonizm symboliczny odrzuca bodźcowo-reakcyjny model ludzkiego zachowania, który z kolei stanowi integralną część metodologii pozytywizmu.

Według naturalistów, aby zrozumieć ludzkie zachowanie, musimy zastosować podejście, które zapewni nam dostęp do znaczeń sterujących tym zachowaniem (Truzzi 1974). Jako obserwatorzy uczestniczący jesteśmy w stanie lepiej poznać kulturę albo strukturę, którą badamy, oraz lepiej interpretować zachowania i rozumieć świat ludzi, których badamy.

Potrzeba poznania kultury, którą badamy, wydaje się najbardziej jasna w przypadku społeczności innych niż nasza własna. W takim wypadku możemy znaleźć się w położeniu bardzo zbliżonym do sytuacji obcego (Schütz 1971: 91–105; Szkudlarek 1995: 25). Niemniej los obcego nie jest tylko udziałem ludzi przeprowadzających się do nieznannej społeczności. Zmiana grupy w obrębie tej samej społeczności może przynieść identyczne efekty. W każdej społeczności istnieje bowiem wiele różnych warstw i kręgów kulturowych. Przykładem mogą być tu współczesne społeczeństwa przemysłowe, w których występują drastyczne podziały w obrębie stosunków pracy, różnorakich stylów życia, zróżnicowania etnicznego, grup dewiacyjnych oraz subkultur. Do tego wszystkiego należy dodać zróżnicowane poglądy na świat, które podtrzymują



te społeczne podziały i są przez nie wywoływane (Denzin 1978: 119–128). Zdaniem przedstawicieli naturalizmu wartość etnografii jako metody prowadzenia badań społecznych opiera się na istnieniu takiej właśnie różnorodności wzorców kulturowych wśród i wewnątrz społeczeństw oraz ich doniosłego znaczenia dla zrozumienia procesów społecznych (Hammersley, Atkinson 2000: 17).

Etnografia, poznając nowe kultury, czerpie z zasobów aktorów gry społecznej i korzysta z obiektywizmu, który jest tego pochodną. Nawet badając znane grupy lub środowiska, obserwator uczestniczący jest zobowiązany podchodzić jak do czegoś „antropologicznie dziwnego” (Hammersley 1987: 73–81). W ten sposób opis kultury staje się celem nadrzędnym. Poszukiwanie praw uniwersalnych schodzi na plan dalszy, a czołowe miejsce zajmuje charakterystyka życia, przekonań i zasad funkcjonujących w konkretnej społeczności.

## Zakończenie

Badacz nauk społecznych zainteresowany relacjami pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka zmuszony zostaje do zmagania się z różnorodnymi trudnościami pojawiającymi się niemal na każdym etapie pracy badawczej. Już początkowa faza eksploracji terenowej dotycząca pozyskiwania danych empirycznych stanowi nie lada wyzwanie. Rodzinny dom dziecka jest bowiem specyficznym obszarem badań, wymagającym elastycznego podejścia oraz dostosowania strategii badawczej do możliwości środowiska.

Obserwowane trudności nie powinny jednak zniechęcić badaczy do zajmowania się problematyką rodzinnych domów dziecka, gdyż pojawiają się nowe obszary badawcze wymagające eksploracji, a także dotychczas niebadane zależności między dobrze rozpoznanymi już elementami. Instrumentarium badania jest bardzo szerokie, obejmuje zarówno metody ilościowe, jak i zyskujące w ostatnim czasie na znaczeniu podejście etnograficzne oraz inne metody jakościowe. Wybór metody wiąże się z koniecznością zastosowania konkretnych technik zbierania danych oraz określenia metod ich pomiaru.

Uwzględniając mocne i słabe strony proponowanych metod, głównym kryterium wyboru był zdefiniowany problem badawczy i wynikający z niego cel badań oraz specyfika środowiska rodzinnych domów dziecka. Biorąc pod uwagę te trzy wymiary, za zastosowaniem wskazanych metod przemawiały następujące argumenty:

Po pierwsze, badanie dotyczy sfery rzeczywistości społecznej, którą trudno byłoby zmierzyć za pomocą statystyk i której eksploracja przy zastosowaniu metod ilościowych wydawała się ograniczona.

Po drugie, metody jakościowe pozwalają na głębsze zrozumienie badanych zjawisk, ponieważ biorą pod uwagę ich społeczny i kulturowy kontekst, który w przypadku

badań relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka jest drogą ku interpretacji bez narzucania arbitralnych wyjaśnień (Silverman 2007: 56–58).

Po trzecie, aby zrozumieć wszelkie fenomeny interakcyjne w rodzinnym domu dziecka, nie można wyeliminować podejścia jakościowego, które pozwala uchwycić istotę badanego zjawiska (Kacperczyk 2006: 144).

Po czwarte, zrozumienie procesu budowania, podtrzymywania i przekształcania relacji pracowników z podopiecznymi wymaga dłuższego i bezpośredniego kontaktu z badanymi, co oferują obserwacja i wywiad (Silverman 2007: 53).

Po piąte, metody jakościowe oferują wymaganą w przypadku badań środowiska rodzinnych domów dziecka elastyczność, na każdym etapie ich prowadzenia (Silverman 2007: 53).

Biorąc pod uwagę powyższe kwestie, wybór technik oraz metod badawczych w realizacji projektu badawczego poświęconego budowaniu, podtrzymywaniu i przekształcaniu relacji pracowników z podopiecznymi rodzinnymi domów dziecka wydaje się uzasadniony.

## Bibliografia

- Angrosino M., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa.
- Babbie E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
- Blumer H., 2007, *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków.
- Denzin N.K., 1978, *The logic of naturalistic inquiry*, „Social Forces”, Vol. 50 (2).
- Hammersley M., 1987, *Ethnography for survival?*, „British Educational Research Journal”, Vol. 13 (3).
- Hammersley M, Atkinson P., 2000, *Metody badań terenowych*, Poznań.
- Harvey L., 1987, *Myths the Chicago School*, Aldershot, Gower.
- Kacperczyk A., 2006, *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicjach*, Łódź.
- Kawecki I., 1996, *Etnografia i szkoła*, Kraków.
- Kleinknecht S., 2005, *An interview with Robert Prus: His Career Contributions and Legacy as an Interactionist Ethnographer and Social Theorist*, „Qualitative Sociology Review”, Vol. 3 (2).
- Kołakowski L., 2004, *Positivist Philosophy: From Hume to the Vienna Circle*, Harmondsworth, Penguin. Wyd. pol.: *Filozofia pozytywistyczna (od Hume'a do Koła Wiedeńskiego)*, Warszawa.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa.
- Koster M., 2003, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa.
- Koster M., 2007, *Kultura organizacji. Badania etnograficzne polskich firm*, Gdańsk.
- Matza D., 1969, *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, New York.
- Niedbalski J., 2013, *Życie i pracować w domu pomocy społecznej*, Łódź.
- Pilch T., 1998, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Raport Departamentu Polityki Rodzinnej MIPS, <http://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-zastepcza-nad-dzieckiem/dane-statystyczne>.

Reichenbach H., 1983, *Exerience and Prediction: An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*, Chicago.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. Nr 37, poz. 331).

Schutz A., 1971, *The stranger: an essay In social psychology* [w:] A. Schütz (ed.), *Collected Papers*, t. 2, The Hague.

Silverman D., 2007, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa.

Szkudlarek T., 1995, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamości* [w:] M.M. Urlińska, *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały konferencji naukowej w Rabce*, Toruń.

Toulmin S., 1972, *Human Understanding*, Oxford.

Truzzi M., 1974, *Verstehen: Subjective Understanding In the Social Sciences*, Reading.

## Biogram

**Agnieszka Deja** – pracownik Gdańskiej Szkoły Wyższej, doktorantka studiów z zakresu pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Ukończone studia: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z terapią pedagogiczną, pedagogika społeczna. Zainteresowania: opieka zastępcza, rodzinne formy opieki zastępczej, rodzinne domy dziecka, interakcjonizm symboliczny.



## Samoświadomość w ujęciu kognitywnym a spektrum autyzmu

Mirosława Kanar | Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Psychologii

### Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
samoświadomość,  
kognitywizm, teoria  
umysłu, teoria teorii,  
teoria symulacji,  
teoria modularności,  
mentalizowanie,  
spektrum autyzmu

Jednym z problemów współczesnych nauk kognitywnych jest niewypracowana spójna definicja świadomości oraz samoświadomości. Jest to związane z interdyscyplinarnością kognitywistyki, czyli czerpania z takich dziedzin nauki, jak: neurobiologia, psychologia poznawcza, filozofia umysłu, lingwistyka, logika, fizyka, a także z zakresu badań nad sztuczną inteligencją. W związku z powyższym mimo istnienia m.in. kognitywnej teorii świadomości J. Baarsa w niniejszym artykule skupiono się na procesach poznawczych, które wpływają na samoświadomość jednostki. W celu uzyskania obrazu samoświadomości w ujęciu kognitywnym przedstawiono mechanizmy poznawcze zawarte w teorii umysłu (ToM) oraz przedstawiono teorie jej rozwoju, czyli teorii teorii (TT), teorię modularności oraz teorię symulacji. Coraz częściej samoświadomość ujmowana jest poprzez znalezienie neurofizjologicznych korelatów pomiędzy rozpoznawaniem świadomych bodźców w danej sytuacji od tych, których podmiot nie jest świadomy. Celem niniejszego artykułu jest próba wskazania wpływu przedstawionych procesów poznawczych na samoświadomość osób z autyzmem. W artykule odniesiono się do literatury przedmiotu dotyczącej spektrum autyzmu, a także zwrócono uwagę na neurologiczne i neurofunkcjonalne korelaty autyzmu. Nieprawidłowy proces mentalizacji u osób autystycznych znajduje potwierdzenie w badaniach opartych na neuroobrazowaniu. Niniejsze opracowanie jest koncepcją teoretyczną wyłaniającą się z analizy wybranych mechanizmów poznawczych oraz w odniesieniu do dotychczasowych badań na temat samoświadomości u osób z autyzmem. Jest także próbą zarysowania istniejących niejasności i otwartych pytań dotyczących samoświadomości osób ze spektrum autyzmu.

### Self-awareness through the prism cognitive science and the perspective of autism spectrum

#### Summary

**Keywords:**  
Autism, self-awareness, cognitive theory, Theory of Mind, Theory-Theory, Theory of Simulation

One of the problems of modern cognitive sciences is an uncompleted and inconsistent definition of consciousness and self-awareness. It is connected to the interdisciplinary nature of cognitive science, which derives from such fields of science as: neurobiology, cognitive psychology, mind philosophy, linguistics, logic, physics as well as from research on artificial intelligence. Therefore,

despite the existence of J. Baars cognitive theory of consciousness, this paper is focused on cognitive processes, that affect the self-consciousness of the individual. In order to create a picture of self-awareness in the cognitive approach, the cognitive mechanisms contained in the theory of mind (ToM) and theories of its development are presented, i.e. the theory of theory (TT), the theory of modularity and the theory of simulation. Self-awareness is increasingly conceived by finding neurophysiological correlates between recognizing conscious stimuli in a given situation and those that the subject is not aware of. The paper attempts to point out the influence of the presented cognitive processes on the self-consciousness of people with autism. The article refers to the literature on the subject of the spectrum of autism as well as to neurological and neuro-functional correlates of autism. Flawed process of mentalization of autistic people was confirmed through research based on neuroimaging. This study is a theoretical concept emerging from the analysis of selected cognitive mechanisms and correlates with previous research on the subject of self-awareness of people with autism. It's an attempt to draw an outline of the existing ambiguities and open questions regarding the self-awareness of people with the autism spectrum.

## Samoświadomość jako element osobowości – przegląd literatury przedmiotu

Termin „osobowość” został użyty w XIX wieku przez francuskich psychiatrów Pierre’a Janeta i Jeana Martina Charcota (Szewczuk 1975: 215), a następnie szybko zyskał zainteresowanie specjalistów innych dziedzin, m.in. filozofów, socjologów, pedagogów i psychologów. Rozważania filozofów najczęściej dotyczyły natury istoty człowieka: kim jest człowiek? Psychiatricy poszukiwali odpowiedzi dotyczących funkcjonowania człowieka w świecie i genezy jego zachowań. Powstało wiele teorii osobowości, które zostały oparte na trzech głównych nurtach: psychologicznych, filozoficznych oraz biologicznych. Najczęściej autorzy wyodrębniają świadomość jako element osobowości. Jednym ze składników świadomości jest samoświadomość. Samoświadomość rozumiana jest poprzez odniesienie do stanu umysłu lub jako proces zachodzący w umyśle.

Tematyka samoświadomości jest niewątpliwie jednym z trudniejszych działów badań nad człowiekiem. Człowiek nie przestaje być podmiotem oraz przedmiotem wielu dziedzin psychologii, psychiatrii, filozofii, pedagogiki, socjologii, a także neuronauk. Tabela 1 systematyzuje zebrane pojęcia odnoszące się do samoświadomości w wybranych nurtach.

Tabela 1. Przegląd wybranych koncepcji dotyczących samoświadomości człowieka

Pojęcie	Zakres treściowy pojęcia	Istotne cechy definicyjne
Ego (nurt psychoanalityczny)	<i>Ego</i> ma na celu osiągnięcie celów płynących od <i>Id</i> , które odnosi się do subiektywnych doznań, pragnień, płynących z wewnątrz, bez obiektywnej perspektywy (S. Freud za: Hall, Lindzey, Campbell 2004: 55–56).	Skoncentrowanie się na pragnieniach oraz instynktach.

Pojęcie	Zakres treściowy pojęcia	Istotne cechy definicyjne
Jaźń ( <i>self</i> ) (nurt psychoanalizy)	Jaźń to proces psychiczny, który scala osobowość w jedność, zapewnia homeostazę. <i>Self</i> motywuje do działania, zbliża nieświadomość ze świadomością (C. Jung za: Hall, Lindzey, Campbell 2004: 107–108).	Oparcie na założeniach S. Freuda. <i>Jaźń</i> jako centrum osobowości, które skupia inne podsystemy.
Samoobserwacja (nurt behawiorystyczny)	<i>Samoobserwacja</i> jest zależna od nastroju i motywacji, dana jednostka dostrzega swoje niedoskonałości i dokonuje interpretacji. Dana jednostka dokonuje samooceny nie tylko poprzez obserwację siebie, ale również poprzez oddziaływanie środowiska (A. Bandura za: Hall, Lindzey, Campbell 2004: 583–587).	<i>Samoobserwacja</i> skupia się na zachowaniu danej osoby człowieka.
Ja ( <i>I, me</i> ) (nurt pragmatyczny)	„ <i>Ja</i> ” (ang. <i>I</i> ) zawiera się w kontekście podmiotowym i ujmuje wszelką aktywność jednostki, myślenie, spostrzeganie oraz dostosowanie do świata. „ <i>Ja empiryczne</i> ” (ang. <i>Me</i> ) jest poznaniem samego siebie i jednocześnie uzyskaną wiedzą o sobie. W szczególności skupia się na informacjach o własnych dyspozycjach, wartościach i przeżyciach (W. James za: Turoński 1999: 32–39).	Struktura „ <i>Ja</i> ” w kontekście podmiotowym i przedmiotowym.
Ja/Organizm (nurt humanistyczny)	Ja – organizm jako scalone systemy osobowości. Obraz własnej osoby kształtuje się na skutek sądów wartościujących. Poczucie siebie ma znaczący wpływ na zachowanie się jednostki. <i>Ja</i> oraz <i>Ja idealne</i> , czyli dążenia i marzenia danej osoby. Do osiągnięcia <i>Ja prawidłowego i prawdziwego</i> musi zachodzić całkowita akceptacja otoczenia (C. Rogers za: Stawecka 2014: 23).	Zaburzenie homeostazy pomiędzy <i>Ja</i> i <i>organizm</i> powoduje utratę autentyczności.
Proprium (nurt humanistyczny)	<i>Proprium</i> , czyli własne funkcje osobowości. Odnosi się do: <i>Ja</i> cielesnego, poczucia ciągłej tożsamości, szacunku, zasięgu swego <i>Ja</i> , obrazu samego siebie, planowania i stawiania celów. Wszystkie właściwości osobowości, jako całość, <i>Ja</i> nie pełni funkcji odrębnej, przewodniczącej nad innymi elementami osobowości (G. Allport za: Hall, Lindzey, Campbell 2004: 285–286).	Rozwija się w czasie w zależności od wieku rozwojowego. <i>Proprium</i> jest stosowane przymiotnikowo, nie jako osobny byt (rzeczownikowo).
Samoświadomość (nurt fenomenologiczny)	Połączenie wiedzy o sobie oraz wiedzy o czymś. Opiera się na założeniu, iż intelekt ludzki skupia się na myśli, czyli generowaniu zasad, praw oraz treści przez podmiot na podstawie doświadczenia (Dębowski 2001: 16–17; Malicka 2002: 94–95).	Dana jednostka jest sterowana poprzez fenomen przeżycia wewnętrznego.
Pole percepcyjne (nurt fenomenologiczny)	Połączenie czasu, świata oraz osoby. Doświadczenie siebie przez podmiot: intencjonalność ciała, myślenia, komunikowania. Przed świadomym określeniem samego siebie posiadamy już strukturę przestrzenną oraz percepcję umożliwiającą doznawanie cielesne świata (M. Merleau-Ponty za: Maciejczak 2007: 52–60).	Źródło wzajemnego związku podmiotu i świata opiera się na czasie. Osoba poznaje i gromadzi dane materialne, jak i niematerialne.
Obraz siebie (nurt poznawczy)	Obraz siebie zawiera: <i>Ja idealne</i> oraz <i>Ja świadome</i> , które zawiera dwa elementy <i>Ja: publiczne</i> i <i>prywatne</i> . W tym rozumieniu <i>Ja publiczne</i> jest sądami na swój temat, które są przekazywane innym osobom, jednak nie zawsze są to realne myśli danej osoby (J. Reykowski za: Block 1999: 48).	Ustrukturyzowanie pojęcia <i>Ja</i> : zawiera się w odniesieniu do innych osób oraz do własnych przekonań.

Pojęcie	Zakres treściowy pojęcia	Istotne cechy definicyjne
Samowiedza (nurt poznawczy)	Samowiedza dotyczy kategorii z zakresu tożsamości (wiek, imię, nazwisko, płeć, zawód, funkcja w rodzinie, np. brat), wyglądu zewnętrznego (budowa ciała, koloru włosów, oczu itp.), funkcji psychicznych (umiejętności, poziom poznawczy, możliwości), temperamentu (sposobu regulowania i wyrażania emocji) oraz w kontekście innych osób (interakcje z innymi ludźmi, zwracanie uwagi na ich wygląd i cechy psychiczne, emocjonalne itp. (Kozielecki 1986)	Teoria samowiedzy jest uporządkowanym systemem pojęć. Jest zawarta w teorii osobowości i teorii wiedzy jednostki.
Świadomość siebie	Świadomości siebie bez współwystępowania świadomości innych osób ( <i>self-knowledge</i> ). U osób o niezakłóconym rozwoju świadomość własnego umysłu oraz refleksji nad <i>Ja innych osób</i> jest rozwijane jednocześnie, natomiast u osób ze spektrum autyzmu najpierw pojawia się myślenie o sobie, następnie na drodze terapii i socjalizacji rozwija się <i>Ja interpersonalne</i> (Frith 2004: 195).	Rozwój myślenia o swoich stanach umysłu i stanach umysłu innych osób prowadzi do kształtowania się samowiedzy poprzez działanie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wymienionych w tabeli publikacji.

Zdarza się, że w publikacjach autorzy tłumaczą niemieckie słowo *ego* jako synonim słowa *Ja*, jednak nie można uzyskać potwierdzenia tych założeń. Psychologia analityczna Carla Junga jest kwestionowana ze względu na oparcie jej o podejście kliniczne, historyczne i mitologiczne, a nie o źródła empiryczne (Hall, Lindzey, Campbell 2004: 136). Według behawiorystów jednostka powinna być zdolna do reakcji instrumentalnej. W tym ujęciu kluczowe są w rozwoju człowieka zdolności językowe, które pozwalają na świadome procesy i prowadzą do uzyskania wiedzy o sobie (J. Dollard, N.A. Miller za: Hall, Lindzey, Campbell 2004: 535–547). Źródłem opracowań podejścia behawiorystycznego jest eksperyment, co skutkuje przewagą nad innymi koncepcjami ze względu na obiektywność, jednak powoduje to, że uzyskane analizy powstają w warunkach laboratoryjnych. Możliwość sprawdzenia teorii behawioralnych zawęża się do nielicznych obszarów zachowania człowieka (Hall, Lindzey, Campbell 2004: 570).

Kognitywna perspektywa na samoświadomość ściśle wiąże się z właściwościami poznawczymi oraz językowymi (Gut 2011: 325–360). W przedstawionym ujęciu stosuje się również terminy: procesy metakognitywne lub procesy metapoznawcze. W koncepcji kognitywnej uważa się, że zintegrowany język pozwala zwiększać możliwości umysłu ludzkiego. W rozumowaniu kognitywistycznym mówi się o systemie poznawczym, który jest indywidualny oraz elastyczny. Rozwój możliwości poznawczych pozwala modelować samoświadomość. Istotne jest w tym procesie wykształcenie w sobie mowy wewnętrznej oraz zdolności do mentalizowania.

Koncepcja metakognitywna jako nadrzędny proces regulujący świadome zachowania skupia się na wzajemnym oddziaływaniu między świadomością a reprezentacją sensomotoryczną emocji w obszarze umysł/mózg (Szczepanowski 2013). Według tej koncepcji, aby zachodziły świadome procesy, istotne jest występowanie prezentacji pierwszego rzędu oraz metaprezentacji (podmiot jest świadomy tych reprezentacji)



(Lau, Rosenthal 2011). W związku z powyższym w procesie metakognitywnym dochodzi do sensomotorycznych reprezentacji emocji oraz do subiektywnego poczucia pewności swojej wiedzy (Szczepanowski 2013). Efklides (2008) mówi o metapoznaniu jako o procesie, który prowadzi do kontroli procesów poznawczych, wiedzy, umiejętności czy doświadczeń. Jest to złożona i wielowymiarowa czynność.

Celem niniejszej części artykułu było dokonanie przeglądu koncepcji związanych z samoświadomością oraz przedstawienie wiodącej teorii. Na podstawie analizy wybranych nurtów w artykule jako wiodącą przyjęto kognitywną perspektywę samoświadomości człowieka. Jest to jednak perspektywa bardzo szeroka, w związku z powyższym w niniejszym opracowaniu skupiono się jedynie na procesach metapoznawczych, które odnoszą się do procesów samoświadomych. Wskazano również na aspekty neuroanatomiczne odpowiadające za wyżej wspomniane procesy.

### **Kluczowe procesy metakognitywne dla procesów samoświadomych**

Mentalizowanie jest pojęciem złożonym, nierzadko zamiennie stosowanym z innymi terminami, jak np. teoria umysłu lub czytanie własnego umysłu. Jednakże czynności mentalizowania odnoszą się nie tylko do zdolności poznawczych, ale również do sfery emocjonalnej. W związku z powyższym proces mentalizowania jest nadrzędny względem struktury teorii umysłu (Goldman 2006). Pojęcie mentalizowania można rozumieć w odniesieniu do szerokiego oraz węższego kontekstu. Rozumienie szerokie obejmuje wiedzę na temat umysłu, która prowadzi do zrozumienia stanów mentalnych innych osób, natomiast kontekst węższy nawiązuje do zdolności odróżniania własnych stanów umysłu, np. pragnień, wrażeń i emocji (Białecka-Pikul 2002). Mentalizowanie jest czynnością, którą wykonujemy automatycznie, w sposób niezamierzony na drodze codziennych rozważań, np. obserwowanie członka rodziny podczas spożywania przez niego przygotowanego przez nas posiłku, interpretowanie mimiki i próba odczytania stanu umysłu konsumującego. Nadawanie sensu działaniom ludzkim, opisywanie przez pojęcia, pragnienia jest naturalnym procesem poznawczym człowieka. Mentalizowanie jest procesem, który odbywa się w przedniej korze zakrętu obręczy między obszarami, w których znajdują się domniemane ośrodki poznawcze i emocjonalne (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 198). Teoria umysłu obejmuje umiejętność jednostki rozumienia stanów umysłowych innych ludzi w celu przewidywania ich zachowań oraz swoich własnych (Baron-Cohen, Howlin, Hadwin 2010: 11). Podsumowując, teoria umysłu pełni trzy funkcje: rozpoznawanie własnych stanów mentalnych, odczytywanie stanów umysłowych innych osób oraz przewidywanie i wyjaśnienie zachowań swoich i innych osób (Młynarska 2008).

W celu rozpoznania rozwoju teorii umysłu badacze zaproponowali różne testy. Jednym z nich jest test fałszywego przekonania. Tabela 2 przedstawia warunki posiadania prawidłowego rozwoju procesu metalizowania, które wyróżniono na gruncie nauk kognitywistycznych.

Rozwój teorii umysłu jest procesem złożonym, na który składają się neuroanatomiczne aspekty. Jak wcześniej wykazano, w prawidłowo ukształtowanej mentalizacji istotny jest poziom zdolności językowych, co wiąże się ze zdolnością do rozumienia ironii, oszustw, metafor, przysłów itp. Za tę zdolność odpowiedzialny jest grzbietowo-boczny obszar kory przedczołowej (Cierpiałkowska, Górską 2016: 67–68). Innym istotnym elementem w rozwoju teorii umysłu jest percepcja mimiki, postawy ciała, a także różnicowanie prozodii, co powiązane jest z działaniem ciała migdałowatego oraz korą przyśrodkową. Prawidłowo rozwinięta teoria umysłu powiązana jest również z obszarami mózgu, takimi jak: przedklinek i styk skroniowo-ciemiowy. Badania wykazują również, że istotna jest dominacja prawej półkuli mózgu (Cierpiałkowska, Górską 2016: 67–68).

**Tabela 2. Warunki zaliczenia testu fałszywego przekonania według nurtu kognitywistycznego**

Warunek	Wskaźnik nieprawidłowego procesu mentalizacji
Przeniesienie uwagi świata na reprezentacje świata w umyśle	Brak skupienia się na stanach mentalnych, odniesień do siebie i innych osób
Odróżnianie stanów mentalnych od świata	Brak zrozumienia, że myśli nie są stałe i złączone ze światem
Występowanie różnych reprezentacji mentalnych w odniesieniu do tego samego przedmiotu	Brak zrozumienia, że ktoś może myśleć inaczej niż „Ja”
Brak świadomości oceny poglądu na świat	Ocenia się postawę epistemiczną, czyli nasz pogląd na świat, a nie świat
Zrozumienie, że inna osoba może mieć błędne zrozumienie, błędną percepcję lub przekonania	Brak zrozumienia co do omylności innych osób (bezugraniczna wiara, zaufanie)
Związek między reprezentacją mentalną a podejmowanym działaniem	Adekwatność działań do stanów mentalnych
Zdolności językowe a zdolność do odczytywania stanów mentalnych	Brak umiejętności językowych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Gut 2009: 107–109).

W skład teorii rozwoju teorii umysłu wchodzi trzy koncepcje: teoria teorii (TT), teoria modularności oraz teoria symulacji. Teoria teorii opiera się na założeniach, że dzieci naturalnie dokonują prób interpretacji zachowań innych osób na podstawie stanów umysłu. Człowiek dochodzi do rozwoju teorii teorii (TT) na drodze rozwoju poznawczego (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 56–86). Dzieci uczą się tego, co zauważalne (zachowań) w odniesieniu do tego, czego nie da się zaobserwować (stanów umysłu).

Według Barona-Cohena teoria modularności mieści się w czterech modułach: wykrywacza intencji (*Intentionality Detector*, ID), wykrywacza kierunku patrzenia (*Eye-Direction Detector*, EDD), mechanizmu współdzielenia uwagi (*Shared-Attention Mechanism*, SAM), mechanizmu teorii umysłu (*Theory-of-Mind Mechanism*, ToMM). Z czasem

badacz dodał moduły: wykrywacz emocji (*The Emotion Detector*, TED) oraz system empatii (*The Emhathising SyStem*, TESS). Moduły ID, EDD oraz SAM mają za zadanie interpretować obserwowaną motorykę, wiążąc ją z motywacją i celowością, a także odczytywać ruch gałek ocznych oraz analizować obiekt, na który skierowany jest wzrok. Ponadto moduły te dokonują analizy skupionego wzroku, czy zachodzi związek o charakterze triadycznym (Ja, instancja sprawcza, obiekt). Moduł ToMM ma na celu analizę zachowania i wyciągania z niego wniosków dotyczących stanów mentalnych. Dodatkowe moduły TED oraz TESS są odpowiedzialne za reprezentacje emocjonalną oraz dostosowanie zachowania do zaobserwowanego stanu mentalnego innej osoby (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 81–82).

Teoria symulacji zakłada, że o stanach umysłowych innych osób zdobywamy wiedzę poprzez odtworzenie tych stanów we własnym umyśle. Osoba współodczuwająca dany stan sama posiada wiedzę na temat swoich stanów umysłu i związanych z nimi procesów cielesnych. Dzięki symulacji danej emocji możemy określić odczucia innych osób. Dorosłe osoby wykorzystują proces symulacji do metalizowania. To stanowisko nie zakłada posiadania teorii, lecz wymaga znajomości własnych stanów umysłowych i powiązanych z nimi stanów cielesnych. Na podstawie obserwacji ciała i zachowań innej osoby odtwarzamy (symulujemy) we własnym umyśle możliwy stan mentalny tej osoby. Goldman przedstawia teorię symulacji niskiego poziomu (automatyczną) oraz wysokiego poziomu (kontrolowaną) (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 83–85).

W nawiązaniu do teorii symulacji nasuwa się koncepcja istnienia neuronów lustrzanych, które odkryte zostały przez neurofizjologa Giacomo Rizzolattiego. Badacz ten zaobserwował w brzusznej części kory mózgowej małą aktywność neuronów zarówno podczas wykonywania danej czynności, jak i podczas obserwacji przez małą tych samych ruchów u innego przedstawiciela gatunku. Jackson (2005) przeprowadził badania z wykorzystaniem neuroobrazowania na grupie ludzi, którym przedstawiano fotografie ze stopami i rękami w sytuacji sprawiającej lub niesprawiającej ból. W przedniej korze zakrętu obręczy oraz przedniej części wyspy zauważono aktywność. Obszary te aktywują się również podczas poczucia emocjonalnego bólu. Inne badania (np. Singer 2004) potwierdzają, że podczas obserwacji sytuacji zadawania bólu uaktywnia się ten sam komponent co w przypadku bólu afektywnego, a nie czuciowo-somatycznego (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 185–188).

Przedstawione koncepcje pokazują procesy poznawcze, które wpływają na dążenie do poznania siebie oraz poznania siebie w odniesieniu do innych osób. Uwzględnienie tych aspektów pozwoli wyciągnąć wnioski na temat trudności ze zdobywaniem samowiedzy osób ze spektrum autyzmu.

## Autyzm – ustalenia terminologiczne

Klasyfikacja DSM IV przedstawia spektrum autyzmu jako występowanie trudności w nawiązywaniu interakcji społecznych, w jakościowym sposobie porozumiewania się oraz zauważa się występowanie stereotypowych zachowań, wzorców, zainteresowań i aktywności (Pisula 2015: 14). W DSM V występuje diada spektrum autyzmu charakteryzująca się klinicznymi, trwałymi nieprawidłowościami w obrębie komunikacji i społecznych interakcji oraz uporczywymi zainteresowaniami i powtarzalnymi zachowaniami (Pisula 2015: 14–16).

Badania nad mózgiem wykazały, że istnieje różnica pomiędzy budową mózgu osób ze spektrum autyzmu a osób bez zaburzeń rozwojowych. Mózgi osób autystycznych charakteryzują się większą budową oraz różnicą w działaniach poszczególnych struktur mózgowych, m.in. w budowie układu limbicznego, ciała migdałowatego i mózdzku. Istotne okazuje się tempo przyrostu objętości mózgu, która we wczesnym dzieciństwie jest na wysokim poziomie, a następnie obserwuje się przedwczesne zahamowanie przyrostu. Badania wykazują również inną długość i liczbę dendrytów oraz brak proporcji w objętości substancji białej i szarej mózgu (Pisula 2015: 71–73; Rynkiewicz 2009: 46).

Neurologiczne korelaty powstawania autyzmu są obszarem szeroko eksploatowanym przez badaczy. Jednak badania te wciąż nie przynoszą jednoznacznych odpowiedzi na temat przyczyn występowania autyzmu. Może to być spowodowane tym, że autyzm jest nie tylko złożonym zaburzeniem o wielu symptomach, ale może również posiadać spektrum czynników go wywołujących.

W literaturze przedmiotu mówi się o różnych teoriach wyjaśniających odmienny sposób funkcjonowania osób z autyzmem: zaburzonej teorii umysłu, słabej koherencji centralnej, zaburzeń funkcji wykonawczych, ślepoty kontekstowej oraz idei neuro-różnorodności (tab. 3).

**Tabela 3. Wybrane koncepcje wyjaśniające funkcjonowanie osób z autyzmem**

Nazwa koncepcji	Opis koncepcji	Myślenie autystyczne
Centralna koherencja	Centralna koherencja jest umiejętnością scalania elementów (informacji).	Osoby ze spektrum autyzmu mają słabą centralną koherencję – nie dostrzegają całości, skupiając się na elementach (Frith 2004: 184).
Funkcje wykonawcze	Funkcje poznawcze to procesy neuropsychologiczne, które regulują samokontrolę mechanizmów fizycznych, poznawczych oraz emocjonalnych.	U osób z autyzmem występują trudności z celowym realizowaniem zachowań neuropsychologicznych (Pisula 2015: 90–91).
Mentalizowanie	Mentalizowanie jest zdolnością do wyjaśniania zachowań innych osób poprzez odczytywanie ich intencji, pragnień i uczuć oraz umiejętnością odczytywania własnych stanów umysłu.	Brak lub ograniczenie automatycznego i intuicyjnego przypisywania stanów umysłowych (Howlin, Baron-Cohen, Hadwin 2010: 23).

Nazwa koncepcji	Opis koncepcji	Myślenie autystyczne
Ślepotą kontekstową	Termin ten użyty po raz pierwszy przez Utę Frith oznacza brak zdolności korzystania z kontekstu w różnych sytuacjach.	Jedną z teorii myślenia osób z autyzmem jest tzw. ślepotą kontekstową. Istnieje hipoteza, że u osób z autyzmem ślepotą kontekstową jest czynnikiem wywołującym zaburzenia teorii umysłu, słabą centralną koherencję, zaburzenia funkcji wykonawczych, co z kolei skutkuje trudnościami komunikacyjnymi i społecznymi (Vermeulen 2013: 307).
Profil sensoryczny	Integracja sensoryczna jest to proces odbierania bodźców płynących ze zmysłów przez układ nerwowy. Zachodzi we wszystkich obszarach odczuwania sensorycznego: zmysłu smaku, węchu, wzroku, słuchu, równowagi, dotyku, czucia głębokiego (propriocepcji).	Ewa Pisula podaje, że u osób ze spektrum autyzmu stwierdza się zaburzenia integracji sensorycznej od 42% do 88%. Nie opisano jednak konkretnych symptomów zaburzeń sensorycznych u osób z autyzmem, ponieważ przejawiają się one w różnorodny sposób, który nie wpisuje się w żaden schemat. Trudności o charakterze sensorycznym mogą przyjąć postać nadwrażliwości, niedowrażliwości lub tzw. białego szumu (Pisula 2015: 45).
Neuro-różnorodność	Osoby neurotypowe charakteryzują się niezakłóconym rozwojem. Neuro-różnorodność odnosi się do odmiennego postrzegania świata ze względu na specyfikę układu neurologicznego.	W nowych opracowaniach dotyczących autyzmu pojawiają się teorie oparte na kognitywnych fundamentach, które skupiają się na neurologicznej odmienności osób z autyzmem. Autyzm nie jest opisywany jako zaburzenie, lecz jako odmienność (Silberman 2015: 457). W odniesieniu do wspomnianej koncepcji powstał termin <i>Autistic Spectrum Condition</i> (ASC).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wymienionych w tabeli publikacji.

## Samoświadomość osób z autyzmem – przegląd badań

Samoświadomość osób z autyzmem nie jest obszarem dogłębnie zbadanym. Niewiele jest publikacji dotyczących tego zagadnienia, a badania często obejmują mało liczącą grupę. Prekursorkami badań odnoszących się do samoświadomości osób z autyzmem są Uta Frith oraz Francesca Happé (1999). Autorki ogłosiły koncepcję, która wskazywała, że ze względu na zaburzoną teorię umysłu u osób ze spektrum autyzmu samoświadomość związana jest z intelektem oraz doświadczeniem, natomiast w mniejszym stopniu opiera się na intuicji (Attwood 2015: 135). Frith mówi o istnieniu świadomości siebie bez współwystępowania świadomości innych osób, czyli osoby ze spektrum autyzmu nie przejawiają refleksji nad Ja innych osób. Oznacza to, że ich samoświadomość opiera się na wiedzy o sobie płynącej z wewnątrz siebie. Jednocześnie autorka uznaje, że samowiedza osób ze spektrum jest szeroka oraz zawiera wiele szczegółowych opisów dotyczących uczuć wewnętrznych i stanów fizycznych (Frith 2004: 253–254). Według tej koncepcji u osób neurotypowych świadomość własnego

umysłu oraz refleksji nad Ja innych osób jest rozwijane jednocześnie, natomiast u osób ze spektrum autyzmu najpierw pojawia się myślenie o sobie, a dopiero poprzez terapię i socjalizację rozwija się Ja interpersonalne (Frith 2004: 252–254).

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonych badań przez Shaun Nichols i Stephen Stich, które obejmowały trójkę osób ze spektrum autyzmu, wysunięto wnioski, że samoświadomość osób z autyzmem jest „nienaruszona” (Carruthers 2011: 301–307).

Badania Paula Jacksona, Paula Skirrowa, Dougala J. Hare’a obejmowały samoświadomość w kontekście predyspozycji biologicznych, fizycznych, psychicznych, aktywności i umiejętności, kształtowania się obrazu siebie poprzez doświadczenia oraz w oparciu o porównywanie siebie z innymi. Badania skupiały się na wczesnym dzieciństwie, dorastaniu, wczesnej dorosłości i dorosłości grupy osób ze spektrum autyzmu oraz osób neurotypowych (osób bez zaburzeń rozwojowych). Osoby ze spektrum autyzmu wykazywały się szerszym, spontanicznym samoopisem, natomiast miały trudności z określeniem siebie w kategorii psychologicznej oraz społecznej, wykazywały również trudności w odniesieniu się do swojej niepełnosprawności. Może to powodować problemy w zachowaniu się osób z autyzmem (np. brak zaangażowania) ze względu na ograniczoną możliwość wglądu we własną tożsamość (Jackson, Skirrow, Hare 2011: 698–700, 705).

Samoopis jest uznawany za istotny z perspektywy osoby ze spektrum autyzmu ze względu na trudności w identyfikowaniu własnych emocji i zachowań oraz kształtowanie się umiejętności społecznych. O. Pogodzińska oraz T. Gałkowski widzą w opisywaniu samego siebie możliwość zrozumienia i wspomaganie osób z autyzmem. Autonarracja może również wspomóc osoby z autyzmem w pokonywaniu własnych słabości oraz w zrozumieniu siebie (Pogodzińska, Gałkowski 2016: 52–53).

## Procesy samoświadome osób z autyzmem, a wybrane koncepcje metakognitywne

Autyzm pozwala na dostrzeżenie roli funkcjonowania mózgu i jego poszczególnych obszarów w procesie mentalizowania. Badania dotyczące neurologicznych i neurofunkcyjnych przyczyn autyzmu niestety często są zbieżne. Niekiedy brakuje istotnej statystycznie grupy badanej, aby można uznać przedstawione badania. Jest to obszar wciąż wymagający poszukiwań i empirycznego potwierdzenia założeń.

Stwierdzono, że u osób autystycznych występuje osłabienie połączeń funkcjonalnych pomiędzy obszarami mózgu, w wyniku czego zaburzony jest proces przetwarzania informacji społecznych oraz językowych (Pisula 2015: 79). Nieprawidłowy proces mentalizacji u osób ze spektrum autyzmu znajduje potwierdzenie w badaniach opartych na neuroobrazowaniu. Zauważono u osób neurotypowych, że pewne obszary mózgu aktywizują się podczas wykonywania działań wymagających wnioskowania. Natomiast podczas badań osób z zespołem Aspergera te obszary mózgu były mniej

aktywne lub miały słabsze połączenia (Blakemore, Frith 2008). Badania wykazują, że istnieje powiązanie pomiędzy zaburzonym procesem mentalizacji a występowaniem zaburzeń w obszarze kory przedczołowej i grzbietowej części kory przyśrodkowo-czołowej. W związku z czym wysnuto hipotezę mówiącą, że nie występuje korelacja pomiędzy własnym Ja a Ja stanu umysłu innych osób (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 209).

W latach 80. XX ubiegłego stulecia została sformułowana hipoteza dotycząca zaburzeń teorii umysłu u osób z autyzmem (w literaturze nazywana również „ślepotą umysłową”). Osoby ze spektrum autyzmu przejawiają trudności i opóźnienia w zakresie rozwoju rozumowania myśli i uczuć innych osób. Mają także trudności w rozumieniu tego, że u ludzi występują myśli i uczucia, które różnią się od ich własnych (Baron-Cohen, Howlin, Hadwin 2010).

Jak wyżej wykazano, zauważa się neurologiczne oraz neurofunkcjonalne korelaty w spektrum autyzmu. Wśród obszarów, w których zauważa się anomalie, jest ciało migdałowate. Jest ono między innymi odpowiedzialne za tworzenie emocji, a także za powstawanie wspomnień. Niektóre badania wykazują, że u osób ze spektrum autyzmu ciało migdałowate jest pomniejszone, co może mieć wpływ na proces mentalizowania (Rynkiewicz 2009: 49).

Jak wykazują badania, wśród osób z autyzmem może istnieć związek pomiędzy budową ciała migdałowatego oraz funkcjonowaniem społecznym tych osób (Pisula 2015: 75). Jest to istotne w odniesieniu do teorii teorii, ponieważ zgodnie z tą koncepcją już od najmłodszych lat dzieci podejmują się prób analizy stanów mentalnych innych osób. Hobson (2002) uznaje, że u osób z autyzmem występuje brak społecznego zaangażowania się oraz brak zaangażowania emocjonalnego. Wobec powyższego można domniemywać, że w odniesieniu do teorii teorii osoby z autyzmem nie przejawiają samoświadomości innych osób oraz, co jest z tym powiązane, prawidłowej samoświadomości siebie (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 20). Jest to jednak koncepcja stygmatyzująca osoby z autyzmem, w której zakłada się istnienie samoświadomości jedynie poprzez pryzmat innych osób.

W odniesieniu do teorii modularności można zauważyć, że już od najmłodszych lat u dzieci z autyzmem jest osłabiony lub nie występuje moduł wykrywacza intencji, wykrywacza kierunku patrzenia oraz mechanizm współdzielenia uwagi. Badania wykazują, że u osób ze spektrum autyzmu istnieją zaburzenia w korze przedniej części obręczy i grzbietowej części przyśrodkowo-czołowej odpowiadającej za uwspólnienie uwagi. Mundy (2003) na podstawie tych badań wskazuje, że występują trudności u dzieci z autyzmem w prawidłowym rozwoju społecznym m.in. ze względu na neurologiczne utrudnienia w opanowaniu podstawowych umiejętności społecznych, np. dzielenie uwagi. Inne badania pokazują, że u niemowląt ze spektrum autyzmu nie rozwija się zdolność do odwzajemniania np. uśmiechu, która u osób neurotypowych kształtuje się ok. 3 miesiąca życia. Autor zauważa, że powoduje to „kaskadę” trudności w dalszym rozwijaniu kompetencji społecznych (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 210).



W odniesieniu do teorii symulacji warto odnieść się do wspomnianych wyżej koncepcji neuronów lustrzanych. Badania wykazują, że podczas wykonywania ćwiczeń dotyczących odtwarzania emocji u dzieci ze spektrum autyzmu nie zauważono aktywności neuronów lustrzanych w zakręcie czołowym dolnym, wyspie i w korze przedniej części obręczy mózgu, co może mieć wpływ na empatyczność osób ze spektrum autyzmu (Pisula 2015: 71–82; Allen, Fonagy, Bateman 2014: 209).

Zaburzony proces mentalizacji oraz przedstawiona teoria rozwoju teorii umysłu może wpływać na badania nad samoświadomością osób z autyzmem, w związku z czym istnieje możliwość odkrycia zależności pomiędzy rozwojem teorii umysłu a obrazem siebie osób z autyzmem. Dzięki czytaniu umysłu jest możliwe poznanie siebie. Dziecko, kiedy jest w stanie opisać swoje stany umysłowe, może dokonywać autorefleksji. Osoby autystyczne, niejako ucząc się teorii umysłu, najpierw zdobywają wiedzę o własnym umyśle, następnie rozwijają w sobie zdolność odczytywania umysłów innych osób. W procesie psychoedukacji i terapii doświadczają tego, że ich uczucia lub myśli różnią się od uczuć i myśli innych osób (Kanar 2018: 267).

## Zakończenie

Przytoczone w poniższym artykule przykłady wybranych koncepcji metakognitywnych oraz próby określenia wpływu tych podejść na procesy samoświadome osób z autyzmem z pewnością nie ukazują pełnego obrazu samoświadomości w ujęciu kognitywnym. Artykuł ma jednak na celu zaprezentować ogólny obraz oraz umożliwić orientację w poszukiwaniu dalszych kierunków badań. Opisanie wpływu mechanizmów mentalizacji i teorii rozwoju teorii umysłu na osoby ze spektrum autyzmu ma implikacje praktyczne, ponieważ jest to konieczny warunek do zrozumienia natury trudności wynikających z funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu. Dalsze badania i pogłębienie tematu może przyczynić się do opracowania skutecznych programów terapii służących rozwojowi sfer, które w wyniku przyczyn neurofizjologicznych są zaburzone. Jest to również istotne w procesie kształtowania samoświadomości osób z autyzmem, ponieważ może zostać uwzględnione w trakcie diagnozowania, przekazywania diagnozy oraz w programach wsparcia.

Na podstawie dotychczasowych badań oraz analizy literatury przedmiotu można założyć, że samoświadomość osób ze spektrum autyzmu jest silnie powiązana z fizycznymi, rzeczywistymi szczegółami, a także jest obiektywna. Można domniemywać, że „myślenie autystyczne” jest kalkulacyjne, zbyt negatywne lub zbyt pozytywne oraz mogą występować trudności z samoświadomością poprzez nieporozumienia komunikacyjne. Osoby ze spektrum autyzmu mogą mieć zaniżone poczucie własnej wartości, co spowodowane jest myśleniem dosłownym (brak zdolności odróżniania kontekstu zdaniowego). Osoby autystyczne mogą mieć również zawyżone poczucie własnej wartości w przypadku etykiety „geniusz” oraz po rozpoznaniu diagnozy, w szczególności osoby o wysokich kompetencjach komunikacyjnych i społecznych. Innym stygmatem

jest opisywanie osób z autyzmem jako osoby „z innej planety”, co może skutkować zwiększeniem się dystansu społecznego oraz niskim poczuciem własnej wartości.

Kognitywna perspektywa na samoświadomość pozwala dostrzec fenomen innych umysłów, co oznacza, że umysł osób ze spektrum autyzmu może być zorganizowany i ukierunkowany w odmienny sposób niż u osób neurotypowych. Jest to wniosek wysunięty na podstawie analizy procesów poznawczych u osób z autyzmem w odniesieniu do poznawania siebie. Osoby ze spektrum autyzmu myślą i postrzegają siebie w sposób autystyczny – jest to jednak pojęcie wieloznaczne i wielopłaszczyznowe. Na drodze analizy badań empirycznych autorki powyższego artykułu zostanie wysunięta koncepcja pozwalająca określić, jaka jest samoświadomość osób z autyzmem.

## Bibliografia

- Allen J.G., Fonagy P., Bateman A., 2014, *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, Kraków.
- Attwood T., 2015, *Zespół Aspergera – kompletny przewodnik*, Gdańsk.
- Baron-Cohen S., Howlin P., Hadwin J., 2010, *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu?*, Kraków.
- Białecka-Pikul, M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu?*, Kraków.
- Blakemore S.J., Frith U., 2008, *Jak uczy się mózg?*, Kraków.
- Block B.L., 1999, *Osobowościowe uwarunkowania problemów psychospołecznych u osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Lublin.
- Bobryk J., 1981, *Społeczne podstawy Ja podmiotowego*, Warszawa.
- Carruthers P., 2011, *The Opacity of Mind – An Integrative Theory of Self Knowledge*, Oxford.
- Cierpiałowska L, Górka D., 2016, *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, Poznań.
- Dębowski J., 2001, *Świadomość – poznanie – naoczność poznania*, Lublin.
- Efklides A., 2008, *Metacognition: Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation*, „European Psychologist”, No. 13(4).
- Frith U., 2004, *Autyzm – wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańsk.
- Goldman A., 2006, *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*, Oxford.
- Gut A., 2009, *Język a myślenie drugiego rzędu. Analiza testów fałszywego przekonania*, „Filozofia Nauki”, nr 17/3.
- Gut A., 2011, *Samoświadomość, dialog, mowa wewnętrzna oraz inne umysły* [w:] P. Oleś, M. Puchalska-Wasył (red.), *Ja- dialogowe*, Warszawa.
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., 2004, *Teorie osobowości*, Warszawa.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu?*, Kraków.
- Husserl E., 2006, *Badania logiczne*, Warszawa.
- Jackson P., Skirrow P., Hare D.J., 2012, *Asperger Through the Looking Glass: An Exploratory Study of Self-Understanding In People with Asperger’s Syndrome*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, No. 42.
- Kanar M., 2018, *Samowiedza osób ze spektrum autyzmu w kontekście teorii umysłu*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 8.

- Kozielecki J., 1986, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa.
- Lau H, Rosenthal D., 2011, *Empirical support for higher-order theories of conscious awareness*, „Trends Cognitive Science”, No. 15(8).
- Maciejczak M., 2007, *Świadomość i sens*, Warszawa,
- Majewicz P., 2002, *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Kraków.
- Malicka M., 2002, *Bycie sobą jako ideał*, Warszawa.
- Mądrzycki T., 1996, *Osobowość, jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*, Gdańsk.
- McCrae R.R, Costa P.T., 2005, *Osobowość dorosłego człowieka*, Kraków.
- Młynarska, M., 2008, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław.
- Pervin L.A., 2002, *Psychologia osobowości*, Gdańsk.
- Pisula E., 2015, *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej – Autyzm*, Sopot.
- Pogodzińska O., Gałkowski T., 2016, *Narracje osoby z ASD w autobiografii Temple Grandin* [w:] T. Gałkowski (red.), *Dziecko autystyczne*, t. XXII nr 1, Warszawa.
- Rynkiewicz A., 2009, *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*, Gdańsk.
- Silberman S., 2015, *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*, Avery.
- Stawecka A., 2014, *Obraz siebie. Projekcja twórcza w wytworach plastycznych dzieci przewlekle chorych*, Kraków.
- Szczepanowski R., 2013, *Metapoznawczy model świadomości emocji i empiryczne dowody na jego wykonalność*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 2.
- Szewczuk W., 1975, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, Warszawa.
- Turopolski W., 1999, *Koncepcja „Ja” w psychologii Williama Jamesa* [w:] A. Gałdowska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków.
- Wojciszke B., 1986, *Struktura ja, wartości osobiste i zachowanie*, Wrocław.
- Vermeulen P., 2013, *Autism as Context Blindness*, Kansas.
- Zaborowski Z., 2002, *Człowiek jego świat i życie. Próba integracji*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Leippe M.R., 1991, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań.

## Biogram

**Mirosława Kanar** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zakład Pedagogiki Specjalnej. Zainteresowania badawcze: samowiedza, spektrum autyzmu, dorosłość, teoria umysłu, kognitywizm. Autorka publikacji: „Postawy studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego wobec osób z niepełnosprawnością ruchową oraz z niepełnosprawnością intelektualną” (w druku), „Wspieranie dorosłych osób ze spektrum autyzmu w Polsce – od rozważań teoretycznych do praktycznej egzemplifikacji” (w druku), „Poczucie bezpieczeństwa wśród społeczeństwa w Polsce. Zmiany na przestrzeni lat 2002–2014” oraz „Samowiedza osób ze spektrum autyzmu w kontekście teorii umysłu”.



## Kreowanie poczucia kobiecości poprzez filmy animowane Walta Disneya

Arleta Witek | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0002-6360-8385>

### Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
księżniczka,  
kobiecość,  
popkultura, film  
animowany, Disney

W artykule prezentuję postacie księżniczek Disneya, czyli bohaterki serii filmów animowanych opartych na klasycznych baśniach. Przybliżyłam ich historię oraz rolę, jaką odgrywają współcześnie w popkulturze. Poruszam również zagadnienia dotyczące kreowania poczucia kobiecości oraz jej wzorcowych cech. Zwracam uwagę na obecność stereotypów w filmach animowanych, przede wszystkim związanych z kształtowaniem płci.

Media za pomocą filmów animowanych kształtują dziecięce postawy i normy społeczne, które przenikają do życia codziennego i funkcjonują jako trwałe schematy zachowań. Księżniczka Disneya to dla małych odbiorczyń nie tylko animowana postać z filmu, ale również „przyjaciółka”, która jest wzorem do naśladowania, ikoną kulturową dzieciństwa oraz symbolem idealnej dziewczynki, która w przyszłości ma się stać idealną kobietą.

### The creation of femininity sense through Walt Disney's animated films Summary

**Keywords:**  
princess, femininity,  
pop culture,  
animated film,  
Disney

In my article I will try to present characters of Disney princesses, that is, the heroines of a series of animated films based on classic fairy tales. I will present their history and the role they play in contemporary pop culture. I also discuss issues related to creating a sense of femininity and its exemplary features. I focus on the presence of stereotypes in animated films, primarily related to gender formation.

By means of animated films, the media shapes children's attitudes and social norms that penetrate into everyday life and function as permanent models of behavior. Disney Princess is not only an animated character from the film for small recipients, but also a „friend” who is a role model, a cultural icon of childhood and a symbol of an ideal girl who in the future becomes an ideal woman.

## Wstęp

Filmy animowane z udziałem księżniczek pochodzące z wytwórni Walta Disneya podbijają świat od 1937 r., kiedy to na duży ekran weszła pierwsza pełnometrażowa produkcja, jaką była *Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*. Do 2018 r. powstało ponad czternaście filmów oraz dwa serie o perypetiach księżniczek

Księżniczki Disneya podbiły nie tylko ekran, ale również znaczną część gospodarki. Wytwórnia filmowa ma aktualnie zawarte umowy franczyzowe na liczne produkty, w skład których wchodzi głównie zabawki, ubrania oraz artykuły użytku codziennego. W 2001 r. przyniosły one zysk ze sprzedaży 300 mln USD, ale już w 2011 r. zysk ten wzrósł do około 4 bilionów. Wpływ na strefę ekonomiczną jest jednym z wielu czynników, który sprawia, że księżniczki Disneya zajmują poważne miejsce nie tylko w świecie filmu, ale również w kulturze popularnej. Wytwórnia Walta Disneya jest wszechobecna w życiu dziewczynek między trzecim a dziesiątym rokiem życia i to one są jej głównymi odbiorcami (England, Descartes, Collier-Meek 2011).

### Kim są księżniczki Disneya?

Pod nazwą „księżniczki Disneya” kryje się 13 postaci pochodzących z 12 różnych filmów animowanych, powstałych między 1937 a 2014 r. Współcześni badacze podzielili te produkcje na trzy okresy: wczesne, pośrednie oraz najbardziej aktualne filmy.

Pierwszym pełnometrażowym filmem animowanym, który został wyprodukowany przez wytwórnię Walta Disneya w 1937 r., była *Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*. W 1950 r. wyszła na ekrany kin kolejna animacja z księżniczką w roli głównej, był to *Kopciuszek*. Natomiast 9 lat później debiutowała *Śpiąca Królowna*. Śnieżka, Kopciuszek i Aurora są bohaterkami adaptacji klasycznych baśni, których autorstwo jest przypisywane braciom Grimm (Bettelheim 2010: 392). Jednak od oryginału dzieli je długa droga. Pierwowzory disneyowskich produkcji były pełne okrucieństwa, przemocy i krwi. W niczym nie przypominały opowieści o delikatnych i subtelnych księżniczkach. Klasyki braci Grimm zostały przerobione na baśnie dla dzieci, które z kolei wytwórnia Walta Disneya poddała kolejnej obróbce. W ten sposób z często makabrycznych historii powstały przemiłe opowieści o szczęśliwych zakończeniach.

Śnieżka, Kopciuszek i Aurora zaliczają się do tzw. wczesnej epoki księżniczek. Prezentują cechy tradycyjnie przypisywane kobietom. Są uległe, nie walczą o zdobycie swojego celu, lecz powierzają swój los dziełu przypadku. Ich szczęście zależy od innych osób, na których polegają. Ponadto ich największą ambicją jest znalezienie prawdziwej miłości, od której zależy ich szczęście. Księżniczki są pasywne, w kłopotach pomagają im zwierzęta, które są spersonifikowane i traktowane jako przyjaciele. Bohaterki również zajmują się na co dzień szeregiem prac związanych z gospodarstwem domowym, które tradycyjnie są uważane za kobiece aktywności. Z zadowoleniem wyrażonym poprzez śpiew sprzątają, gotują, piorą (Davis 2014). Królowny z pierwszej epoki

idealnie wpisują się w model *Feminine mystique*, wykreowany przez Betty Friedan (1963), która w swojej książce opisywała patriarchalny model społeczny jako służący kobiecie, w którym to może się ona spełniać jedynie poprzez bycie żoną, matką i gospodynią domową. Kobięce aspiracje miały się do tego ograniczać (Rogers 2003: 63). Ewentualne podjęcie pracy zarobkowej zawsze wiązało się z obowiązkiem, nie traktowano go jako szans na rozwój i zaistnienie (Mikulska, Boski 1999: 223).

Relacja miłosna między księciem a księżniczką jest wątkiem przewodnim animacji pierwszej epoki, to ona nadaje opowieściom sens. Dodatkowo wydaje się o tyle ciekawa, że we wszystkich trzech najwcześniejszych filmach mamy do czynienia z miłością od pierwszego wejrzenia. Bohaterki zakochują się w mężczyznach, których zazwyczaj widziały tylko jeden raz w życiu. Jednakże to jedno spotkanie wywiera na obu stronach tak wielkie wrażenie, że oboje wiedzą, że jest to prawdziwa miłość, która jest w stanie przetrwać wszystko, nawet śmierć. Wątek uczucia silniejszego niż śmierć możemy odnaleźć w aż dwóch filmach: *Królowna Śnieżka* oraz *Śpiąca królowna*.

Po dokładnie 30 latach przerwy na duży ekran trafiła adaptacja Hansa Christiana Andersena *Mała syrenka*, zaczynając etap środkowych filmów. Tytułowa bohaterka Ariel różni się od swoich poprzedniczek, jest bardziej niezależna i samodzielnie dąży do swojego celu. Jednakże jej cel pozostaje taki sam – wielka miłość. Syrenka zakochuje się w człowieku, który nie wie nawet o jej istnieniu. Dla możliwości spotkania się z nim jest gotowa na wiele poświęceń oraz podejmuje ogromne ryzyko dla osiągnięcia swojego celu. Ariel jest postacią, która działa, a nie tylko biernie czeka aż szczęście samo ją odnajdzie.

Po premierze *Małej syrenki* wytwórnia Disneya nie czekała z kolejnymi filmami tak długo jak wcześniej i już dwa lata później w 1991 r. debiutowała *Piękna i Bestia*. Film nie jest po raz pierwszy adaptacją klasycznej baśni, a opiera się na ludowej legendzie pochodzenia francuskiego. Tytułowa bohaterka Bella nie przypomina już swoich poprzedniczek. Współcześnie, prawie 30 lat po premierze *Pięknej i Bestii*, jest uważana za ikonę kobiety wyzwolonej, inteligentnej oraz dążącej do swoich celów, które po raz pierwszy nie są matrymonialne. Dziewczyna nie marzy o szczęśliwej miłości, ale poszukuje wiedzy, chce się uczyć i wyrwać z zaściankowego miasteczka, gdzie nie znajduje zrozumienia wśród pozostałych mieszkańców. Jest gotowa poświęcić się dla dobra ojca, ale nie jest to już biernie poświęcenie i rezygnacja z własnych aspiracji. Charakteryzuje się odwagą, jest w stanie zmierzyć się twarzą w twarz z dziką bestią. Cech, które uznawane są za typowo męskie, a które posiada Bella, nie znajdziemy u bohaterek wczesnych filmów.

Druga odsłona księżniczek Disneya pełna jest nowości. Zaledwie rok po premierze *Pięknej i Bestii* wchodzi na ekrany *Alladyn*. Po raz pierwszy w tytule filmu nie pojawia się wskazanie na księżniczkę i nie jest ona tytułową postacią. *Alladyn* jest jedynym filmem, gdzie mężczyzna a nie księżniczka jest głównym bohaterem. Jasmina, córka sułtana, odgrywa rolę drugoplanową. Kolejna nowość to zmiana miejsca akcji. Dotąd było ono

nieznane, w *Alladynie* przenosimy się do świata kultury Wschodu. Pierwszy raz księżniczka jest też spoza obszaru urody i kultury europejsko-amerykańskiej. W 1995 r. ma natomiast premierę *Pocahontas*, która jest całkowicie odmienna od poprzednich księżniczek, posiada zdecydowanie więcej cech męskich niż kobiecych, a co najistotniejsze – pierwszy raz film nie kończy się ślubem. Bez klasycznego szczęśliwego zakończenia film odbiega konwencją od pozostałych. Ostatnią z bohaterek środkowej ery jest *Mulan* (1998 r.). Mulan jest bohaterką pochodzenia azjatyckiego i podobnie jak jej poprzedniczka jest bohaterką bardziej męską. W filmie dziewczyna przebiera się za młodego chłopca, by ocalić starszego ojca od walki w wojsku. Dodatkowo od początku filmu możemy zaobserwować, że zachowania typowo kobiece są dla niej uciążliwe.

W środkowym etapie filmów Disneya możemy dostrzec, że bohaterki stają się coraz bardziej niezależne i mniej kobiece niż te w pierwszym etapie. Co ciekawe, wiąże się to ze zmianą ich pochodzenia kulturowego. Pojawia się zależność: im więcej cech typowo męskich u księżniczki, tym bardziej egzotyczne jest jej pochodzenie (Davis 2014).

Ostatni, najbardziej współczesny etap filmów o księżniczkach otwiera *Księżniczka i żaba* (2009 r.). Animacja zwiastuje rewolucję, ponieważ Tiana jest pierwszą czarnoskórą księżniczką. Zmiana koloru skóry głównej bohaterki wydaje się być związana z ruchem na rzecz walki z rasizmem oraz ukłonem w stronę czarnoskórej publiczności. Jednakże do ciekawostek możemy zaliczyć fakt, że Tiana jest też pierwszą bohaterką, która poza zawodem bycia księżniczką jest jednocześnie właścicielką restauracji. Nie boi się ona wysiłku i czy to nie przypadek, że akurat czarnoskóra księżniczka pracuje zarobkowo? (England, Descartes, Collier-Meek 2011).

Zysk, jaki przyniósł film, okazał się znacznie niższy niż wytwórnia przewidywała. Pojawił się w związku z tym pomysł, by nie tytułować animacji dla najmłodszych w sposób wskazujący, że jest to produkcja wyłącznie dla dziewczynek. Rok później, w 2010 r., wytwórnia wypuszcza mocno różniącą się od oryginału adaptację *Rozpunki pt. Zaplątani*. Zgodnie z zamierzeniem firmy tytuł nie wskazuje na perypetie królowny. Za to po długiej przerwie ma miejsce powrót do hollywoodzkiego ideału piękna. Rozpunka ma jasną karnację oraz bardzo długie blond włosy. Widać również znaczną zmianę w animacji, w *Zaplątanych* na polu graficznym nastąpił olbrzymi postęp technologiczny, przez co bohaterka różni się od wcześniejszych księżniczek. Natomiast w kwestii charakteru nie jest ona tak pasywna jak pierwsza trójka, ale przejawia więcej wycofanych zachowań niż jej poprzedniczki z drugiej epoki.

Rok 2013 przyniósł wielki hit ostatnich lat, którego popularność wciąż się utrzymuje z niesłabnącą siłą, jest nim *Kraina lodu*, luźna adaptacja *Królowej Śniegu* Anderse-na. Bohaterkami animacji są dwie siostry, które nie powielają standardowego modelu księżniczki. Młodsza z nich Anna nawiązuje swoją odważną postawą do drugiej ery. Jest waleczna, dzielna, silna, nie potrafi elegancko się zachować. Nie jest już klasyczną ikoną kobiecości. Natomiast jej starsza siostra Elsa, bóstwo współczesnych



dziewczynek, to całkowicie inny charakter. Elsa ma wiele cech, które po raz pierwszy ukazują się w świecie Disneya. Mimo że opowieści o księżniczkach są przepięknie magią i czarami, to żadna z nich nie dysponuje magiczną mocą. Elsa jest pierwszą bohaterką, która ją posiada. Aczkolwiek jej lodowa siła wydaje się być jej przekleństwem, dziewczyna nie panuje nad nią. Staje się przez to odizolowana zarówno od rodziny, jak i od społeczeństwa. Z tego powodu Elsa jest porównywana do osób niepełnosprawnych lub chorych. Jej moc należy ukrywać, ponieważ to czyni ją inną, dziwną, chorą. Odmienna od reszty musi zostać ukryta, nikt nie może się dowiedzieć o istnieniu mocy (Resene 2017). Jednocześnie Elsa jest pierwszą z księżniczek, która nie ma swojego ukochanego. Doprowadziło to do przywłaszczenia postaci przez ruchy na rzecz równouprawnienia związków homoseksualnych.

### **Siła stereotypu: kobiecość, gender i seksizm w świecie Disneya**

Kobiecość jest obok męskości jedną z dwóch podstaw społecznej tożsamości płci, która odzwierciedla się w sferze codzienności poprzez świadomość, co to znaczy być i czuć się kobietą (Kopciewicz 2003: 119). Kobiecość wiąże się z atrakcyjnością fizyczną, przez co skupia się na wyglądzie zewnętrznym, czyli prezentacji ciała, fryzurze, makijażu oraz ubraniu (Kopciewicz 2003: 121). Bohaterki Disneya zawsze wyglądają nienagannie, a także dobierają odpowiednio kreację do okazji. Ich stroje akcentują kobiecość. Księżniczka niesie przesłanie dla dziewczynek, że wygląd jest ważną cechą kobiety i że to on wpływa na postrzeganie ich przez mężczyzn (Rogers 2003: 46). Disney we współpracy z firmami kosmetycznymi sprzedaje kosmetyki z wizerunkiem księżniczek dla dziewczynek w wieku 6–9 lat. Dziewczynki już są uczone zamiłowania do kosmetyków i dbałości o własny wygląd (Rogers 2003: 171). Przyczyny tego można doszukiwać się w zjawisku, jakim jest nowe dziewczęctwo (ang. *new girlhood*), definiowane jako przynależność do płci kulturowej oraz odzwierciedlane poprzez konsumpcyjny styl życia, który promują produkty Disneya. Zatem współczesne społeczeństwo wywiera od najmłodszych lat presję na dziewczynkach, aby wypełniały oczekiwania narzucane im przez kulturę masową i podążały za ideałem obecnym w mediach (Kopciewicz, Zierkiewicz 2009: 123).

Teoria ról społecznych powstała, ponieważ kobiety i mężczyźni historycznie zajmowali się zupełnie innymi dziedzinami życia, a także przypadały im odmienne obowiązki. Różnica między płciami wynika więc z różnic kulturowych a nie biologicznych. Kobiety i mężczyźni zachowują się podobnie w społeczeństwach, w których mają równorzędny status (Mikulska, Boski 1999: 53). To kultura kształtuje psychologię płci poprzez socjalizację płciową (Mikulska, Boski 1999: 57). Za pośrednictwem otoczenia, w którym istotną rolę odgrywają także media, dzieci uczą się zachowań przypisywanych dla danej płci. Kultura masowa mocno wyodrębnia role płciowe (Kopciewicz, Zierkiewicz 2009: 124).

W ojczyźnie Walta Disneya, czyli Stanach Zjednoczonych, studia nad popkulturą oraz filmem animowanym są bardzo szeroko rozwinięte. Pierwsze badania nad rolą płci w amerykańskiej telewizji podjęli Thompson i Zerbinos w 1995 r. Przeanalizowali 175 odcinków pochodzących z 41 kreskówek o różnej tematyce. Wśród głównych wątków wyłoniły się na motywy: przygodowe, edukacyjne, rodzinne oraz komediowe. W produkcjach poddanych analizie pojawiło się wiele stereotypów płciowych, a także seksizm oraz rasizm wyrażający się poprzez wąską talię i duży biust bohaterek czy bardzo jasny kolor cery postaci o wyższej pozycji społecznej. Największą częstotliwość występowania stereotypowych wzorców zarejestrowano w produkcjach przygodowych, zaś najmniejszą w edukacyjnych. Rok 1980 można uznać za swoistą granicę w zmianie modelu wzorców postępowania kreowanych przez telewizję. Od tego momentu zmniejsza się ilość cech tradycyjnie kobiecych pośród żeńskich bohaterek. Media za pomocą filmów animowanych kształtują dziecięce postawy i normy społeczne, które przenikają do życia codziennego i funkcjonują jako trwałe schematy zachowań. Postrzeganie płci jest jednym z aspektów, na które media mają największy wpływ. Kreują one zrozumienie wierzeń i znaczeń przypisanych płci oraz pokazują, które działania są postrzegane jako normalne. Przykładem mogą być romantyczne zachowania, takie jak randkowanie, które ukazuje społecznie przyjęty skrypt i przyczynia się do zrozumienia normy obowiązującej w danej kulturze (England, Descartes, Collier-Meek 2011).

Stereotyp płciowy zawiera w sobie specyficzne atrybuty oraz zróżnicowane wzorce zachowań, które tradycyjnie są przypisywane chłopcom lub dziewczynom. Są one ukryte nawet z zabawkach, które zaznaczają i umacniają różnice płciowe od samego dzieciństwa. Od razu widać, które zabawki są skierowane dla kogo oraz determinują one schematy postępowania chłopców i dziewczynek (Rogers 2003: 163). Popularność księżniczek Disneya, z którymi idą w parze stereotypy płciowe, nasuwa refleksję na temat współczesnych koncepcji kobiecości. Z badań wynika, że w XXI w. dziewczynki wciąż akceptują i internalizują tradycyjny model kobiecości. Wizerunek disnejowskiej bohaterki pokazuje postać z przewagą cech statycznych, która zdaje się na działania otoczenia, sama nie podejmuje własnych aktywności, na rzecz osiągnięcia swojego celu. Dodatkowo księżniczka charakteryzuje się niewinnością, ofiarnością, uprzejmością oraz opiekuńczością. Zaś w sferze fizycznej charakteryzuje się delikatnymi dłońmi, szczupłą sylwetką oraz dużym biustem. W ten sposób wykreowany zostaje wąski ideał kobiecego piękna, z którym identyfikują się dziewczynki. Dążenie do nieracjonalnych standardów, na które są wystawione dziewczynki, wywołuje w nich niepokój i może zwiększać podatność na depresję w dorosłym życiu.

Dotychczas powstało wiele tekstów dotyczących bezpośrednio księżniczek oraz rozważań nad ich miejscem w kulturze. Aktualnie najpopularniejszym motywem, jaki możemy zaobserwować w amerykańskich badaniach, jest głośny w ostatnich latach problem gender. Zauważalna ewolucja zachowań księżniczek na przestrzeni

dziesięcioleci wiąże się z kwestią płci kulturowej. Duża grupa rozważań zauważa narastającą niezależność głównych bohaterek.

W amerykańskich badaniach, którym swój artykuł poświęciły Dawn E. England, Lara Descartes i Melissa A. Collier-Meek, wyłoniły się trzy hipotezy:

- odbiorcy oczekują, że księżniczki pokażą więcej cech charakteru, które tradycyjnie przypisuje się kobietom, zaś książęta więcej cech męskich;
- księżniczka powinna być ratowana, natomiast książę powinien ją ratować;
- widzowie spodziewają się bardziej zrównoważonych cech płciowych bohaterów wraz z coraz późniejszymi filmami.

Cechy męskie (cechy przypisywane książętom) to:

- ciekawość księżniczki – wiąże się z zainteresowaniem, jakie książęta wykazują wobec żeńskich postaci, uważają oni kobiety za zniewalające, urzekające czy też mistyczne (ta cecha nigdy nie występuje u księżniczek);
- chęć odkrywania – wyraża się poprzez poszukiwanie nowych przygód, rozpatrywanie, dowiadywanie się tego, co nieznanego;
- siła fizyczna;
- asertywność – książę pozostaje uprzejmy, ale w jego słowach dostrzegalna jest nutka grozy;
- nieemocjonalność – książę hamuje wszelkie uczucia i emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne;
- niezależność;
- atletyczność – wyraża się poprzez np. zamiłowanie do sportów;
- zaangażowanie w aktywność intelektualną – książę lubi czytać, posiada i zdobywa wiedzę o otaczającym go świecie;
- wzbudzanie strachu – postać księcia budzi respekt;
- odwaga;
- dawanie porad;
- przywództwo, bycie liderem.

Cechy kobiece (cechy przypisywane księżniczkom) to:

- słabość fizyczna;
- uległość;
- pokazywanie emocji – księżniczka nie hamuje uczuć, np. gdy jest smutna, zaczyna płakać;
- czułość, bycie kochającym wobec innych;
- pielęgnacja, wychowanie – są pokazane poprzez opiekuńczość wobec innych, często zwierząt;
- wrażliwość;
- niepewność;
- pomocność;
- kłopotliwość – związana jest z powodowaniem problemów, na które inni muszą szukać rozwiązań;

- bojaźliwość – szczególnie przed śmiercią i złem;
- zawstydzenie;
- załamujący się płacz – został wyodrębniony jako oddzielna cecha, polega na ukrywaniu twarzy w dłonie, łóżko itd. podczas płaczu, przez co widz nie jest w stanie zobaczyć łez księżniczki;
- opisywane jako piękne – inni bohaterowie w ten sposób postrzegają księżniczki;
- prośby o radę i pomoc – kobiety potrzebują asysty fizycznej i emocjonalnej w działaniach, które podejmują;
- bycie ofiarą – księżniczki są tymi postaciami, którym grozi poddawanie torturom, ponoszą one dotkliwe straty fizyczne lub utratę własności poprzez okrucieństwo i opresyjne traktowanie; czynnikiem, elementem, który definiuje ten kod, jest fizyczna krzywda, szkoda, nadużycie (England, Descartes, Collier-Meek 2011).

Cechy księżąt i księżniczek były kodowane oddzielnie, ze względu na posiadanie lub zachowanie, nowe zachowanie kodowane było za każdym razem, gdy zmienia się scena. Wnioskiem z powyższych badań jest ewolucja zachowań księżniczek od cech typowo kobiecych do cech tradycyjnie przypisywanych mężczyznom. Delikatne i pasywne bohaterki w nowszych filmach stają się coraz bardziej niezależne (England, Descartes, Collier-Meek 2011).

### **„Być jak księżniczka” – wzorce zachowań i ideały postępowania współczesnych dziewczynek**

Księżniczka Disneya to dla dziewczynek nie tylko animowana postać z filmu, ale „przyjaciółka”, która jest wzorem do naśladowania, ikona kulturowa dzieciństwa i symbol idealnej dziewczynki, która w przyszłości ma się stać idealną kobietą. Dlatego pojawia się wątek utożsamienia z księżniczkami. Dziewczynki są fankami i wielbicielekmi księżniczek, chciałyby być takie jak one.

Na podstawie badań empirycznych z udziałem dziewczynek w wieku od 3 do 9 lat, takich jak obserwacja lub wywiad, wyłoniły się cztery wątki podejmowane podczas zabaw w księżniczki. Trzy pierwsze, związane z dbałością o wygląd, strój oraz mowę ciała, odnoszą się do motywu kobiecego. Zaś ostatni z nich wiąże się z wykluczeniem chłopców ze świata księżniczek. Co doprowadza do wyraźnego podziału płciowego już wśród najmłodszych dzieci (Golden, Jacoby 2017).

Motyw powtarzający się prawie we wszystkich produkcjach: główna bohaterka to kobieta, będąca zazwyczaj księżniczką, oraz księżę, który jest związany z nią miłym uczuciem. Szczęśliwe zakończenie zależy od znalezienia prawdziwej miłości. Dajemy dziewczynkom jednowymiarowy wzór kobiecości i poczucia szczęścia.

Wizerunek kobiety, który jest przekazywany dziewczynkom poprzez media, jest statyczny oraz ograniczony. Stereotyp kobiecy wywiera negatywny wpływ na dziewczynki i młode kobiety, szczególnie na ich zdrowie psychiczne. Standardy piękna pokazywane w mediach powodują konsekwencje w myśleniu dziewczynek oraz

kształtowanie konkretnych postaw wobec jedzenia. Dzieje się tak, ponieważ jest prezentowany wąski ideał kobiecego piękna, za którym młode odbiorczynie zaczynają podążać (Golden, Jacoby 2017).

## Zakończenie

Ze współczesnych badań nad filmem animowanym, które szczególnie szeroko są podejmowane w Stanach Zjednoczonych, wynika, że wymyślone bohaterki mają ogromny wpływ na kształtowanie postaw oraz sposobów myślenia najmłodszych. W filmach oraz filmowych gadżetach są poukrywane znaczenia związane z płcią kulturową, rasizmem, a także wiele stereotypów, które wciąż oddziałują na dzieci. Dobrym przykładem tego zjawiska są księżniczki Disneya. Piękne, młode i szczupłe dziewczyny, które swoim zachowaniem pokazują dziewczynkom, jaka powinna być idealna kobieta.

## Bibliografia

- Bettelheim B., 2010, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa.
- Davis M., 2014, *From Snow to Ice: A Study of the Progression of Disney Princesses from 1937 to 2014*. *Film matters*, <http://www.micheleleigh.net/wp-content/uploads/2014/01/snow-to-ice.pdf> [dostęp: 13.01.2018].
- England D.E., Descartes L., Collier-Meek M.A., 2011, *Gender Role Portrayal and the Disney Princesses*. *Sex Roles*, <http://fliphtml5.com/wmuo/ohda/basic> [dostęp: 20.11.2017].
- Golden J.C., Jacoby J.W., 2017, *Playing Princess: Preschool Girls' Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media*. *Sex Roles*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-017-0773-8> [dostęp: 14.01.2018].
- Kopciwicz L., 2003, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków.
- Kopciwicz L., Zierkiewicz E. (red.), 2009, *Dziwki, królowe i szare myszki, czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczynstwa: Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa.
- Mikulska J., Boski P. (red.), 1999, *Męskość i kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej: Przyczyny różnic płciowych. Dylematy i rozstrzygnięcia*, Warszawa.
- Resene M., 2017, *From Evil Queen to Disabled Teen: Frozen Introduces Disney's First Disabled Princess*, „Disability Studies Quarterly”, <http://dsq-sds.org/article/view/5310/4648> [dostęp: 7.01.2018].
- Rogers M., 2003, *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa.

## Biogram

**Arleta Witek** – absolwentka historii sztuki oraz pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych UG. Zainteresowania badawcze: kobiecość w kulturze, edukacja alternatywna, ochrona praw zwierząt.



# System internetowej rejestracji osób pozostających bez zatrudnienia jako element nieskutecznej polityki zatrudnienia

Mateusz Rutkowski | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0003-4050-402X>

## Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
bezrobocie, rynek  
pracy, wsparcie  
instytucjonalne,  
pomoc

W artykule zostały opisane dwie formy wsparcia osób bezrobotnych w Polsce: rejestracja, będąca początkiem podejmowania działań aktywizujących, oraz aktywizacja zawodowa. Autor analizuje system internetowej rejestracji osób bezrobotnych w kontekście użyteczności i dostosowania do możliwości wykorzystania go przez osoby pozostające bez pracy. W rezultacie dochodzi do wniosku, że tak funkcjonujący system jest bardziej wykluczający niż wspierający. Głównym argumentem, który to potwierdza, jest konieczność posiadania zaawansowanych umiejętności obsługi urządzeń komputerowych. Jak pokazuje autor, trudności już na etapie rejestracji oraz wielość czynności nadzorczych ze strony urzędu skutecznie redukują motywację osób bezrobotnych do podejmowania działań.

## Online registration system for unemployed persons as part of an ineffective employment policy

### Summary

**Keywords:**  
unemployment,  
labour market,  
institutional  
support, assistance

The article describes two forms of support for the unemployed in Poland: registration, which is the beginning of activating activities, and economic activation. The author analyses the system of Internet registration of the unemployed in the context of usability and adaptation to the possibility of using it by the unemployed. As a result, the conclusion is that such a system is more exclusionary than supportive. The main argument that confirms this is the need for advanced computer skills. As the author shows, difficulties already at the registration stage and the multitude of supervisory activities on the part of the office effectively reduce the motivation of the unemployed to take action.

## Wstęp

Temat pozostawania bez zatrudnienia od dłuższego czasu wydaje się być mało atrakcyjny dla mediów, których doniesienia zazwyczaj odwołują się do ujęć stricte statystycznych<sup>1</sup>. Narracje medialne ograniczają się do określania sytuacji na rynku pracy za pomocą wskaźników ekonomicznych. Odnoszą się między innymi do spadającej ilości osób bezrobotnych na poziomie regionalnym oraz ogólnokrajowym.

Obecną sytuację na rynku pracy należy określić jako trudną. Z jednej strony mamy do czynienia ze spadającym bezrobociem, z drugiej zaś – z problemem ze znalezieniem pracowników przez przedsiębiorców. W obszarze zatrudnienia można wskazać więcej utrudnień, między innymi: konieczność zatrudniania obcokrajowców, niedostateczne kwalifikacje kandydatów, a także rosnące oczekiwania pracowników względem płac, których nie są w stanie spełnić przedsiębiorcy (Raport Work Service: Barometr Rynku Pracy X, 2018). Warto także wspomnieć o spadku aktywności zawodowej kobiet, związanej z korzystaniem ze świadczeń programu „Rodzina 500+” (porp.pl). W wielu przypadkach środki te pozwalają zaspokoić potrzeby na minimalnym poziomie, jednocześnie osłabiając motywację do podjęcia pracy.

Pewnym rozwiązaniem tej sytuacji jest aktywizacja osób bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach. Instytucją predestynowaną do wspierania w sytuacji bezrobocia są zgodnie z art. 33 ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy powiatowe urzędy pracy. Ich zadaniem jest rejestracja bezrobotnych, wypłata należnych świadczeń oraz aktywizacja zawodowa.

W artykule zostaną omówione dwie z wymienionych form współpracy – pierwsza i ostatnia, mianowicie rejestracja oraz aktywizacja. Tekst ten jest między innymi rezultatem moich doświadczeń wynikających ze współpracy z urzędem pracy. Używając nomenklatury metodologicznej, należałoby ją umiejscowić w obrębie obserwacji uczestniczącej. Zakres czasowy czynności badawczych obejmuje drugie półrocze 2017 roku.

Celem podejmowanych czynności badawczych i analiz jest ukazanie sposobu działania instytucji aktywizacji zawodowej (w tym przypadku powiatowego urzędu pracy) z perspektywy beneficjenta. Głównym obszarem analizy jest pierwszy etap współpracy, jakim jest rejestracja w urzędzie. Jednocześnie jest to próba oceny skuteczności działań instytucji oraz wskazanie potencjalnych kierunków zmiany.

---

<sup>1</sup> Wniosek ten wywodzi się z analizy tekstów medialnych dotyczących bezrobocia. Badanie to jest częścią obronionej przeze mnie w 2017 roku pracy magisterskiej pt. „Bezrobotny, to znaczy kto? O konstruowaniu obrazu osoby pozostającej bez zatrudnienia”, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Mendel.



## Przeciwdziałanie bezrobociu jako element polityki społecznej

Polityka społeczna definiowana jest jako intencjonalna działalność organizacji rządowych i pozarządowych, której celem jest wyrównywanie życiowych szans społeczeństwa i zaspokajanie różnorodnych potrzeb społecznych (Bednarz 2016). Obszarami, którymi zajmuje się polityka społeczna, są między innymi sfery: mieszkaniowa, ochrony zdrowia, oświaty, ochrony środowiska, prewencji zachowań dysfunkcyjnych oraz rynku pracy i zatrudnienia (Polak 2009). Wśród nich najważniejsza wydaje się być ta ostatnia, wiążąca się z pracą. Przypisanie tak znaczącej roli zatrudnieniu wynika z uznania pracy jako podstawowej czynności pozwalającej realizować potrzeby życiowe człowieka (Staćzyk 2013: 108–122). Posiadanie pracy lub jej brak decyduje o tym, w jakim zakresie korzysta się z rozwiązań przewidywanych w ramach prowadzonej polityki społecznej.

W ujęciu ekonomicznym bezrobocie rozumiane jest jako pozostawanie bez pracy przez ludzi w wieku produkcyjnym, zdolnych i gotowych do podjęcia pracy (Auleytner 2011: 220). Istotnym warunkiem jest także podejmowanie poszukiwań pracy przez bezrobotnych (Kryńska, Kwiatkowski 2013: 113). Pozostawanie bez zatrudnienia jest sytuacją wymagającą szczególnego zainteresowania, ponieważ powoduje wiele negatywnych skutków, które nie dotyczą wyłącznie sfery ekonomicznej (Konat 2009: 31). Wśród nich można wymienić: utratę motywacji do pracy, negatywne postrzeganie siebie i swojej przyszłości, rozpad relacji międzyludzkich (rodzinnych i społecznych) oraz konsekwencje zdrowotne (zarówno choroby, jak i szkody psychologiczne). Brak pracy jest przyczyną korzystania ze wsparcia instytucjonalnego, co potwierdzają analizy Głównego Urzędu Statystycznego. Prawie 50% ubogich (osiągających dochody poniżej kryterium) korzysta ze środowiskowej pomocy społecznej ze względu na bezrobocie (GUS 2016).

Problem bezrobocia znajduje odzwierciedlenie w dwóch elementach polityki społecznej: polityce zatrudnienia oraz polityce rynku pracy. Polityka zatrudnienia podejmuje działania w celu umożliwienia jak najpełniejszego zatrudnienia. Skupia się na zapobieganiu bezrobociu oraz łagodzeniu skutków jego występowania (Magierek 2009: 121). Polityka rynku pracy w tym obszarze obejmuje dwa rodzaje działań: aktywne i pasywne (Orczyk 2008: 101). W praktyce chodzi kolejno o stwarzanie warunków, które umożliwiają ponowne włączenie w rynek pracy oraz o dostarczanie środków finansowych niezbędnych do egzystencji. Jak wskazuje Tomasz Budnikowski (2009: 155), istotniejsze oraz efektywniejsze jest kładzenie nacisku na aktywizację.

Niezależnie od stosowanych działań mających na celu ponowne włączenie w rynek pracy podstawową czynnością pozwalającą na skorzystanie ze wsparcia instytucjonalnego jest rejestracja we właściwym urzędzie pracy. Warto także nadmienić, że od jakości współpracy z instytucją zależy, czy dana osoba odniesie aktywizacyjny sukces.

## Dwie możliwości rejestracji

Pierwszym zadaniem, które stoi przed osobą nieaktywną zawodowo, jest rejestracja we właściwym powiatowym urzędzie pracy. Można tego dopełnić na dwa sposoby: udając się osobiście do instytucji wraz z niezbędną dokumentacją lub rejestrując się przez Internet za pośrednictwem strony [praca.gov.pl](http://praca.gov.pl). Rejestracja internetowa została udostępniona 27 maja 2013 roku na mocy rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 roku w sprawie rejestracji osób bezrobotnych i poszukujących pracy.

Celem takiego działania było usprawnienie procesu rejestracji: jako ułatwienie pracy urzędnikom oraz skrócenie czasu wizyty w instytucji po stronie potencjalnego klienta poprzez ustalenie konkretnego terminu i godziny spotkania z przedstawicielem urzędu.

W przypadku rejestracji internetowej również istnieją dwie możliwości. Pierwsza nie wymaga osobistego stawiennictwa w urzędzie, w zamian zobowiązujemy się załączyć podczas rejestracji skany wszystkich wymaganych dokumentów. Wniosek o rejestrację należy podpisać kwalifikowanym podpisem elektronicznym lub podpisem potwierdzonym profilem zaufanym ePUAP (Elektroniczna Platforma Usług Administracji Publicznej). Na uwagę zasługuje fakt, że korzystanie ze wspomnianej platformy jest bezpłatne, zaś wyrobienie kwalifikowanego podpisu elektronicznego to koszt około dwustu złotych ([szafir.kir.com.pl](http://szafir.kir.com.pl)). Jest więc to dobro, które ze względu na brak środków finansowych nie jest przeznaczone dla osób biernych na rynku pracy.

W tym miejscu należy podkreślić, że w 2014 roku z ePUAP-u korzystało zaledwie 1% dorosłych Polaków, a w roku 2013 Polacy załatwili za jego pośrednictwem niewiele ponad 11 tysięcy spraw (Czubkowska, Zieliński 2014). Głównymi użytkownikami platformy ePUAP są urzędnicy. Taki stan rzeczy pozwala domniemywać, że bardzo niewiele osób korzysta z tego systemu do rejestracji i załatwiania innych spraw w urzędach, także w urzędach pracy. Problem ten nie wydaje się być istotnym. Mamy bowiem możliwość wstępnego wypełnienia dokumentów w domowym zaciszu (jeśli oczywiście posiadamy dostęp do Internetu), a do urzędu idziemy na określoną godzinę. Wróćmy więc do dalszej rejestracji.

### **Etap pierwszy: dane osobowe i uprawnienia**

Pierwszym etapem jest wypełnienie formularza, na podstawie którego zostaje ustalony status osoby bezrobotnej. Lista obejmuje 20 pytań, na której należy zaznaczyć właściwą ze stanem faktycznym odpowiedź – twierdzącą lub przeczącą. Wśród nich znajdują się kwestie dotyczące: nauki w trybie stacjonarnym, gotowości do podjęcia zatrudnienia, pobieranych świadczeń (zarówno z Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, ośrodków pomocy społecznej, jak i Funduszu Pracy), prowadzenia działalności

gospodarczej, odbywania kary pozbawienia wolności oraz posiadanych orzeczeń o stopniu niepełnosprawności (praca.gov.pl:a).

Kolejnym etapem jest uzupełnienie danych osobowych, takich jak imiona, nazwisko, adres zameldowania/tymczasowy/przebywania, PESEL, imiona rodziców oraz obywatelstwo. Na tym etapie rejestracji system wymaga załączenia dokumentu potwierdzającego tożsamość. Najlepiej jeśli jest to skan, jednak może to być również zdjęcie dokumentu, który (jak się okaże później) zostanie zweryfikowany podczas pierwszej wizyty w urzędzie. Wymóg ten stanowi pewnego rodzaju barierę w procesie rejestracji; osoby starsze, nieposiadające odpowiedniego sprzętu lub niepotrafiące obsługiwać komputera w takim zakresie, nie są w stanie przejść do dalszego etapu. Jest to pierwszy element, który demotywuje osobę pozostającą bez zatrudnienia, ponieważ w skrajnym przypadku może powodować myślenie w kategorii „Nie potrafię obsłużyć komputera, nie mogę się nawet zarejestrować, jak więc mam odnaleźć się na rynku pracy?”.

Następnym krokiem jest uzupełnienie danych dotyczących posiadanego wykształcenia, następnie zawodu (zawodów) wraz ze stażem oraz znajomości języków obcych. W dwóch ostatnich przypadkach posługujemy się listą rozwijaną lub możemy wspomóc się, wpisując nazwę zawodu, a system podpowie nam możliwości.

Sytuacja ulega diametralnej zmianie, kiedy jesteśmy na etapie posiadanych uprawnień. Komplikuje się, ponieważ system nie posiada wszystkich możliwych opcji, a nie daje również możliwości ręcznego wypełnienia posiadanych kwalifikacji. Bezrobotny w wielu przypadkach musi dopasować posiadane zaświadczenia o uprawnieniach do możliwości przewidzianych przez system. A możliwości jest bardzo wiele. Szczególnej uwagi wymaga techniczne poruszanie się po stronie – rejestrujący korzysta z rozwijanej listy umiejętności, ułożonej w sposób alfabetyczny. Na jednej stronie znajduje się dziesięć możliwości oraz opcje „poprzednie wybory” i „więcej wyborów”, które pokażą nam odpowiednio wcześniejsze lub następne opcje.

Pierwszym istotnym problemem jest to, że wybierając jedno uprawnienie, system zwiija listę, a po zapisaniu zmian, aby przejść do dalszych możliwości, należy przejść przez wszystkie od początku. Każde błędne kliknięcie lub zbyt długie zastanawianie się powoduje odświeżenie witryny, co po raz kolejny zmusza do śledzenia listy uprawnień od nowa. Nie byłoby to problematyczne, gdyby nie fakt, że możliwości jest ponad 3500 (na dzień 29.06.2018 dokładnie 3559 pozycji), co w przeliczeniu na dziesięć możliwości na stronę daje nam 356 stron umiejętności. Taka ilość elementów do prześledzenia wymaga dużej cierpliwości oraz ogromnego samozaparcia. Konieczny jest także spory zasób czasu, bowiem nie można rozpoczętej czynności odłożyć w czasie i odpocząć (choćby ze względu na zmęczenie wzroku). W takiej sytuacji system odświeża się, a wszystkie dotychczasowe zmiany zostają utracone.

## Etap drugi: umiejętności i kwalifikacje

Inną trudnością, z którą bezrobotny musi zmierzyć się na tym etapie rejestracji, jest używane nazewnictwo poszczególnych uprawnień. Należy mieć na uwadze, że różne uprawienia możemy nazywać w różny sposób. I tak, dla przykładu, mając ukończony kurs języka angielskiego, osoba ubiegająca się o rejestrację w urzędzie musi zdecydować, czy posiada: „certyfikat języka angielskiego”, „język angielski – poziom podstawowy”, „język angielski – stopień podstawowy”, „język angielski na poziomie elementarnym”, „język angielski stopień podstawowy rozszerzony”, „kurs certyfikacyjny języka angielskiego”, „kurs języka angielskiego”, „kurs języka angielskiego A2”, „kurs języka angielskiego w stopniu podstawowym”, „nabycie wiadomości i umiejętności z zakresu komunikowania się w j. angielskim”, „podstawy języka angielskiego” czy też „podstawowa nauka języka angielskiego”. Wszystkich opcji wyboru na liście związanych z językiem angielskim jest 53.

Ten etap rejestracji to nie tylko trudność związana z odnalezieniem i wybraniem posiadanego uprawnienia, ale przede wszystkim określeniem, jakie umiejętności się posiada, co w przypadku tak wielu możliwości jest wyjątkowo trudne. Wybór odpowiedniej nazwy umiejętności wiąże się z obawą przed niewłaściwym określeniem oraz wizją możliwych konsekwencji ze strony urzędu, jeśli wybrane określenie nie odpowiada stanowi faktycznemu. Obawa ta jest uzasadniona, ponieważ osoba dokonująca rejestracji już na pierwszej stronie zapewnia, że wprowadzone dane są zgodne ze stanem faktycznym oraz że bierze odpowiedzialność za ewentualne rozbieżności (znajdujemy tam następujący zapis: „Uprzedzony(a) o odpowiedzialności karnej z art. 233 § 1 kodeksu karnego za składanie fałszywych zeznań, oświadczam, co następuje: ...”) (tamże).

Opisana wcześniej sytuacja mnogości wyborów ponownie przejawia się w kolejnym kroku, kiedy osoba ubiegająca się o rejestrację w urzędzie ma za zadanie uzupełnić listę posiadanych umiejętności. Po raz kolejny jest to lista rozwijana, tym razem posiada 1228 pozycji. Warto także zwrócić uwagę na pojawiające się możliwości, wśród których odnajdziemy: „prawo jazdy kat. B”, „aktywna sprzedaż”, „aktywność społeczna”, „bezpieczna obsługa urzędzeń kuchennych”, „certyfikat masażu stemplami ziołowymi”, „dyspozycyjność”, „dokładność”, „komunikatywna znajomość języka angielskiego”, „jazda konno”, „gra na skrzypcach”, „koordynator”, „kurs krawcowej”, „liczenie w pamięci”, „Microsoft Word 2003 – poziom podstawowy”, „min. 5 lat doświadczenia zawodowego” (praca.gov.pl:b).

Pierwszy wniosek, jaki wyłania się z analizy tej części materiału, można określić w następujący sposób: podstawowym problemem jest rozróżnienie między umiejętnościami a kwalifikacjami. Niewłaściwy podział wiąże się także z zawahaniem w ocenie własnych kwalifikacji i odpowiedzi na pytanie, czy konkretna umiejętność jest bardziej uprawieniem czy umiejętnością. Wątpliwość ta jest wzmocniana przez pojawianie się wśród możliwości predyspozycji oraz cech miękkich – między innymi dokładności,

sumienności, dyspozycyjności. Kolejne opcje wyboru powodują konieczność podjęcia następnych decyzji, które z kolei mogą stać się przyczyną rosnącej niechęci, zarówno do realizacji dalszych etapów rejestracji w urzędzie, jak i urzędu w ogóle. Należy pamiętać, że zazwyczaj nie oddzielamy systemu obsługi klienta danej instytucji od ich przedstawicieli; wydając opinię, domyślnie odwołujemy się do samej instytucji.

Mając za sobą kolejny trudny etap, osoba ubiegająca się o rejestrację w urzędzie pracy w następnej zakładce uzupełnia informacje o ostatnim miejscu zatrudnienia (jeśli takie posiada), okresie zatrudnienia oraz o przyczynach jego ustania, by w kolejnym etapie móc poszerzyć dane o całą historię życia zawodowego.

Przedostatnim krokiem rejestracji za pośrednictwem Internetu jest uzupełnienie informacji o członkach swojej rodziny z uwzględnieniem możliwości ich ubezpieczenia. Ostatni etap dotyczy oczekiwań osób zgłaszającej się do instytucji jako bezrobotna – zarówno w kwestii wykonywania przyszłego zawodu, jak i możliwości przyuczenia się do wykonywania danej profesji. Początkowo może wydawać się, że pytanie o oczekiwania jest jak najbardziej zasadne, ze względu na możliwość skierowania danej osoby do konkretnej pracy czy na konkretne szkolenie. Takie pytanie wiąże się z dwiema trudnościami – praktyczną oraz techniczną.

Trudność ze strony praktycznej polega na konieczności uświadomienia sobie przez osobę bierną na rynku pracy, co chce robić w dalszym życiu zawodowym oraz tego, czego robić nie chce. Wymaga to wysokiej samoświadomości w kwestii znajomości siebie, umiejętności określenia swoich potrzeb oraz planowania swojej przyszłości. Takie zadanie może okazać się trudne do wykonania przez osoby posiadające niską samoocenę, wśród których znajdują się z pewnością osoby nieposiadające zatrudnienia. Z kolei trudność techniczna ponownie wiąże się z koniecznością posługiwania się rozwijaną listą umiejętności, którą omówiono we wcześniejszych rozważaniach. W konsekwencji osoba bezrobotna może dojść do wniosku, że nie ma żadnych oczekiwań w odniesieniu do przyszłej kariery zawodowej.

Dokonana analiza pozwala stwierdzić, że system stworzony dla ułatwienia procesu rejestracji osób nieposiadających zatrudnienia nie spełnia swojej roli. Wielość elementów, różnorodność możliwości, a przede wszystkim brak jasności stwierdzeń są utrudnieniem już w pierwszym kroku do przezwyciężenia trudnej sytuacji życiowej. Stworzony system ujawnia brak empatii przedstawicieli instytucji pomocowej względem jej odbiorców. Urząd pracy winien mieć świadomość, że proces rejestracji internetowej powinien być bardziej intuicyjny – chociażby ze względu na osoby, które nie potrafią w pełni lub w ogóle obsługiwać komputera. Oczywiście, beneficjenci mający trudności mogą skorzystać ze standardowej procedury rejestracji poprzez wizytę w urzędzie. Jednakże należy pamiętać o celu, który miała spełniać internetowa platforma rejestracji. W intencji ustawodawcy miała zdecydowanie ułatwić dostęp do urzędu oraz skrócić czas rejestracji.

Warto spojrzeć na tę kwestię także z perspektywy istnienia rozwijanych list umiejętności, stanowiących zamknięty katalog możliwości. Nie można stwierdzić, że wspomniane katalogi wyczerpują wszystkie możliwości opcji wyboru. W związku z czym istnieje duże prawdopodobieństwo, że rejestrujący będzie posiadał umiejętności lub uprawnienia wykraczające poza przewidziane opcje. W rezultacie będzie uciekał się do wyborów opcji z listy, które jego zdaniem są najbliższe posiadanej kwalifikacji. Ocena ta nie musi być trafna.

### **Etap trzeci: wizyta w urzędzie**

Zaletą rejestracji za pośrednictwem Internetu jest ustalenie dokładnego terminu i godziny wizyty w urzędzie. Wydaje się, że pozytywne strony przyjętego rozwiązania na tym się wyczerpują. Po trudnościach związanych z procesem rejestracji internetowej kolejnym krokiem jest stawiennictwo na ustalonej wizycie. System przydziela nam najbliższy wolny termin, podając datę i godzinę spotkania, na które należy zabrać całą posiadaną dokumentację, o której system informował nas w pierwszym kroku. Ponadto należy dostarczyć te dokumenty, które wprowadziliśmy w pozostałych krokach – informacje o kwalifikacjach, umiejętnościach, orzeczenie o stopniu niepełnosprawności itd.

Wprost nasuwa się pytanie o sens umieszczania wszelkich informacji w systemie podczas rejestracji, jeśli dokumentację trzeba dostarczyć do urzędu. Jedną z możliwości jest kwestia ich weryfikacji przez pracownika urzędu, co jednak w dalszym ciągu stwarza perspektywę podwójnej pracy z tym samym dokumentem. Taka sytuacja w oczach beneficjenta ukazuje się jako brak zaufania instytucji wobec składanych przez niego deklaracji, co nie stwarza pola do ukonstytuowania się pozytywnych relacji dla dalszej pracy pomocowej.

Innym problemem wiążącym się z weryfikacją wypełnionego przez Internet zgłoszenia jest wymaganie dokumentów potwierdzających każdą zaznaczoną umiejętność i uprawnienie. Dotyczy to także tych opcji, które osoba zaznaczyła jako deklaratywne. W praktyce oznacza to, że jeśli osoba rejestrująca się w urzędzie pracy zadeklarowała w systemie umiejętność obsługi poczty elektronicznej to podczas pierwszej wizyty musi przedstawić zaświadczenie potwierdzające posiadanie takich kwalifikacji.

W wyniku tak prowadzonej pierwszej rozmowy osoba pozostająca bez zatrudnienia otrzymuje szereg negatywnych informacji zwrotnych. Najpierw instytucja mówi, że nie ufa bezrobotnemu, po czym podaje w wątpliwość posiadane kwalifikacje, w rezultacie czego można dowiedzieć się, że potrafi się mniej niż się wydawało. Nie są to elementy budujące pozytywną współpracę oraz motywujące bezrobotnego do przezwyciężenia trudności życiowych. Wręcz przeciwnie – przekonują one osobę bierną na rynku pracy, że sytuacja, w której się znajduje, jest wyjątkowo trudna do rozwiązania.



Drugim etapem wizyty jest przekierowanie do innego stanowiska, w którym dokumenty po raz kolejny są weryfikowane oraz uzupełniane w systemie. To także moment, kiedy pracownik urzędu skupia się na historii zatrudnienia oraz wymaga ewentualnego uzupełnienia dokumentacji. Niestety, po raz kolejny ujawnia się tutaj brak empatii. Termin na doniesienie braków w dokumentacji to siedem dni roboczych, co w przypadku konieczności uzyskania zaświadczenia od pracodawcy, posiadającego siedzibę w dalekiej odległości od miejsca zamieszkania osoby bezrobotnej, jest trudne do zrealizowania. Problem polega także na tym, że beneficjent musi dostarczyć oryginał dokumentu – nie może być to skan. W związku z tym były pracodawca musiałby wystawić stosowne zaświadczenie od ręki, aby zostało doręczone przed kolejną wizytą w urzędzie.

Kiedy wszystkie dokumenty zostały zweryfikowane, a profil ustalony, bezrobotny zostaje przekierowany do doradcy zawodowego, z którym będzie współpracować w późniejszym czasie. Po tak wielu trudnościach związanych z biurokracją nadzieja na znalezienie zatrudnienia i zmianę swojej sytuacji odżywa na nowo.

Współpraca z doradcą ogranicza się do trzech elementów: przedstawiania bieżących ofert pracy, rozmowy o planach zawodowych na przyszłość oraz weryfikacji tego, czy bezrobotny faktycznie podejmuje we własnym zakresie aktywności mające na celu znalezienie pracy. Termin kolejnej wizyty przypada na dwa tygodnie po pierwszej, a każda następna zazwyczaj odbywa się co trzy miesiące. Trudno więc mówić o aktywnym działaniu na rzecz przezwyciężenia trudnej sytuacji życiowej, jeśli aktywność instytucji predestynowanej do tego rodzaju wsparcia ogranicza się do tak rzadkich spotkań. Środek ciężkości działań aktywizacyjnych jest zdecydowanie przesunięty w stronę osoby biernej na rynku pracy. A to niestety pozwala wnioskować, że bezrobotny nie potrzebuje instytucji, aby znaleźć zatrudnienie. Urząd jest mu niezbędny jedynie do otrzymania zasiłku lub ubezpieczenia zdrowotnego dla siebie i/lub rodziny.

## **Nauka, która „poszła w las”**

Przedstawiony system rejestracji osób biernych zawodowo nie do końca odpowiada potrzebom i celom, jakim ma służyć. Dokonana analiza może świadczyć o braku świadomości przedstawicieli instytucji o tym, z jakimi trudnościami żywymi wiąże się pozostawanie bez pracy. Tak skomplikowany system rejestracji z pewnością nie ułatwia realizacji tego zadania zarówno bezrobotnemu, jak i urzędnikowi. Klient spotyka liczne trudności w rejestracji przez Internet, zaś urzędnik musi dokonać weryfikacji zgłoszenia.

Trudności, z którymi muszą zmierzyć się bezrobotni, dotyczą różnych obszarów. Najpierw dotyczą one sfery ekonomicznej (posiadanie odpowiedniego sprzętu komputerowego czy posiadanie kwalifikowanego podpisu), umiejętności (obsługi komputera, skanera), by w dalszych etapach dotknąć kwestii bardziej osobistych (weryfikacji umiejętności, decyzji o tym, w jakich kategoriach określić swoje uprawnienia). Szczegółnej



uwagi wymagają trudności związane z samooceną, które mogą negatywnie oddziaływać na postrzeganie samego siebie, a to z pewnością nie jest elementem korzystnie wpływającym na współpracę i przezwyciężanie trudności życiowych.

Opisana rzeczywistość przywodzi na myśl używane przez Pierre'a Bourdieu pojęcie „segregacji instytucjonalnej” (Hinc 2009: 15). Klasyczne rozumienie tego pojęcia odnosi się do szkolnego manifestowania różnic klasowych mających odzwierciedlenie, między innymi, w używanym przez kadrę nauczycielską języku. W przypadku opisanej w artykule instytucji rynku pracy przyjmuje ona przynajmniej dwie formy. Pierwsza, tak jak u Bourdieu, odnosi się do używanego języka, do konieczności określenia swoich predyspozycji w pewnego rodzaju ramach. Druga zaś dotyczy sfery możliwości i umiejętności – w tym przypadku, najogólniej mówiąc, chodzi o możliwość posługiwania się nowoczesnymi technologiami (obsługiwanie komputera czy umiejętności poruszania się po systemie internetowej rejestracji). To z kolei może wiązać się z wykluczeniem ekonomicznym, którego bezrobotni doświadczają wielokrotnie.

Konkluzja w oparciu o teorię Bourdieu może przyjąć następującą formę: instytucja urzędu pracy dokonuje segregacji osób pozostających bez zatrudnienia na takie, które posiadają zasoby i umiejętności niezbędne do rejestracji w instytucji, oraz takie, które ich nie posiadają. To z kolei oznacza ograniczony dostęp do zaspokajania potrzeb, do czego niezbędna jest praca zarobkowa. Segregacja, o której mowa, w pewien sposób – być może zawołowany – określa, komu należy pomóc, a komu nie.

Nakreślona sytuacja przypomina polską politykę „zaciskania pasa” mającą miejsce w czasie kryzysu gospodarczego, o której pisała m.in. Maria Theiss (Theiss i in. 2017: 14–15). Wówczas dotyczyła ona prowadzenia oszczędnych działań w sferze ekonomicznej, mającej na celu redukcję kosztów społecznych. Dziś zaś, w perspektywie rozważań niniejszego artykułu, można doszukiwać się jej w pewnego rodzaju utrudnieniu dostępu do wsparcia instytucjonalnego, co niewątpliwie należy do działań o charakterze oszczędnościowym. Trudno jednoznacznie wskazać, w którym miejscu się przejawia. Wracając jednak do konkluzji, które już się pojawiły: urząd pracy segreguje bezrobotnych, w związku z czym u części z nich pojawia się niechęć do korzystania ze wsparcia instytucjonalnego, co wpływa na redukcję motywacji do przezwyciężenia trudnej sytuacji życiowej, a dla systemu wsparcia oznacza zwyczajną oszczędność. Warto jednak odpowiedzieć sobie na pytanie, czy oszczędzanie środków w obszarze wsparcia osób biernych na rynku pracy przynosi realne korzyści dla państwa i społeczeństwa.

Omawiając system dedykowany osobom biernym na rynku pracy, należałoby przywołać dotychczasowe doświadczenia ówczesnego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wynikające z udostępnienia platformy powszechnie znanej pod nazwą „emp@tia”. Strona, o której mowa, to portal informacyjno-usługowy przeznaczony do obsługi osób poszukujących wsparcia z systemu pomocy społecznej, w tym osób bezdomnych (*Kto zarobił na Emp@tii?...*, 2014).

Głównym argumentem podejmowanym przez media w tym temacie był fakt niedopasowania do realnych potrzeb, ponieważ trudno mówić o korzystaniu osób bezdomnych z internetowej platformy obsługi. Jak zostało podkreślone w przytoczonym artykule, korzystanie z emp@tii stanowi podstawę do traktowania świadczeń, z których korzysta osoba używająca platformy internetowej, jako nienależnie pobranych, ponieważ absurdalna jest sytuacja, gdy osoba korzystająca ze świadczeń pomocy społecznej korzysta z Internetu (oznacza to przecież, że posiada zasoby pieniężne). Finalnie, w momencie uruchomienia system spełniał jedną funkcję – zbierania danych statystycznych ułatwiających dystrybucję środków wydatkowanych na pomoc społeczną. Możliwe, że rozwiązanie to było niezbędne dla usprawnienia procesów administracyjnych. Trudno jest jednak wskazać na korzystne efekty po stronie świadczeniobiorców.

Zbliżona sytuacja dotyczy strony [praca.gov.pl](http://praca.gov.pl), przeznaczonej do rejestracji osób pozostających bez zatrudnienia. Bezcelowe wydaje się przytaczanie trudności po raz kolejny. Warto zwrócić uwagę na dwie kwestie: konieczności posiadania sprzętu komputerowego z dostępem do Internetu oraz umiejętności obsługi strony. Z obiema rzeczami osoby bierne na rynku pracy mogą sobie nie poradzić.

## Zakończenie

Opisany sposób rejestracji osób pozostających bez zatrudnienia w kontekście oferowanego wsparcia instytucjonalnego warto przeanalizować w perspektywie pedagogicznej (a właściwie andragogicznej, bowiem wsparcie dedykowane jest osobom dorosłym) jako pewnego rodzaju doświadczenie edukacyjne. Jak pisze Alicja Jurgiel-Aleksander, jednym ze sposobów, w jaki andragodzy traktują doświadczenie edukacyjne, odnosi się do konsekwencji wynikających z umieszczenia jednostki w strukturze, co stanowi „źródło deficytów poznawczych, a nie jest siłą napędową” (Jurgiel-Aleksander 2013: 16).

Zarówno w opisywanym kontekście, jak i rzeczywistości w ogóle osoby pozostające bez zatrudnienia społecznie umieszczone są w niższej części struktury niż pracująca część społeczeństwa. Pozostają w pewnej relacji zależności – względem pracujących (ze względu na finansowanie świadczeń z budżetu państwa) i instytucji pomocowej. Dokonane analizy potwierdzają, że miejsce bezrobotnych w strukturze jest elementem demotywowującym ich do podejmowania działań ukierunkowanych na zmianę sytuacji życiowej.

Nowe technologie, korzystanie z komputera i Internetu są niemal nieodłącznym elementem naszej codzienności (Rutkowski 2018: 76). Warto jednak pamiętać, że podążanie za trendami funkcjonowania społeczeństwa wymaga wdrażania, przyuczania i stwarzania możliwości korzystania z nowych rozwiązań.

Kluczową sprawą jest refleksja, budowanie świadomości w obszarze problemów, z jakimi zmagają się osoby z różnego rodzaju trudnościami życiowymi. Sposobem

na realne ułatwienie procesu rejestracji, zarówno osobom pozostającym bez zatrudnienia, jak i pracownikom instytucji pomocowej, jest konsultacja z reprezentantami tych grup, bowiem to oni najlepiej wiedzą, jakie są realne potrzeby w tym zakresie.

Dotychczasowe doświadczenia Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej płynące zarówno z utworzenia portalu emp@tia, jak i tego, który jest dedykowany osobom biernym na rynku pracy, nie napawają optymizmem. Jest to niestety przykład mówiący o tym, że ustawodawca nie uczy się na własnych błędach. Przyjęte rozwiązanie nie spełnia swojej roli. Prowadzi to do konstatacji, że działania w obszarze aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych są nieskuteczne. W obecnej sytuacji rynku zatrudnienia oraz mając do czynienia z takimi przejawami wsparcia instytucjonalnego, bezrobocie można postrzegać w sposób konserwatywny, jako marnowanie zasobów pracy (Auleytner 2011: 89). Ich właściwe „uruchomienie” może okazać się skuteczną siłą napędową rozwoju przedsiębiorstw, a przez to gospodarki narodowej.

## Bibliografia

- Auleytner J., 2011, *Polityka społeczna w Polsce i w świecie*, Warszawa.
- Bednarz M., 2016, *Zmiany i trendy w polityce społecznej* [w:] K. Chaczko, K.M. Stanek (red.), *Polityka społeczna w zmieniającej się rzeczywistości*, Katowice.
- Beneficjenci środowiskowej pomocy społecznej w 2015 r.* 2016, GUS, Warszawa.
- Budnikowski T., 2009, *Bezrobocie wyzwaniem współczesności*, Poznań.
- Czubkowska S., Zieliński R., 2014, *ePUAP kosztuje miliony, a mało kto z niego korzysta*, „Dziennik Gazeta Prawna”, forsal.pl/artykuly/773790,epuap-kosztuje-miliony-a-malo-kto-z-niego-korzysta.html [dostęp: 29.06.2018].
- Hinc S., 2009, *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 3, Poznań.
- <https://www.porp.pl/pl/kobiety-wciaz-w-mniejszosci-na-ryнку-pracy> [dostęp: 10.02.2019].
- Jurgiel-Aleksander A., 2013, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk.
- Kto zarobił na Emp@tii? „DGP” bierze pod lupę portal dla bezdomnych*, 2014, wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/454301,kto-zarobil-na-emp-tii-dgp-bierze-pod-lupe-portal-dla-bezdomnych.html [dostęp: 12.11.2015].
- Kryńska E., Kwiatkowski E., 2013, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Łódź.
- Magierek D., 2009, *Zmiany polityki społecznej w sferze pracy* [w:] R. Gabryszak, D. Magierek (red.), *Wprowadzenie do polityki społecznej*, Warszawa.
- Orczyk J., 2008, *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele*, wyd. 2, Poznań.
- Polak M., 2009, *Pojęcie, zakres i geneza polityki społecznej* [w:] R. Gabryszak, D. Magierek (red.), *Wprowadzenie do polityki społecznej*, Warszawa.
- [praca.gov.pl/a](http://praca.gov.pl/a), [www.praca.gov.pl/eurzad/index.eup#/rejestracja/ankieta](http://www.praca.gov.pl/eurzad/index.eup#/rejestracja/ankieta) [dostęp: 07.02.2018].
- [praca.gov.pl/b](http://praca.gov.pl/b), [www.praca.gov.pl/eurzad/index.eup#/rejestracja/daneSzczegolowe/umiejtnosci](http://www.praca.gov.pl/eurzad/index.eup#/rejestracja/daneSzczegolowe/umiejtnosci), [dostęp: 07.02.2018].

Raport Work Service: Barometr Rynku Pracy X, 2018, [https://www.porp.pl/uploads/original/g2/2018\\_09/4e037553977229f7ee8f7afcc4b977e5.pdf](https://www.porp.pl/uploads/original/g2/2018_09/4e037553977229f7ee8f7afcc4b977e5.pdf) [dostęp 10.02.2019].

Rutkowski M., 2018, *Smartfon jako nieodłączny element studiowania. O poszukiwaniu wiedzy przez studentów w internecie* [w:] G. Penkowska (red.), *Smartfon – uniwersalne medium początku XXI wieku*, Gdańsk.

Stańczyk P., 2013, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Gdańsk.

Konat G., 2009, *Antypolityka społeczno-ekonomiczna, czyli niedobór w gospodarce 2* [w:] P. Szumlewicz, J. Majmurek (red.), *Stracone szanse? Bilans transformacji 1989–2009*, Warszawa.

[szafir.kir.com.pl/eshop-web/items.html](http://szafir.kir.com.pl/eshop-web/items.html) [dostęp: 29.06.2018].

Theiss M., Kurowska A., Petelczyc J., Lewenstein B., 2017, *Obywatel na zielonej wyspie. Polityka społeczna i obywatelstwo społeczne w Polsce w dobie europejskiego kryzysu ekonomicznego*, Warszawa.

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, t.j. Dz. U. z 2018 r., poz. 1265 z późn. zm.

## Biogram

**Mateusz Rutkowski** – magister pracy socjalnej, student I roku studiów doktoranckich z zakresu Pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Badawczo interesuje się zjawiskiem bezrobocia i jego społecznymi implikacjami, pracą socjalną w kontekście zmienności metod wsparcia oraz wykorzystaniem nowych technologii w życiu codziennym.



## Różnice między katolicyzmem i prawosławiem w rozważaniach klasycznych i późnych słowianofilów rosyjskich (na przykładzie tekstów Iwana Kiriejewskiego i Nikołaja Danilewskiego)

Dorota Walczak | Uniwersytet Warszawski, Wydział Historyczny  
<https://orcid.org/0000-0001-6109-6673>

### Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
słowianofilstwo,  
prawosławie,  
katolicyzm, Iwan  
Kiriejewski, Nikołaj  
Danilewski

Jedną z trzech głównych koncepcji rosyjskich słowianofilów było zdecydowane przeciwstawienie Rosji Europie, tłumaczone przez nich oczywiście na korzyść tej pierwszej. „Europa” w pojęciu słowianofilów stawała się nośnikiem negatywnych cech moralnych i przykładem zepsucia obyczajów. Przedmiotem porównania Europy z Rosją były niemal wszystkie dziedziny życia. Z oczywistych względów słowianofile wskazywali także na różnice religijne, wykazując wyższość prawosławnej Rosji nad katolicką lub protestancką Europą. Myśl słowianofilska, rozwijająca się w Rosji od połowy lat 20. aż do lat 60. i 70. XIX wieku w toku swojego rozwoju przeszła jednakowoż dość znaczącą ewolucję. Niniejszy artykuł ma na celu wykazanie, jaka jest różnica w postrzeganiu odmienności religijnych pomiędzy Rosją i Europą u tzw. „klasyków słowianofilstwa” oraz u późnych słowianofilów, wyznawców tzw. poczwinnicestwa. Przedmiotem porównania będą tu z jednej strony poglądy twórcy podwalin ideologii słowianofilskiej Iwana Kiriejewskiego oraz idee późnego teoretyka słowianofilstwa Nikołaja Danilewskiego.

### Differences between catholicism and orthodoxy in concepts of classical and late russian slavophiles (on the example of Ivan Kireyevsky's and Nikolay Danilevsky's texts)

#### Summary

**Keywords:**  
Slavophilia,  
Orthodoxy,  
Catholicism, Ivan  
Kireyevsky, Nikolay  
Danilevsky

One of the three main concepts of the Russian Slavophiles was to oppose Russia and Europe, of course, in favor of the Russia. “Europe” in the Slavophile concepts became a carrier of negative qualities and example of “corruption of morals”, in contrast to Orthodox Russia, which draws from the heritage of the Orthodox faith. The subject of the comparison of Europe and Russia were almost all areas of political and social life. For obvious reasons, Slavophiles also pointed to religious differences, demonstrating the superiority of “Orthodox” Russia over the “Catholic” or “Protestant” Europe. In the course of its development Slavophile thought, growing in Russia since the mid-20s

until the 60s and 70s the nineteenth century, was undergone some evolution. This article is intended to demonstrate the difference between the perception of religious differences between Russia and Europe by so-called "classic Slavophiles" and in the late Slavophiles. The subject of comparison will be here on the one hand the views of the creator of the foundations of the Slavophile ideology, Ivan Kireyevsky, and the ideas of the late Slavophile theoretician, Nikolay Danilevsky.

## Wstęp

Profesor Andrzej Walicki w swojej klasycznej już pracy *W kręgu konserwatywnej utopii: struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa* podkreśla, że jednym z głównych założeń ideologii słowianofilów rosyjskich było zdecydowane przeciwstawienie Rosji i Europy i w porównaniu tym lepszą stroną okazywała się oczywiście Rosja (Walicki 2002: 14). Trzeba zaznaczyć, iż przedmiotem owego porównania Europy z Rosją stały się niemal wszystkie dziedziny życia, w tym także sfera religii. Słowianofile zawsze podkreślali moralną wyższość „prawosławnej” Rosji nad „katolicką” lub „protestancką” Europą, naznaczoną już, ich zdaniem, piętnem rozkładu. W niniejszym artykule podjęto próbę pokazania ewolucji w postrzeganiu różnic religijnych pomiędzy Rosją i Europą u tzw. klasycznych słowianofilów, reprezentowanych przez Iwana Kiriejewskiego, oraz u tzw. poczwienników, do których należał Nikołaj Danilewski.

## Iwan Kiriejewski: prawosławie jako religia integralna

Iwan Wasilewicz Kiriejewski (1806–1856) obok Aleksieja Chomiakowa i Konstantina Aksakowa był jednym z głównych twórców ideologii słowianofilskiej. W młodości myśliciel przejawiał sympatie prozachodnie, podczas studiów na Uniwersytecie Moskiewskim był związany z kółkiem tzw. lubomudrów, interesujących się filozofią niemieckiego romantyzmu. W okresie nauki Kiriejewski odbył podróż do Niemiec, podczas której spotkał się osobiście m.in. z Schellingiem i Heglem.

Dzięki dogłębnym studiom nad filozofią romantyzmu niemieckiego Kiriejewski dobrze przyswoił sobie heglowski schemat, według którego historia jest procesem rozwoju absolutnej idei i w owym procesie rozwojowym poszczególne narody przejmują po sobie przewodnictwo. Analizując sytuację w Europie w pierwszych dziesięcioleciach XIX w., filozof doszedł do wniosku, że w tej swoistej sztafecie przyszła kolej na Rosję, której zadaniem jest wyprowadzenie Europy ze ślepej uliczki upadku moralnego (Долгушин 2009: 202–203). Szczególną rosyjską misję dziejową myśliciel dostrzegł w opracowaniu nowej filozofii, opartej na prawosławiu (Walicki 2002: 117). Już we wczesnym okresie twórczości Kiriejewski twierdził, że Rosja dysponuje samodzielną tradycją kulturową, która została przechowana przez lud i jest zasadniczo różna od cywilizacji europejskiej. Według myśliciela podstawową cechą cywilizacji rosyjskiej była jej integralność. Od czasu swojego zwrotu ku prawosławiu, który dokonał się za sprawą żony, Natalii Pietrowny, Kiriejewski poświęcał kwestiom religijnym bardzo wiele uwagi. Małżonkowie wielokrotnie pielgrzymowali do Pustelni Optyńskiej,

gdzie spotykali się z cieszącym się niezwykłym autorytetem mnichem, ojcem Makarym (Bezwiński 1993: 127).

Kiriejewski negatywnie oceniał chrześcijaństwo zachodnie, uważając je za „skażone” niszczącym je od wewnątrz duchem racjonalizmu (Благова 1995: 36). Sądził, że Europa Zachodnia jest chora moralnie i jeśli chce się wyleczyć, powinna czerpać z duchowości wschodniego chrześcijaństwa – prawosławia (Каменский 2003: 36). Swoje najważniejsze poglądy na temat różnic pomiędzy Europą i Rosją, w tym także różnic religijnych, Kiriejewski wyraził w liście skierowanym do hrabiego J.J. Komarowskiego (1856 r.). Myśliciel wymienił tam trzy czynniki, które jego zdaniem miały zasadniczy wpływ na wykształcenie się różnic pomiędzy kulturą rosyjską a kulturą europejską. Według Kiriejewskiego ogromne znaczenie dla przebiegu owego procesu miały czynniki etniczne, odmienność charakteru narodowego, ale największe znaczenie przypisywał drodze przyjęcia chrześcijaństwa, obecności lub braku dziedzictwa antycznego oraz sposobowi wykształcenia się państwowości na danym terenie (Киреевский 1984: 206). Nie sposób nie zauważyć, że to właśnie czynnik religijny autor wymienia na pierwszym miejscu, tym samym podkreślając jego szczególną wagę.

Wskazując na teoretyczną wspólnotę wiary pomiędzy Rosją a państwami europejskimi, będącymi wszakże również krajami chrześcijańskimi, Kiriejewski podkreślał, że najistotniejszą różnicą między nimi jest droga, jaką dotarła do nich owa religia. Chrześcijaństwo zostało przeniesione, zapośredniczone zarówno na Ruś, jak i na Zachód Europy. Główna różnica polega jednak na tym, że na ziemi ruskie zostało ono przeniesione *via Bizancjum*, a do krajów zachodnich – *via Rzym*.

Wychodząc od określonych przez siebie różnic mentalnych pomiędzy poszczególnymi narodami, autor utrzymywał, że teologowie różnych narodowości dostrzegali i rozwijali różne aspekty chrześcijaństwa:

Rzecz jasna, żaden patriarchat, żadne plemię, żaden kraj świata chrześcijańskiego, uczestnicząc przy tym we wspólnym życiu całego Kościoła, nie tracił swoich szczególnych właściwości [...] I tak teologowie w krajach syryjskich zwracali, jak się wydaje, uwagę przede wszystkim na wewnętrzne, kontemplacyjne życie człowieka, wyrzekającego się świata. Teologowie rzymscy z kolei zajmowali się w sposób szczególnie działalnością praktyczną i logicznym związkiem pojęć. Pisarze duchowni cywilizowanego Bizancjum bardziej niż inni mieli, jak się zdaje, na uwadze stosunek chrześcijaństwa do poszczególnych nauk, które rozwijało się obok niego i początkowo były mu wrogie, potem zaś zostały mu podporządkowane. Teologowie aleksandryjscy, prowadzący walkę na dwie strony – z pogaństwem i judaizmem, otoczeni przez szkoły filozoficzne, teozoficzne i gnostyckie – zwracali uwagę przede wszystkim na kontemplacyjny aspekt nauki chrześcijańskiej (Киреевский 1984: 206–207)<sup>1</sup>.

Jeśli zatem przyjąć za Kiriejewskim, że Europa Zachodnia chrystianizowała się jedynie pod wpływem Rzymu, to była uboższa od Rusi, która za pośrednictwem Bizancjum przyswoiła sobie wpływy całego Wschodu chrześcijańskiego.

<sup>1</sup> Wszystkie cytaty ze źródeł rosyjskojęzycznych są przytaczane w tłumaczeniu autorki artykułu.



Według autora lokalne, narodowe Kościoły chrześcijańskie pierwotnie się dopełniały i tworzyły wspólnie harmonijną całość. Pojedyncze, sporadycznie pojawiające się ruchy heretyckie miały być pokonywane poprzez kolektywną świadomość chrześcijańskiej jedności – „jednomyślnością Kościoła Powszechnego łączącego wszystkie pojedyncze kościoły w jednej świętej zgodności” (Киреевский 1984: 207). Zwraca uwagę fakt, że Kiriejewski odwoływał się do rozumienia Kościoła jako wspólnoty wszystkich wiernych – rozumienia, które inny teoretyk wczesnego słowianofilstwa, Aleksiej Chomiakow, określał terminem *соборность* (*sobornost*). Poszczególne kościoły narodowe wołały wyrzec się swoich poglądów, niż doprowadzić do podziału chrześcijaństwa. Taka sytuacja zdaniem Kiriejewskiego trwała bardzo długo, bo aż do czasu schizmy wschodniej (1054 r.). Odpowiedzialnością za ów rozłam myśliciel obarczył jedynie Kościół rzymskokatolicki, który według niego z własnej woli „oddzielił się od Kościoła powszechnego” (Киреевский 1984: 207). Za przyczynę schizmy Kiriejewski uznawał zbytne skupienie się katolików na zewnętrznej stronie religii, pisząc: „Możliwe nawet, że to owa rzymska swoistość, owa oderwana rozsądkowość owa nadmierna skłonność do zewnętrznego łączenia pojęć była jedną z głównych przyczyn oderwania się Rzymu” (Киреевский 1984: 212).

„Racjonalizm” rzymskiej kultury siłą rzeczy miał kierować się nie ku duchowości, lecz ku zewnętrznym przejawom religijności. Katolicka teologia w opinii Kiriejewskiego była jednostronna i miała powierzchowny charakter. Autor dostrzegał, że zachodni teologowie mogli utożsamiać jedność Kościoła z czysto zewnętrzną jednością biskupstwa rzymskiego, a nie z jednością duchową, która z kolei doprowadziła do uznania nieomyślności papieża (Киреевский 1984: 212). Podobnie racjonalistyczny charakter miała mieć cała teologia katolicka, uznająca za podstawę zbawienia nie myśli człowieka, ale jego wymierne uczynki (Киреевский 1984: 212).

Kiriejewski uważał, że sam Kościół katolicki jest odpowiedzialny za reformację. Jego zdaniem oczywiste jest, że nadmierny racjonalizm i zewnętrzna logika Kościoła rzymskiego musiały spowodować reakcję, która przyjęła formy jeszcze bardziej skrajnego racjonalizowania: „Kościół Zachodni już w IX wieku zasiał w swoim wnętrzu ziarno nieuniknionej reformacji” (Киреевский 1984: 212) – pisał filozof.

Zupełnym przeciwieństwem katolicyzmu jest zdaniem myśliciela prawosławie, czysta wiara chrześcijańska, od której oderwał się Kościół rzymski. Chrześcijaństwo, wedle Kiriejewskiego, stanowiło samo w sobie antytezę zdroworoządkowej, racjonalistycznej kultury rzymskiej, która następnie przeszła do katolicyzmu (Киреевский 1984: 211). Prawosławie – pierwotne nieskażone chrześcijaństwo – miało się odznaczać bogactwem duchowym, a nie wyszukaną formą zewnętrzną (Киреевский 1984: 221). Kiriejewski pisze, że tylko na Wschodzie religia chrześcijańska zachowała się w czystej formie (Киреевский 1984: 219). Jego zdaniem teologowie prawosławni nie wymyślali nowych koncepcji, ale zgłębiali dogmaty chrześcijańskie, podążając drogą wytyczoną przez poprzedników:

U pisarzy Kościoła Wschodniego, żyjących po oddzieleniu się Kościoła rzymskiego, nie można znaleźć niczego nowego odnośnie nauki chrześcijańskiej, niczego, co nie byłoby już obecne u pisarzy pierwszych wieków. Lecz na tym właśnie polega ich wartość, na tym, jak mówię, polega ich swoistość – że zachowali i utrzymali w czystości i integralności prawdziwie chrześcijańską naukę, pozostawali w samym, by tak rzec, centrum prawdy, skąd mogli wyraźniej widzieć zarówno prawa ludzkiego rozumu, jak i drogę prowadzącą do prawdziwej wiedzy, a także zewnętrzne przejawy oraz wewnętrzne sprężyny różnego rodzaju odstępstw od niej (Киреевский 1984: 220–221).

Kiriejewski uważał, że w przeciwieństwie do katolicyzmu prawosławie nie dążyło do zdobycia władzy politycznej: „Kościół prawosławny nie przyznawał charakteru religijnego instytucjom świeckim, takim jak zakony rycerskie, sądy inkwizycyjne czy inne instytucje duchowno-świeckie na Zachodzie” (Киреевский 1984: 225). Cerkiew prawosławna nie godziła się także na łączenie państwa z Kościołem, w zdecydowany sposób rozgraniczając sfery działania władcy i duchownych (Киреевский 1984: 225).

Wedle Kiriejewskiego chrześcijaństwo w Rosji nie było wprowadzane przemocą, tak jak miało to miejsce na Zachodzie, ale zostało przyjęte dobrowolnie, gdyż same cechy narodu rosyjskiego sprzyjały jego rozwijaniu:

Czystemu wpływowi jego nauki na życie wewnętrzne i społeczne człowieka świat słowiański nie stawiał takiego nieprzejednanego oporu, jaki napotykało chrześcijaństwo w zamkniętej strukturze świata klasycznego oraz w jednostronnej kulturze narodów zachodnich. W znacznej mierze szczególne cechy plemienne obyczajowości słowiańskiej sprzyjały pomyślnemu zakorzenieniu się w niej pierwiastków chrześcijańskich (Киреевский 1984: 208).

Myśliciel uważał cały ustrój społeczny Rosji za z gruntu chrześcijański, zachowany w nienaruszonym stanie do czasów mu współczesnych, pisząc: „Rdzeń cywilizacji Rosji żyje ciągle wśród jej ludu, i co najważniejsze, żyje w jej świętym Kościele prawosławnym” (Киреевский 1984: 237).

### Nikołaj Danilewski: polityzacja wiary

Poglądy teoretyków późnego słowianofilstwa na różnice pomiędzy katolicyzmem i prawosławiem były znacznie bardziej pragmatyczne i racjonalne niż koncepcje idealisty Kiriejewskiego. Nikołaj Jakowlewicz Danilewski (1820–1885) był przedstawicielem drugiej generacji słowianofilów, tzw. poczwienników. O przemianie, jaka dokonała się w ruchu słowianofilskim na przestrzeni dwudziestu lat, najdobitniej świadczy fakt, że wielu współczesnych Danilewskiemu rosyjskich intelektualistów w ogóle nie chciało uznawać go za słowianofila – tak silnie razila ich głoszona przez autora apologia samodzierżawia i wyrachowanie polityczne (Цимбаев 1986: 75). Bardzo znamienne jest, że Danilewski z wykształcenia był nie humanistą, lecz biologiem, i większość jego prac naukowych poświęconych jest botanice i rybołówstwu. W młodości miał poglądy rewolucyjne, był zwolennikiem furieryzmu. Zatrzymany w 1847 r. w związku

z działalnością w antycarsko nastawionym kółku pietraszewców spędził trzy miesiące w więzieniu, a później został zesłany w głąb Rosji, gdzie znalazł pracę jako urzędnik Departamentu Rolnictwa. Często uczestnicząc w ekspedycjach naukowych, badających stan rolnictwa i rybołówstwa w różnych rejonach Imperium Rosyjskiego, Danilewski jednocześnie pisał prace teoretyczne. W 1866 r. napisał swoje najważniejsze dzieło – książkę historyczno-polityczną *Rosja i Europa. Pogląd na kulturalne i polityczne stosunki świata słowiańskiego z germańskoromańskim* (ros. *Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-Романскому*). Praca owa, wydana po raz pierwszy w 1869 r., stanowi swoiste ukoronowanie rozwoju myśli słowianofilskiej i została przyjęta z zachwytem przez sympatyzującego z ideami słowianofilów Fiodora Dostojewskiego (Lazari 2000: 86–87). Wielu badaczy uważa także, że na formowanie się poglądów Danilewskiego o Europie ogromny wpływ miała wcześniejsza publicystyka Dostojewskiego (Балуев 2001: 226). Autor *Rosji i Europy* podbudował swoje imperialne idee teorią opartą na popularnym wówczas organicyzmie – porównywaniu rozwoju poszczególnych ludów do rozwoju biologicznego organizmów żywych (Diec 2002: 10). Uczony wyróżniał w historii twory, zwane przez siebie „typami kulturalno-historycznymi” (ros. *культурно-исторические типы*). Owo pojęcie obejmuje całość rozwoju religijnego, społecznego, przemysłowego, politycznego, naukowego, artystycznego i historycznego, cechującego dany naród lub grupę narodów (Султанов 2001: 60). Danilewski uznawał Słowian, na równi z ludami germańsko-romańskimi, za osobny typ kulturalno-historyczny, który ma swoje osobne zadanie do zrealizowania. Jednocześnie uznawał, że cele i zadania Germanów i Romanów („Europy”) są przeciwstawne do celów Rosjan („świata słowiańskiego”) i oba te typy kulturowe są sobie wrogie. Zakładał, że Rosja powinna stworzyć federację państw słowiańskich – Związek Wszechsłowiański – w którym obejmie rolę hegemonu. Co prawda słowianofile zawsze kładli nacisk na konieczność zbliżenia prawosławnych narodów słowiańskich, ale wcześniej nie wysuwali w sposób tak wyraźny idei zjednoczenia politycznego. Sytuację zmieniły wojna krymska (1853–1856) i późniejszy konflikt na Bałkanach (1875–1878) (Giza 1982: 10–11).

Uczony starał się w możliwie jaskrawy sposób przedstawić różnice pomiędzy Europą i Rosją. Różnicom religijnym poświęcił cały rozdział IX, w którym próbował udowodnić, że prawosławie i katolicyzm są bardzo dalekie od siebie, pomimo że pozornie różnice dogmatyczne pomiędzy nimi wydają się mało istotne, mniejsze niż pomiędzy katolicyzmem i wyznaniem protestanckimi. Autor na wstępie w wyraźny sposób określił swoją pozycję, pisząc, że dla człowieka wierzącego różnica między katolicyzmem i prawosławiem jest oczywista, a swoją dalszą argumentację kieruje do sceptyków:

Na to można byłoby odpowiedzieć bardzo krótko, mianowicie: że różnica między prawdą i kłamstwem jest nieskończona i dwa kłamstwa zawsze mniej różnią się między sobą, niż każde z nich od prawdy, lecz ta odpowiedź byłaby zadowalająca jedynie dla tych, którzy nawet jej nie potrzebują, a dla tych którzy w trzech wymienionych formach chrześcijaństwa widzą nie więcej, niż formalną różnicę (Данилевский 1991: 199).

Interesujący wydaje się fakt, że chociaż Danilewski był zwolennikiem darwinizmu i w swojej pracy, opisując ewolucję narodów i ich wzajemną rywalizację, zastosował teorię Darwina, nie poszedł w ślady swojego mistrza i nie odrzucił koncepcji o ingerencji siły wyższej w bieg dziejów. Kwestię ową uczony starannie omija, a w samym tekście wielokrotnie podkreśla swoje przywiązanie do prawosławia (Авдеева 1992: 66).

Odwołując się do Chomiakowa, Danilewski zauważa, że pomimo formalnego podobieństwa, bo przecież katolicyzm, prawosławie i protestantyzm mają to samo wyznaczenie wiary, w zupełnie różny sposób pojmują jego treść:

Istota dogmatyki chrześcijańskiej została wyłożona w wyznaniu wiary i rzeczywiście my wszyscy, prawosławni, katolicy, protestanci, czytamy to wyznanie niemal tak samo, łącząc jednak zupełnie inne znaczenie ze słowami: Wierzę w jeden święty i apostołski Kościół (Данилевский 1991: 200).

Główną różnicę pomiędzy Kościołami chrześcijańskimi Danilewski dostrzega w stosunku do Objawienia oraz rozumieniu pojęcia „Kościół” i dogmatu o jego nieomyślności. Opierając się na wskazanych przez siebie kryteriach, badacz wymienia cztery postawy: postawę prawosławną, „wedle której Kościół to wspólnota wszystkich wierzących pod wodzą Jezusa Chrystusa i przewodnictwem Ducha Świętego, przypisujące tak rozumianemu Kościołowi nieomyślność”, postawę katolicką, „kumulującą pojęcie o Kościele w osobie papieża i dlatego przypisujące mu właśnie nieomyślność”, postawę protestancką, „przenoszącą na każdego wiernego ową nieomyślność, oczywiście w stosunku do siebie samego, lub, co na to samo wychodzi, odrzucającą nieomyślność kogośkolwiek” oraz postawę kwakrów i metodystów, „którą można nazwać mistyczną, jako że stawia nieomyślność w zależności od bezpośredniego oświecenia każdego wiernego przez Ducha Świętego” (Данилевский 1991: 201).

Danilewski nie omawiał postawy mistycznej ze względu na jej marginalne znaczenie, ale dokładniej zajął się omówieniem postaw katolickiej i protestanckiej. Zdaniem autora podejście protestantów do religii prowadzi do jej subiektywizacji – każdy z wiernych może sam objaśniać Biblię i wybierać z niej tylko odpowiadające mu fragmenty (Данилевский 1991: 202). Jego zdaniem poszczególne wyznania protestanckie – kalwinizm, luteranizm, anglikanizm – powstały, by walczyć z dowolnością dogmatyczną. Danilewski w gruncie rzeczy stawia znak równości pomiędzy wybiórczą wiarą protestancką a wyborem elementów biblijnych dokonany przez Renana<sup>2</sup>.

W kwestii katolicyzmu autor twierdził, że nie można mu zarzucić niekonsekwencji i wewnętrznej sprzeczności dogmatycznej, lecz nie można także udowodnić jego słuszności. Zdaniem Danilewskiego obalenie dogmatu o nieomyślności papieża jest bardzo łatwe – wystarczy przeprowadzić badania źródłowe nad historią papiestwa

<sup>2</sup> Ernest Renan był francuskim pisarzem, autorem opublikowanej w 1861 r. książki *Żywot Jezusa*, w której przedstawił Chrystusa jako postać historyczną, nieobdarzoną cechami boskimi. *Żywot Jezusa* był silnie krytykowany zarówno przez środowiska katolickie, jak i prawosławne (m.in. przez Fiodora Dostojewskiego).

i przywołać kilka szczególnie jaskrawych przypadków, dotyczących popełnionych przez nich błędów. Agresywna postawa Kościoła katolickiego i jego dążenie do sprawowania całkowitej kontroli nad życiem wiernych zdaniem Danilewskiego postawiła państwa katolickiej Europy przed trudnym wyborem:

Katolickie narody zostały zmuszone do wybrania jednego z trzech: albo wyrzec się owoców, wypracowanych krwią i potem wielowiekowej walki i wielowiekowej pracy i wrócić do czasów Grzegorza VII lub Urbana II, albo wyrzec się katolickiego rozumienia Kościoła i, co za tym idzie, albo wejść na śliską drogę protestantyzmu, albo powrócić na łono prawosławia, albo, na koniec, wyrzec się razem z katolicyzmem i samego chrześcijaństwa (Данилевский 1991: 208).

Wedle myśliciela narody Europy skłaniają się do tej ostatniej opcji, postulując uwolnienie państwa od Kościoła, co z kolei prowadzi do postępującej laicyzacji i ateizacji. Jako przykład Danilewski podaje popularne w Europie Zachodniej śluby cywilne, które nie są oparte na żadnej podstawie religijnej, a więc są pozbawione moralnej podpory. Wedle jego opinii, jeśli małżeństwo jest jedynie umową między ludźmi, to nie istnieje żaden racjonalny powód, żeby nie pozwolić na wielożeństwo.

Według autora żadne przeciwieństwa czy ciężar dla wiernych nie wiążą się jedynie z prawosławiem. Jedynie Cerkiew prawosławna jest nieomylna, ponieważ „nieomylność owa wyraża się we wszystkim tym, co składa się na głos całej Cerkwi, i, co za tym idzie, w najbardziej jasny i wyraźny sposób na soborach powszechnych” (Данилевский 1991: 214). Rozwijając koncepcję *sobornosti* Chomiakowa, Danilewski utrzymywał, że żaden oddzielny władca czy hierarcha cerkiewny nie może sam nadać soborowi rangi soboru powszechnego (Данилевский 1991: 215). Działanie soborów powszechnych ma zdaniem uczonego moc sprawczą, gdyż, na przykład, wypowiedziana przez sobór anatema na ruchy heretyckie powodowała ich szybkie zniknięcie (Данилевский 1991: 215). Także wolność Kościoła od państwa w krajach prawosławnych jest jego zdaniem oczywista:

Granica pomiędzy należącym do Boga i należącym do Cezara, przegroda pomiędzy królestwami obu światów nie może zostać naruszona, dlatego że sama Cerkiew we wszystkim, co się do niej odnosi, jest nieomylna, nigdy nie może jej przekroczyć, jeśli zaś niekiedy przekracza ją państwo, to jest to nie więcej niż odosobnienie i czasowa przemoc, która, co prawda, może spowodować nieszczęście lub cierpienie poszczególnych chrześcijan, hierarchów, a nawet całych ludów, lecz jest zupełnie bezsilna wobec Cerkwi w ogóle (Данилевский 1991: 215–216).

Swój wywód Danilewski zakończył konstatacją, że Cerkiew prawosławna jest jedyną, w ramach której można osiągnąć zbawienie. Katolicyzm i protestantyzm poprzez swoją wewnętrzną sprzeczność i wybiórczość traktowania dogmatów nie są wiarygodne dla wiernych, a więc prowadzą ich do zwątpienia w istnienie Boga, a w konsekwencji do ateizmu. Jeśli Kiriejewski sądził, że Rosja powinna uratować kraje europejskie poprzez przekazanie jej zachowanego przez siebie czystego chrześcijaństwa, Danilewski nie widzi ratunku dla zagrożonej ateizacją Europy:

Cóż z tym robić? Czyż jest wyjście? Dla pojedynczych ludzi, łaknących prawdy – tak, bramy prawosławia są dla nich otwarte. Dla całych narodów prawdopodobnie nie ma prostego, bezpośredniego wyjścia; muszą najpierw przejść przez wszystkie stopnie zgrzybiałości, choroby, śmierci i rozkładu, żeby z uzyskanych w wyniku ich rozkładu elementów powstała nowa całość etnograficzna, nowy typ kulturalno-historyczny (Данилевский 1991: 218).

## Od prawosławnego idealizmu do polityzacji wiary

Iwan Kiriejewski uznawał, że zachodnie chrześcijaństwo jest skażone racjonalizmem, zbyt silnie powiązane z władzą świecką oraz ma charakter wyłącznie zewnętrzny, prawosławie jest natomiast religią integralną i harmonijną, co czyni z niego jedyną czystą formę chrześcijaństwa. Misję Rosji stanowi jego zdaniem przechowanie prawosławia i przekazanie go w nienaruszonym stanie Europie Zachodniej, aby uleczyć ją od choroby „abstrakcyjnego myślenia”, prowadzącej do stopniowej ateizacji i upadku duchowego. Postawę Kiriejewskiego można określić mianem „prawosławnego mesjanizmu”. Wybitny polski historyk Marian Zdziechowski w ogóle utożsamiał klasyczne słowianofilstwo z mesjanizmem (Zdziechowski 1888: VI). Owa postawa mesjanistyczna w słowianofilstwie rosyjskim z biegiem czasu stopniowo traci na znaczeniu i w zupełności zanika u poczwinników. Nikołaj Danilewski wysuwał na pierwszy plan nie tyle różnice mentalne, co niezgodności dogmatyczne. Uznawał, że kluczowe znaczenie ma różnica w pojmowaniu pojęcia „Kościół” przez prawosławie, katolicyzm i protestantyzm. Katolickie i protestanckie rozumienie owego terminu uważał za sprzeczne wewnętrznie, i dlatego prowadzące do stopniowej utraty wiary przez mieszkańców Europy Zachodniej. Danilewski uważał, że proces ów jest nieodwracalny, i Rosja nie może pomóc krajom europejskim, przekazując im czyste prawosławie. Autor wróżył Europie szybką katastrofę i dość cynicznie stwierdzał, że co najwyżej na jej gruzach może powstać jakaś nowa, lepsza cywilizacja. Zupełnie obca jest mu idea uniwersalizmu, potrzeba niesienia innym narodom prawdziwej wiary, tak silnie przejawiająca się u klasycznych słowianofilów.

Podczas gdy dzieło Kiriejewskiego jest tekstem o charakterze filozoficznym, w którym autor wyraża idee, w których prawdziwość wierzy, Danilewski rości sobie prawa do naukowości i przyjmuje głoszone przez siebie poglądy za naukowo udowodnione i niezbite, podbudowując je licznymi przykładami z historii. Pierwsi słowianofile chwaliли religijność prostego ludu rosyjskiego, przeciwstawiając się jednocześnie oficjalnej Cerkwi, skażonej zachodnim racjonalizmem, a także dystansowali się wobec władzy carskiej (Дудзинская 1983: 33–34). Danilewski głosi apologię zarówno oficjalnego prawosławia, jak i władzy samodzierżawnej. Jego program zjednoczenia Słowiańszczyzny ma charakter nie tyle religijny i duchowy, co polityczny.

Zmiana, która dokonała się na przestrzeni dziesięciu lat dzielących teksty Kiriejewskiego i Danilewskiego w poglądach słowianofilów na różnice religijne pomiędzy Europą Zachodnią i Rosją jest naprawdę porażająca. Andrzej Walicki pisze, że podczas gdy klasyczni słowianofile chcieli bronić zasad prawosławnej integralności ducha i głosić je



Europie, a ich cele leżały jedynie w sferze religijno-ideologicznej, Danielewski wysuwał niemal wyłącznie cele polityczne, głosząc konieczność stworzenia silnego państwa słowiańskiego (Walicki 2002: 370). Można powiedzieć, że zmienił on najwyższy punkt odniesienia – z prawosławia na „słowiańskość” (Walicki 2002: 371).

## Bibliografia

- Авдеева Л.Р., 1992, *Русские мыслители: Ап. А. Григорьев, Н. Я. Данилевский, Н. Н. Страхов: философская культурология второй половины XIX века*, Москва.
- Балуев Б.Р., 2001, *Споры о судьбах России: Н. Я. Данилевский и его книга «Россия и Европа»*, Тверь.
- Bezwiński A., 1993, *Iwan Kiriejewski – krytyk i myśliciel (korzenie rosyjskiego nacjonalizmu)*, Toruń.
- Благова Т.И., 1995, *Родоначальники славянофилов: Алексей Хомяков и Иван Киреевский*, Москва.
- Цимбаев Н.И., 1985, *Славянофильство: из истории русской общественно-политической мысли XIX века*, Москва.
- Данилевский Н.Я., 1991, *Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому*, Москва.
- Diec J., 2002, *Cywilizacje bez okien: teoria Mikołaja Danilewskiego i późniejsze koncepcje monadycznych formacji socjokulturowych*, Kraków.
- Долгушин Д.В., 2009, *В. А. Жуковский и И. В. Киреевский: из истории религиозных исканий русского романтизма*, Москва.
- Дудзинская Е.А., 1983, *Славянофилы в общественной борьбе*, Москва.
- Giza A., 1982, *Słowianofile rosyjscy wobec kryzysu bałkańskiego w latach 1875–1878*, Wrocław.
- Каменский З.А., 2003, *Философия славянофилов: Иван Киреевский и Алексей Хомяков*, Санкт-Петербург.
- Киреевский И.В., 1984, *О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России* [w:] Idem, *Избранные статьи*, Москва.
- Lazari A., 2000, *W kręgu Fiodora Dostojewskiego: poczwinniczestwo*, Łódź.
- Султанов К.В., 2001, *Социальная философия Н.Я. Данилевского: конфликт интерпретаций*, Санкт-Петербург.
- Walicki A., 2002, *W kręgu konserwatywnej utopii: struktury i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*, Warszawa.
- Zdziechowski M., 1888, *Mesyaniści i słowianofile: szkice z psychologii narodów słowiańskich*, Kraków.

## Biogram

**Dorota Walczak** – uzyskała magisterium z historii (2015), historii sztuki (2016) i filologii rosyjskiej (2018) na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2015 r. jest doktorantką Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Jej obszarem zainteresowania są myśli filozoficzna, religijna i estetyczna w XIX-wiecznej Rosji.





# Kierunki działań dyplomacji Rzeczypospolitej Obojga Narodów w latach 1569–1589 – próba analizy

Marcin Janakowski | Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  
Wydział Humanistyczny  
<https://orcid.org/0000-0002-1578-3859>

## Streszczenie

**Słowa kluczowe:**  
Zygmunt II August,  
Henryk Walezy,  
Stefan Batory,  
dyplomacja,  
legacje, poselstwo,  
Rzeczpospolita  
Obojga Narodów

Pierwsza Rzeczpospolita, jako efekt porozumienia, unii dwóch różnych narodów, była z całą pewnością wyjątkowym projektem w dziejach Europy. Funkcjonowanie nowego organizmu państwowego musiało opierać się na współpracy i wzajemnych kompromisach, także w odniesieniu do kwestii polityki zagranicznej. Prowadzenie wspólnej dyplomacji stało się nie tylko przywilejem, ale także obowiązkiem klasy politycznej drugiej połowy XVI wieku.

Poziom trudności tego zadania ujawnił się już w roku 1572, kiedy wraz ze śmiercią ostatniego Jagiellona polityka Rzeczypospolitej musiała współistnieć z bieżącymi aspiracjami i planami kolejnych królów elekcyjnych. Pojawiające się rozbieżności najlepiej obrazował czas panowania Henryka Walezego, który skupiony na wydarzeniach w rodzimej Francji, niemal wygasił polsko-litewską dyplomację na blisko trzy lata. Elekcja, a następnie panowanie Stefana Batorego wiązało się z przeznaczeniem niemal wszystkich sił na prowadzenie polityki wschodniej i dbanie o możliwe najlepsze relacje z Imperium Osmańskim. Lata 1587–1589 to z kolei czas walki o władzę w Rzeczypospolitej, ale także czas próby wygaszenia wewnętrznych konfliktów poszczególnych stronnictw politycznych.

Wszystkie te wydarzenia bardzo mocno oddziaływały na kierunki polityki zagranicznej i determinowały obszar aktywności dyplomatycznej Rzeczypospolitej. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie tych kierunków, analiza intensyfikacji podejmowanych misji w określonym czasie, a następnie próba zestawienia ich z bieżącymi działaniami politycznymi. Będzie to więc próba zaobserwowania pewnych prawideł, właściwych dla dynamicznie zmieniającego się okresu pierwszych dwóch dekad po Unii Lubelskiej.

## Directions of diplomacy of the Polish-Lithuanian Commonwealth in the years 1569–1589 – an attempt at analysis

### Summary

**Keywords:** Sigismund II Augustus, Henry de Valois, Stephen Bathory, diplomacy, mission, legation, Polish-Lithuanian Commonwealth

Polish–Lithuanian Commonwealth as result of union of two different countries, was phenomenon in European history. Cooperation and compromises in foreign policy were fundamental for activity of new state. Common diplomacy was duty of political elites of second half of XVI century.

Real difficulties began with death of last king of Jagiellonian dynasty in 1572. Policy and intentions of election kings had to coexist with reason of state of Commonwealth. It was not easy. Henry's de Valois times showed that king was more interested in situation in France than Poland. It caused extinction of Polish diplomacy for 3 years. In Batory's times almost all power was concerted in east policy. Good relations with Ottoman Empire was also very important for this king. 1587–1589 was time of fighting over Polish crown. It was also time of efforts of gain of stabilisation in state.

The directions and activity of Polish diplomacy were depended by all these events. The purpose of this article is presentation of diplomatic directions and intensification of diplomatic missions in various areas. It is an attempt to present some principles appropriate for the dynamic period of the first two decades after the Union of Lublin, I hope that it is successful.

## Wstęp

Niewątpliwym osiągnięciem polskiej historiografii jest sytuacja, w której wiedza badaczy na temat historii politycznej naszego kraju wydaje się stosunkowo pełna. Pewnego rodzaju „białe plamy” odnoszą się jedynie do czasów przedpiastowskich, kiedy ilość pozostawionych źródeł, szczególnie źródeł pisanych, jest tak niewielka, że uniemożliwia dogłębne poznanie minionej rzeczywistości. Zdają się to potwierdzać kwerendy archiwalno-biblioteczne, prowadzone przez rzeszę naukowców w kraju i poza granicami. Ich efekty pozwalają przypuszczać, że spektakularne odkrycia w zakresie historii politycznej są dzisiaj mało prawdopodobne. Zdecydowanie pewniejsze jest założenie, że rozwijająca się nauka pozwoli uszczegółowić posiadaną wiedzę, a następnie poddać pewne utarte twierdzenia reinterpretacji. Aktualizacja stanu badań pozwala także przedstawić określony problem w innych perspektywach badawczych, wcześniej niezauważanych z powodu innych priorytetów poznawczych.

Takim samym regułem podlegają badania nad dziejami i funkcjonowaniem dyplomacji w różnych okresach historycznych. Rozprawy naukowe traktujące o powyższej tematyce odnoszą się w przeważającej mierze do politycznego wymiaru relacji międzynarodowych, rzadziej społecznego lub kulturowego (Biskup 1980; Dopierała 1986; Dziubiński 2005; Henning 1987; Nowak-Kiełbikowa, Bułhak, Wójcik 1993; Nowek 1992; Wijaczka 1998; Wojtyska 1977; Wójcik 1982). Badaniom poddawane są zwykle efekty działań

dypłomatycznych, korespondencja, instrukcje poselskie, traktaty, relacje czy diariusze. Wydaje się jednak, iż w oparciu o istniejący zasób źródłowy oraz dostępną literaturę przedmiotu można pokusić się też o inne spojrzenia na wspomnianą tematykę.

Działania dyplomatyczne, jako pozamilitarny sposób realizowania szeroko rozumianej polityki, mają swoje określone cele oraz wyznaczone kierunki. Analiza misji dyplomatycznych i zestawianie ich założeń z osiąganymi efektami to właściwie badania nad skutecznością polityki zagranicznej lub umiejętnościami dyplomatycznymi posłów i ich mocodawców. Rozważania te stanowią podstawę do badań nad relacjami międzynarodowymi i ogólną polityką poszczególnych państw. Drugim elementem działań dyplomatycznych jest ich kierunek, czyli określenie adresatów lub obszarów działań dyplomatycznych, wskazanie intensywności realizowanych legacji i czas potrzebny do ich wykonania. Nieodzownym elementem badań nad celami i kierunkami działań dyplomatycznych jest ich wymiar personalny, rozumiany jako motyw doboru poszczególnych osób do realizacji misji poselskiej na określonym obszarze. W perspektywie mogłoby to doprowadzić do sporządzenia portretu zbiorowego dyplomatów Rzeczypospolitej, co pozostaje dziś istotnym postulatem badawczym.

W niniejszym artykule pragnę jednak skupić się przede wszystkim na analizie kierunków aktywności dyplomatycznej Rzeczypospolitej Obojga Narodów w latach 1569–1589, wskazując tym samym obszar jej ofensywy dyplomatycznej i zachodzące w tej materii zmiany, wynikające z perturbacji politycznych wskazanych dekad. W związku z tym podstawowym celem pracy jest próba odpowiedzi na pytanie o stosunek aktywności dyplomatycznej Rzeczypospolitej do poszczególnych wydarzeń politycznych, takich jak otwarte konflikty zbrojne, zagrożenia ze strony państw ościennych, przedsięwzięcia międzynarodowe czy zmiany wewnątrz państwa.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż nie będzie to ogólny obraz relacji dyplomatycznych Rzeczypospolitej, gdyż świadomie zostały pominięte kontakty inicjowane przez obce państwa, dwory, które stanowią zdecydowaną część szeroko pojętych stosunków międzynarodowych. Częste korzystanie z obecności przedstawicieli, posłów obcych państw i przekazywanie za ich pośrednictwem oficjalnej korespondencji czy mniej formalnych informacji nie może być, w moim przekonaniu, traktowane jako aktywna działalność dyplomatyczna. Inaczej również należy traktować misje mające bardziej „ambadorski” niż poselski charakter, jak trwające kilka lat legacje Stanisława Hozjusza w Rzymie, Stanisława Kłodzińskiego w Neapolu czy Piotra Dunin Wolskiego w Madrycie (Biskup 1980: 721–723; Kot 1928: 1–24; Kalinowska 1992: V–XIV). Także na dworze cesarskim przez długi okres przebywali polscy przedstawiciele. W latach 1558–1564 był nim Marcin Kromer, następnie w latach 1565–1568 Franciszek Krasiński, wówczas sekretarz królewski i kanonik krakowski, oraz Łukasz Podoski, prepozyt gnieźnieński, który bawił tam od 1568 do 1572 roku (Żelewski 1983: 171–173; Barycz 1970: 319–325; *Rocznik Służby Zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 kwietnia 1938*, 1938: 42). Analizie zostały zatem poddane jedynie „doraźne” misje poselskie inicjowane przez uprawnione organa Rzeczypospolitej.

## 1. Prawo a praktyka

W przypadku omawianego okresu prawne umocowanie do prowadzenia polityki zagranicznej, wobec tego i dyplomacji, nie było kwestią jednoznacznie określoną. W wyniku tradycyjnego modelu ustroju społecznego polityka międzynarodowa w znacznej mierze utożsamiana była z polityką dynastyczną. W praktyce określał ją monarcha, przy większym lub mniejszym wsparciu doradców czy rady królewskiej. Dopiero kształtujący się w Królestwie Polskim parlamentaryzm przekazał część prerogatyw w ręce senatu oraz sejmu. Warto jednak zaznaczyć, iż w okresie panowania dynastii Jagiellonów polityka zagraniczna prowadzona była w imieniu króla i to on był rzeczywistym mocodawcą wysyłanych legacji. Pewne zmiany zaszły w związku z zawartą w 1569 roku Unią Lubelską, której 9 punkt określał zasady zawierania traktatów międzynarodowych, czy wysyłania poselstw do obcych państw: „Foedera aut pacta abo zmowy i przymierza z postronnemi narody wedla spolnej zgody warszawskiej na potym żadne czynione ani stanowione, żadni tyż posłowie w rzeczach ważnych do obcych stron posyłani być nie mają, jedno za wiadomością i radą spolną obudwu narodow, a przymierza albo stanowienia z którymkolwiek narodem przedtym uczynione, ktoreby były szkodliwe ktorej stronie, dzierzane być nie mają.[!]” (cytat za: Kutrzeba, Semkowicz 1932: 281) Zapis ten wykluczał właściwie samodzielną politykę monarchy w imieniu Rzeczypospolitej, choć w praktyce działania Zygmunta II Augusta zbliżone były do tradycyjnego modelu prowadzenia spraw zagranicznych (Przyboś, Żelewski 1959: 29–30).

Śmierć ostatniego Jagiellona i wybór monarchy w drodze wolnej elekcji istotnie zmieniły status realizowanej polityki zagranicznej. Każdorazowo zaprzysięgane Artykuły henrykowskie oraz pacta conventa zmniejszały formalną samodzielność monarchy w zakresie prowadzenia dyplomacji. Na mocy powyższych ustaw prawo zatwierdzania umów międzynarodowych i wypowiedzenia wojny powierzono kompetencji senatu. Sejm zaś miał prawo wysyłania w imieniu Stanów Rzeczypospolitej tzw. posłów wielkich, którzy reprezentowali majestat Rzeczypospolitej, nie zaś samego monarchę. Ten zaś miał prawo do wysyłania „posłów mniejszych”, a i to za wiedzą senatu. Podział ten nie odnosił się jednak do wagi czy kierunków wysyłanych poselstw. Wykorzystywany był raczej do nadania potrzebnego splendoru realizowanej legacji, kiedy była taka potrzeba (Przyboś, Żelewski 1959: 30–32). W związku z tym w niniejszym artykule rozbieżności te nie będą odgrywały istotnej roli w określeniu kierunków działań dyplomatycznych.

Także w wymiarze praktycznym państwo polsko-litewskie nie odbiegało zasadniczo od norm właściwych dla świata zachodniego. Prowadzeniem polityki zagranicznej w wymiarze technicznym zajmowała się kancelaria koronna i litewska. Sprawiało to, iż kanclerz wielki korony oraz litewski pełnili rolę ministrów spraw zagranicznych, nieformalnie dzieląc między sobą obszary kompetencji. Kancelaria litewska odpowiadała za relacje z Moskwą, czasem Krymem. Korona zaś zajmowała się pozostałymi kierunkami.

W ramach kancelarii wypracowywano koncepcje instrukcji poselskich, treści umów i traktatów, a także odpowiedzi na obce poselstwa. Były one również odpowiedzialne za wyposażenie emisariuszy króla i Rzeczypospolitej w konieczne dokumenty, czyli instrukcje poselskie, listy uwierzytelniające i w przypadku dłuższych podróży listy potwierdzające fakt odbywania przez niego legacji wraz z prośbą o udzielenie mu ewentualnej pomocy na obcych dworach<sup>1</sup>.

## 2. Wykaz poselstw

Zaprezentowany w tabeli 1 wykaz poselstw obejmuje zgodnie z tytułem lata 1569–1589. Zawarte w nim zostały oficjalne misje dyplomatyczne, realizowane z inicjatywy monarchy lub sejmu Rzeczypospolitej. Świadomie nie uwzględniłem nieformalnych aktywności wysłanników czy agentów królewskich, gdyż te, ze względu na swój charakter, zasługują na odrębne studia. Określając czas realizowania poselstwa, zostały wskazane daty roczne oraz miesięczne, bez uwzględnienia dat dziennych. Powodem przyjęcia takiej prezentacji jest niemożność ustalenie w wielu przypadkach dokładnych dat rozpoczęcia i zakończenia legacji. O ile początkową cezurę można utożsamiać z przekazaniem posłowi instrukcji oraz listów uwierzytelniających, to moment zakończenia misji jest często nieuchwytny. Wynika to z praktykowanych w dobie nowożytnej ustnych relacji, jakie posłowie zdawali przed monarchą, częstokroć podczas prywatnych audiencji. Takie finalizowanie legacji nie skutkowało wytworzeniem dokumentacji, która mogłaby dziś stanowić interesujące źródło (Przyboś, Żelewski 1959: 39–44). Stąd też, wskazując czas realizowanych misji dyplomatycznych, starałem się uchwycić wyrażony w miesiącach okres między rozpoczęciem poselstwa a powrotem do kraju<sup>2</sup>.

Wskazanie postaci posłów realizujących misje dyplomatyczne w sporządzonym wykazie ma dwojaką przyczynę. Z jednej strony pozwala łatwo zobrazować fakt wysyłania kilku misji w podobnym czasie i tym samym kierunku oraz wskazać na fakt „wyspecjalizowania się” poszczególnych posłów w prowadzeniu misji dyplomatycznych na konkretnych dworach. Nie zawsze jednak dotychczasowe badania pozwoliły ustalić skład personalny wszystkich poselstw, w takim przypadku ograniczę się do odnotowania samego faktu odbycia legacji i określenia jej kierunku.

<sup>1</sup> Przykładowym zestawem dokumentów, w które wyposażony był poseł pełniący misję zagraniczną, był ten przekazany Janowi Konarskiemu, legatowi do cesarza Maksymiliana II. Dnia 26 kwietnia 1570 r. roku otrzymał on instrukcje poselskie, następnie pełnomocnictwa królewskie, listy uwierzytelniające oraz listy żelazne. O organizowanej legacji zostali poinformowani także przebywający w Polsce posłowie państw, przez które będzie przejeżdżał orszak biskupa Konarskiego, celem udzielenia mu ewentualnej pomocy (Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, Metryka Koronna, Księga Poselstw nr 19, k. 218–223.)

<sup>2</sup> W wielu przypadkach powrót posła do kraju nie był bezpośrednio związany z zakończeniem w tym czasie misji poselskiej. Przykładem tego stanu rzeczy był choćby posłujący na Krym poseł Andrzej Taranowski, któremu z powodu trwających sporów polsko-tatarskich uniemożliwiano powrót do kraju przez blisko rok (Wójcik 1982: 15–16).

Jak już wspomniano, celem niniejszego artykułu nie jest rzecz jasna przedstawienie pełnego obrazu funkcjonowania polskiej dyplomacji w latach 1569–1589, ale wskazanie jej obszarów i intensywności działania na określonych kierunkach. W związku z tym wykorzystany materiał źródłowy nie jest w żadnym wypadku wynikiem szczegółowej, wyczerpującej kwerendy biblioteczno-archiwalnej. Podstawą źródłową, pozwalającą na opracowanie „wykazu poselstw”, są księgi Wpisów (Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, Metryka Koronna, Księgi Wpisów *Libri Inscriptionum*, nr 106–135) i Księgi Poselstw Metryki Koronnej (Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, Metryka Koronna, Księgi Poselstw *Libri Legationum*, nr 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 41) oraz ich sumariusze (Krawczuk 2004; Woźniakowa 1999; Pawiński 1882; Sokół i in. 2001; Wierzbowski 1919). Istotnym uzupełnieniem niekiedy nieprecyzyjnych odpisów znajdujących się we wspomnianych materiałach są wydawnictwa źródłowe, zawierające głównie korespondencję dyplomatyczną oraz odpisy instrukcji czy relacji poselskich (Abrahamowicz 1959; Barycz 1939; Janicki 1872; Kalinowska 1992; Sobieski 1904).

W celu identyfikacji postaci legatów Rzeczypospolitej i określenia ich funkcji w momencie sprawowania poselstwa wykorzystane zostały w głównej mierze artykuły zawarte w *Polskim słowniku biograficznym*. Interesującymi, choć wymagającymi ciągłej weryfikacji, są wydawane przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych II Rzeczypospolitej *Roczniki Służby Zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej* z lat 1933–1938 i zawarte tam wykazy historyczne wykazy polskich przedstawicieli w poszczególnych państwach. Uzupełniając te materiały o wybraną literaturę przedmiotu, udało się, moim zdaniem, przedstawić pewien ogólny obraz kierunków i aktywności dyplomacji Rzeczypospolitej w latach 1569–1589.

**Tabela 1. Wykaz poselstw i posłów rzeczypospolitej z lat 1569–1589**

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
1	1569 (luty)	Basza Budy przedstawiciel sultana Selima II na Węgrzech	Jan Maciejowski <sup>3</sup>
2	1568 (październik) – 1569 (maj)	Fryderyk II król Danii (Kopenhaga), Lubeka	Piotr Kłoczewski <sup>4</sup> , Jan Dymitr Solikowski <sup>5</sup>

<sup>3</sup> Jan Maciejowski h. Ciołek (zm. 1587), protestant, przedstawiciel kalwinizmu, podkomorzy sandomierki, w latach 1574–1579 awansował na senatorskie krzesło kasztelana czechowskiego, następnie w roku 1581 został mianowany kasztelanem zawichojskim. W jego posiadaniu było także starostwo łęczyckie, które zachował do dnia śmierci (Opaliński, Żerek-Kleszcz 1993: 195).

<sup>4</sup> Piotr Kłoczowski h. Rawicz, od 1577 r. kasztelan zawichojski, starosta małogoski, zm. 1580 (Żelewski 1967: 52–54).

<sup>5</sup> Jan Dymitr Solikowski h. Bończa (1539–1603), od 1564 sekretarz w kancelarii królewskiej w czasach kanclerstwa Walentego Dembińskiego, w latach 1576–1582 scholastyk łęczycki i kustosz sandomierski, od 1583 arcybiskup lwowski (Kotarski, Kumor 2000–2001: 282–289).

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
3	1569 (marzec–czerwiec)	Fryderyk II król Danii (Kopenhaga)	Andrzej Taranowski <sup>6</sup>
4	1569 (czerwiec)	Aleksander II wojewoda wołoski	Jan Sienieński <sup>7</sup>
5	1569 (lipiec)	Jan III król Szwecji (Sztokholm)	Erazm Dembiński <sup>8</sup> Jost Clodt <sup>9</sup>
6	1569 (sierpień) – 1570(styczeń)	Jan III król Szwecji, Katarzyna Jagiellonka królowa Szwecji	Erazm Dembiński, Jost Clodt
7	1569 (październik–listopad)	Fryderyk II król Danii (Kopenhaga), Szczecin	Jan Dymitr Solikowski, Marcin Kromer <sup>10</sup>
8	1569 (październik)	Juliusz książę Brunszwiku i Luneburga, Zofia Jagiellonka księżna brunszwicka, Joachim elektor brandenburski, August książę elektor Saksonii	Stanisław Sędziwuj Czarnkowski <sup>11</sup>
9	1569 (listopad) – 1570 (luty)	Meklemburgia (Roztok)	Piotr Kłoczewski <sup>12</sup> , Jan Dymitr Solikowski, Marcin Kromer
10	1569 (listopad)	Jan II Zygmunt Zapolya król elekt Węgier	Jakub Woroniecki

<sup>6</sup> Andrzej Taranowski, wywodzący się z niezamożnej ruskiej szlachty z Taranowic, sekretarz królewski. Być może podczaszy halicki w latach 1570–1579, choć nie występował z tym tytułem w znanych mi źródłach (Przyboś 1987: 52, nr 189; AGAD, MK 101, k. 160; Turowski 1858: 427–428).

<sup>7</sup> Jan Sienieński h. Dębno (zm. ok. 1599 r.), w roku 1568 król powierzył mu urząd kasztelana żarnowskiego. Wierny stronnictwu antyhabsburskiemu promował kandydaturę Stefana Batorego, za co w roku 1584 uzyskał kasztelanię lwowską (Kowalska 1996: 185–188).

<sup>8</sup> Erazm Dembiński, sekretarz królewski, chorąży wielki koronny (Chłapowski i inni 1992: 27).

<sup>9</sup> Just Clodt vel Justus Claudius, wywodził się z inflanckiej rodziny zamieszkałej w Rewalu. Swoją karierę poza rodzinnym miastem rozpoczął na dworze Gottharda Kettlera, gdzie sprawował funkcję kanclerza księstwa kurlandzkiego. Mianowany w 1566 r. sędzią ziemskim inflanckim, pełnił ten urząd do śmierci w 1572 r. W kancelarii królewskiej Zygmunta Augusta jako sekretarz zajmował się dobrze znanymi sobie sprawami inflanckimi, za co został wynagrodzony starostwem w Jurborku, które otrzymał na własność w 1562 roku (Mikulski, Rachuba 1994: 38, 202).

<sup>10</sup> Marcin Kromer (1512–1589) po odbyciu studiów zagranicznych, zakończonych uzyskaniem tytułu doktora obojga praw, rozpoczął pracę w kancelarii biskupa krakowskiego Piotra Gamrata. Dzięki swym protektorom w 1542 uzyskał probostwo bieckie, a następnie wszedł do kapituły katedry krakowskiej. Kromer szybko zyskiwał kolejne beneficja kościelne, m.in. kustodię w Wiślicy i Sandomierzu czy kanonię w Kielcach. W roku 1569 otrzymał ważną godność koadiutora biskupstwa warmińskiego, by dekadę później objąć to biskupstwo (Barycz 1970: 319–325).

<sup>11</sup> Stanisław Sędziwój Czarnkowski h. Nałęcz (1526–1602) od 1567 r. komandor joannitów poznańskich, następnie referendarz koronny, od 1569 starosta drahimski, inowłodzki i płocki (Lepszy 1938: 221–225).

<sup>12</sup> Piotr Kłoczewski (Kłoczowski) h. Rawicz (ok. 1541–1580), od roku 1565 na dworze króla Zygmunta Augusta, jako jeden z sekretarzy królewskich, w latach 1567–1577 pełnił szereg misji dyplomatycznych, ze szczególnym uwzględnieniem kierunku północnego, w roku 1577 mianowany kasztelanem zawichojskim, trzy lata później król powierzył mu także dożywotnio starostwo małogoskie (Żelewski 1967: 52–53).



Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
11	1569 (listopad) – 1570 (luty)	Iwan IV (Moskwa)	Jan Krotoski <sup>13</sup> , Mikołaj Talwosz
12	1570 (styczeń–marzec)	Jan III król Szwecji, Katarzyna Jagiellonka królowa Szwecji	Jost Clodt
13	1570 (marzec)	Adolf I książę Holsztynu-Gottorp	?
14	1570 (styczeń–maj)	Fryderyk II król Danii, Jan III Waza król Szwecji	Erazm Dembiński, Just Clodt, Jerzy von Eden
15	1570 (styczeń–luty)	Gotard Kettler książę Kurlandii	Jost Clodt
16	1570 (kwiecień–sierpień)	Cesarz Maksymilian II Habsburg (sejm Rzeszy w Spirze)	Adam Konarski <sup>14</sup> , Łukasz Podoski <sup>15</sup>
17	1570 (kwiecień–czerwiec)	Albrecht Fryderyk Hohenzollern, książę pruski	Jan Dymitr Solikowski
18	1570 (lipiec)	Ryga	Jerzy Pietkiewicz <sup>16</sup> , Michał Działyński <sup>17</sup> , Jakum Meknim, Szymon Krzywański
19	1570 (lipiec)	Gotard Kettler książę Kurlandii	Szymon Krzywański
20	1570 (sierpień)	Jan III Waza król Szwecji, Katarzyna Jagiellonka, królowa Szwecji (Sztokholm)	Andrzej Spil
21	1571 (kwiecień)	Chan Dewelt Girej (Krym)	Jerzy Bykowski
22	1571 (kwiecień – październik)	Cesarz Maksymilian II Habsburg	Adam Konarski

<sup>13</sup> Jan Krotoski, h. Leszczyc (1552–1583), od 1576 sekretarz królewski, mianowany w październiku 1582 kasztelanem inowrocławskim, piastował urząd starosty rogozińskiego (Żelewski 1970: 345–347).

<sup>14</sup> Adam Konarski (1526–1574), w latach 1548–1552 dworzanin i sekretarz królewski, pełnił przez krótki czas urząd podkomorzego poznańskiego. Przechodząc w stan duchowny, wystarał się o prepozyturę poznańską, a następnie przy znacznej przychylności i zaangażowaniu króla Zygmunta II Augusta, w roku 1562 otrzymał godność biskupa poznańskiego, które objął w dwa lata później (Żelewski 1967–1968: 447–449).

<sup>15</sup> Łukasz Podoski h. Junosza (1526–1584). Wywodzący się z ziemi ciechanowskiej szlachcic prawdopodobnie wzorem swojego krewnego i imiennika Łukasza Podoskiego kanonika płockiego wybrał drogę duchownego i dyplomaty. Pierwsze beneficjum kościelnym była kanonia kielecka, którą objął w roku 1551. Kolejnymi godnościami były kanonia w katedrze krakowskiej oraz prepozytura w katedrze gnieźnieńskiej (Żelewski 1983: 171–173).

<sup>16</sup> Jerzy Pietkiewicz h. Działosza (zm. 1574), w listopadzie 1563 występował jako kanonik żmudzki, w 1567 r. otrzymał godność biskupa żmudzkiego (Lulewicz 1981: 154–155).

<sup>17</sup> Michał Działyński (zm. 1576), w roku 1551 mianowany został na urząd podkomorzego pomorskiego, by w rok później sięgnąć po podkomorstwo chełmińskie, z którym to tytułem występował już do śmierci (Bodniak 1948: 90–91).

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
23	1571 (kwiecień–sierpień)	Siedmiogród	Mikołaj Mielecki <sup>18</sup> , Wawrzyniec Goślicki <sup>19</sup>
24	1571 (lipiec)	Iwan IV car Rosji (Nowogród)	Michał Haraburda <sup>20</sup>
25	1572 (styczeń–marzec)	Zofia Jagiellonka księżna Brunszwiku (Schöningen)	Wawrzyniec Goślicki
26	1572 (luty–kwiecień)	Selim II sultan turecki (Stambuł)	Andrzej Taranowski
27	1572 (grudzień) – 1573 (kwiecień)	Iwan IV (Nowogród Wielki)	Michał Haraburda
<b>7 lipca 1572 – umiera Zygmunt II August</b>			
28	1573 (czerwiec–wrzesień)	Henryk Walezy (Paryż)	Mikołaj Firlej <sup>21</sup> , Andrzej Górka, Adam Konarski, Olbracht Łaski <sup>22</sup> , Aleksander Proński <sup>23</sup> , Mikołaj Krzysztof Radziwiłł <sup>24</sup> , Jan Tomicki <sup>25</sup> , Mikołaj Tomicki Jan Zamoyski <sup>26</sup> Jan Zborowski

<sup>18</sup> Mikołaj Mielecki h. Gryf (zm. 1585), dworzanin królewski od 1548 r. Swoją karierę rozpoczynał od objęcia starostwa chmielnickiego w toku 1557, które zamienił dwa lata później na starostwo grodeckie. Mianowany w 1567 kasztelanem wojnickim, awansował w 1569 na urząd wojewody podolskiego (Kowalska 1975: 759–65).

<sup>19</sup> Wawrzyniec Goślicki h. Grzymała (ok. 1530–1607), duchowny. Po odbyciu włoskich studiów i powrocie do kraju rozpoczął pracę w kancelarii królewskiej Zygmunta Augusta. W roku 1572 otrzymał pierwsze prebendy kościelne, tj. probostwo płockie i kanonię krakowską. Sekretarz króla Stefana Batorego, w imieniu którego realizował szereg misji do księząt Rzeszy. W latach 80. awansował kolejno na dziekana kieleckiego i kantora płockiego. Dzięki poparciu króla otrzymał w 1586 r. biskupstwo kamienieckie i tytuł opata w Mogile (Maniewska 1960: 379–383).

<sup>20</sup> Michał Haraburda h. Abdank (zm. 1586), litewski dworzanin Zygmunta Augusta, sekretarz w kancelarii litewskiej, otrzymał w 1579 roku starostwo świsłockie, w 1584 roku sięgnął po senatorskie krzesło kasztelana mińskiego (Lepszy 1960–1961: 288–290).

<sup>21</sup> Mikołaj Firlej h. Lewart (zm. 1588), od 1577 kasztelan rawski, za wierną służbę królowi Stefanowi Batoremu otrzymał w 1586 starostwo kamionackie. Po śmierci króla swój majątek i autorytet postawił na kandydaturę Zygmunta Wazy, co przyszyły władca wynagrodził mu nadaniem godności wojewody lubelskiego (Lepszy 1948–1958: 10–12).

<sup>22</sup> Olbracht Łaski h. Korab (1535–1606), syn sławnego dyplomaty, wojewody sieradzkiego Hieronima Łaskiego, także wojewoda sieradzki. Związany z domem Habsburgów prowadził na poły prywatną, na poły proniemiecką politykę, wielokrotnie sprzeczną z bieżącymi interesami Polski i Litwy. W wyniku powiązań rodzinnych oraz znacznego majątku, Łaskiemu udało się otrzymać urząd wojewody sieradzkiego, który sprawowali także jego stryj, ojciec i dziad (Żelewski 1973: 246–250).

<sup>23</sup> Aleksander Proński h. Św. Jerzy (ok. 1550–1596), w latach 1576–1587 stolnik, a następnie chorąży litewski i starosta łucki, od 1587 kasztelan trocki (Żelewski 1985: 507–509).

<sup>24</sup> Mikołaj Krzysztof Radziwiłł h. Trąby (1549–1616), od roku 1569 marszałek nadworny litewski, a następnie marszałek wielki litewski. W latach 1586–1590 był kolejno kasztelanem trockim, wojewodą trockim, a wreszcie wojewodą wileńskim (Lulewicz 1987: 349–361).

<sup>25</sup> Jan Tomicki, kasztelan Rogoziński, awansował w roku 1564 na kasztelanię gnieźnieńską.

<sup>26</sup> Jan Zamoyski h. Jelita (1542–1605) w czasie sprawowania legacji do Paryża sekretarz królewski i starosta knyszyński, późniejszy kanclerz i hetman wielki koronny.

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
<b>21 lutego 1574 – koronacja Henryka Walezego</b>			
29	1574 (listopad) – 1575 (marzec)	Henryk Walezy (Lyon-Awinion)	Jan Tomasz Drohojowski <sup>27</sup> , Hieronim Rozdrażewski
30	1575 (luty–marzec)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Andrzej Taranowski
31	1576 (styczeń)	Maksymilian II Habsburg cesarz	Olbracht Łaski
<b>1–2 maja 1576 – sejm koronacyjny Stefana Batorego</b>			
32	1576 (maj–wrzesień)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Krzysztof Dzierżek <sup>28</sup>
33	1576 (maj–grudzień)	Ratyzbona (na sejm Rzeszy Niemieckiej), dwór cesarza Maksymiliana II Habsburga	Jan Dymitr Solikowski, Jan Krotoski
34	1576 (wrzesień–listopad)	Papież Grzegorz XIII (Rzym)	Jan Grzymała Zamoyski <sup>29</sup>
35	1576 (jesień)	Iwan IV (Moskwa)	Grzegorz Grudziński, Lech Bukowiecki
36	1576 (jesień)	Jan III Waza (Sztokholm)	Jan Szczęsny Herburt <sup>30</sup>
37	1576 (wrzesień–grudzień)	Jan III Waza (Sztokholm)	Wawrzyniec Gościński
38	1577 (styczeń) –1578(sierpień)	Dewlet Gerej chan tatarski (Krym)	Andrzej Taranowski
39	1577 (styczeń–marzec)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Krzysztof Dzierżek
40	1577 (marzec)	Jan Fryderyk książę pomorski (Szczecin)	Prokop Broniowski

<sup>27</sup> Jan Tomasz Drohojowski h. Korczak (ok. 1535–1605), od 1578 starosta przemyski, w maju 1589 mianowany referendarzem koronnym (Lepszy 1939–1946: 382–384).

<sup>28</sup> Krzysztof Dzierżek, wywodzący się ze średniozamożnej szlachty h. Nieczuja, wstąpił się jako jeden z najważniejszych tłumaczy języków wschodnich. Biorąc udział w licznych legacjach, sam stał się wieloletnim agentem Rzeczypospolitej w Turcji oraz posłem króla Stefana Batorego do Konstantynopola i Moskwy. Od roku 1604 piastował także urząd chorążego trockiego (Baranowski, 1948: 160–161).

<sup>29</sup> Jan Zamoyski h. Grzymała (zm. 1614), cysters, dworzanin i sekretarz króla Stefana Batorego, w latach 1595–1604 biskup sufragan płocki, od 1604 arcybiskup lwowski (Kadzik 2016: 197).

<sup>30</sup> Jan Herburt (ok 1525–1577), pochodzący z zamożnej szlachty ruskiej, rozpoczął swoją karierę w roku 1553, przejmując po swym bracie urząd podkomorzego przemyskiego. Jako sekretarz królewski otrzymał od monarchy skomplikowane zadanie zebrania i przetłumaczenia na język polski obowiązujących w Królestwie praw. Być może to właśnie za zasługi na gruncie prawnym otrzymał on urząd kasztelana sanockiego, z którym występował w 1568 roku, a dwa lata później przekazano mu starostwo przemyskie (Żelewski 1960: 440–442).

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
41	1577 (maj–czerwiec)	Papież Grzegorz XIII (Rzym)	Wojciech Borzykowski Prokop Broniewski <sup>31</sup>
42	1577 (maj)	Jan Fryderyk książę szczeciński	?
43	1577 (maj–czerwiec)	Jerzy Fryderyk Hohenzollern, margrabia Ansbach	Wawrzyniec Gościłcki
44	1577 (maj)	Piotr V wojewoda mołdawski	Jan Sienieński
45	1577 (maj–lipiec)	Papież Grzegorz XIII (Rzym)	Jan Grzymała Zamoyski
46	1577 (czerwiec–lipiec)	Jan Fryderyk ks. Pomorski (Szczecin)	Piotr Kłoczewski
47	1577 (lipiec)	Albrecht Fryderyk Hohenzollern książę Prus	Jan Policki
48	1577 (lipiec)	Książęta pomorscy, Jan Fryderyk szczeciński (Szczecin)	Jan Bużeński
49	1577 (maj–wrzesień)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Jan Sienieński <sup>32</sup>
50	1577 (wrzesień)	Albrecht Fryderyk książę Prus	Tomasz Drohojowski
51	1577 (wrzesień)	Patrycjat ryski, Gotard Kettler książę Kurlandii	Jan Taube
52	1577 (październik–listopad)	Piotr wojewoda mołdawski, Tata- rzy perekopsy	Mikołaj Płatowski, Andrzej Tara- nowski
53	1577 (listopad/gru- dzień)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Jan Sienieński
54	1577 (listopad/gru- dzień)	Papież Grzegorz XIII (Rzym), Seba- stian Venier doża wenecki, Alfons d'Este książę Ferrary, Wilhelm I, książę Mantui, Franciszek I książę Florencji	Paweł Uchański
55	1577 (grudzień) – marzec 1578	Jan IV wojewoda mołdawski, Murad III sułtan turecki	Marek Sobieski <sup>33</sup>

<sup>31</sup> Prokop Broniewski h. Leliwa, podkomorzy poznański oraz chorąży kaliski (Chodynicki 1936: 464–465).

<sup>32</sup> Jan Sienieński h. Dębno (ok. 1532–1580), wywodząc się z zamożnej ruskiej rodzin, swoją działalność polityczną rozpoczął od poselstw sejmikowych, za co uhonorowano go w 1567 r. urzędem stolnika sanockiego. Trzy lata później występował już jako podkomorzy sanocki, a od czerwca 1576 jako kasztelan halicki (Kaniewska 1996: 188–189).

<sup>33</sup> Marek Sobieski h. Janina (ok. 1549–1605), stronnik kanclerza Zamoyskiego i króla Stefana Batorego, brał udział w kampaniach wojennych przeciwko Gdańskowi i Moskwie, od sierpnia 1580 chorąży nadworny (Gmiterek 2000: 502–504).

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
56	1578 (styczeń)	Jan Jerzy Hohenzollern elektor brandenburski	Marcin Leśniowski <sup>34</sup>
57	1577 (grudzień) –1578 (styczeń)	Stany Pruskie, Jerzy Fryderyk (Królewiec)	Piotr Potulicki <sup>35</sup> Andrzej Firlej, Jan Dymitr Solikowski
58	1578 (styczeń–marzec)	Iwan IV (Moskwa)	Stanisław Kryski <sup>36</sup> Mikołaj Sapięha, Teodor Tyszkiewicz
59	1578 (luty) – 1579 (maj)	Papież Grzegorz XIII (Rzym)	Paweł Zajączkowski <sup>37</sup>
60	1578 (kwiecień–sierpień)	Mahmed Gerej chan perekopski (Krym)	Marcin Broniewski
61	1578 (czerwiec–wrzesień)	Ryga, ks. Kettler (Kurlandia)	Jan Tomasz Drohojowski
62	1578 (lipiec–wrzesień)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Andrzej Łobzowiecki
63	1578 (sierpień)	Iwan IV (Moskwa)	Piotr Haraburda
64	1578 (wrzesień)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Adam Kłoczowski
65	1578 (wrzesień–grudzień)	Mahmed Gerej chan perekopski (Krym)	Marcin Broniewski
66	1578 (grudzień) – 1579 (maj)	Cesarz Rudolf II Habsburg (Praga)	Łukasz Podoski
67	1579 (styczeń–lipiec)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Andrzej Taranowski
68	1578 (maj) 1580(maj)	Papież Grzegorz XIII (Rzym)	Paweł Uchański <sup>38</sup>

<sup>34</sup> Marcin Leśniowski h. Kolumna (zm. 1593), zwolennik kandydatury Henryka Walezego, bliski współpracownik kanclerza Jana Zamoyskiego. Mianowany w 1581 r. kasztelanem podlaskim (Kowalska 1972: 181–184).

<sup>35</sup> Piotr Potulicki h. Grzymała (zm. 1606), luteranin, w październiku 1569 wszedł do senatu jako kasztelan przemęcki. Dzięki dobrym relacjom z królem i kanclerzem Zamoyskim sukcesywnie awansował w hierarchii senatorskiej, w roku 1576 powierzono mu godność wojewody płockiego, następnie w roku 1581 województwo brzesko-kujawskie. Szczytowym momentem jego kariery było objęcie urzędu wojewody kaliskiego w sierpniu 1584 (Leitgeber 1984–1985: 252–254).

<sup>36</sup> Stanisław Kryski h. Prawdzic (ok 1536–1595), przeciwnik polityki habsburskiej, od 1563 kasztelan raciąski i starosta dobrzyński. Działając aktywnie w województwie mazowieckim, wspierał działania Stefana Batorego, za co otrzymał w roku 1576 awans na urząd wojewody mazowieckiego oraz starostwo płockie (Przyboś 1970: 486–488).

<sup>37</sup> Paweł Zajączkowski, kanonik ołomuniecki, sekretarz królewski, został wysłany jako sekretarz przyszanego poselstwa obediencyjnego, informujący papieża o dokładnej dacie przyjazdu oficjalnego poselstwa (Banaszak 1975: 125).

<sup>38</sup> Paweł Uchański h. Radwan (1548–1590), krewny arcybiskupa gnieźnieńskiego Jakuba Uchańskiego, w kwietniu 1575 mianowany kasztelanem bełskim, po ucieczce Henryka Walezego utracił ten urząd, od stycznia 1588 wojewoda bełski i starosta drohobycki (Gmiterek, Szczygieł 1992: 71).

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
69	1580	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Krzysztof Dzierżek
70	1580 (czerwiec–październik)	Cesarz Rudolf II Habsburg (Praga)	Łukasz Podoski
71	1580 (sierpień)	Wieliz	Jan Tomasz Drohojowski, Piotr Kloczowski
72	1581 (luty–maj)	Ryga	Jan Dymitr Solikowski, Wacław Agryppa
73	1581 (październik) – 1582 (luty)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Jan Tomasz Drohojowski
74	1581 (grudzień) – 1582 (styczeń)	Jam Zapolski (negocjacje pokojowe z Rosją)	Janusz Zbaraski, Albrecht Radziwiłł, Michał Haraburda
75	1582 (marzec–maj)	Jan III król Szwecji (Sztokholm)	Dominik Alamanni <sup>39</sup>
76	1582 (marzec–sierpień)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Hieronim Filipowski <sup>40</sup>
77	1582 (lipiec–sierpień)	Cesarz Rudolf II Habsburg, elektorzy Brandenburgii, Kolonii, Moguncji, Palatynatu, Saksonii, Trewiru	Hieronim Rozdrażewski
78	1582 (marzec–sierpień)	Iwan IV (Moskwa)	Janusz Zbaraski, Mikołaj Tałwosz, Michał Haraburda
79	1583 (kwiecień–październik)	Elżbieta I (Londyn)	Olbracht Łaski
80	1583 (wrzesień–październik)	Juliusz ks. Brunzwiku	Wawrzyniec Goślicki
81	1583 (grudzień)	Papież Grzegorz XIII (Rzym)	Andrzej Batory
82	1583 (listopad) – 1584 (kwiecień)	Murad III sułtan turecki (Stambuł)	Piotr Słostowski
83	1584 (luty–sierpień)	Przedstawiciele angielskiej kompanii wschodniej (Elbląg)	Piotr Potulicki

<sup>39</sup> Dominik Alamani, Florentczyk, w latach 1570–1578 pełnił urząd stolnika lubelskiego, zaś w latach 1577–1588 pełnił funkcję kuchmistrza nadwornego (Kłaczewski, Urban 1991: 54; Chłapowski i in. 1992: 70).

<sup>40</sup> Hieronim Filipowski h. Pobóg (zm. 1587), od lat młodości związany z siedmiogrodzkim dworem Stefana Batorego, u boku którego służył jako żołnierz i poseł. Wykorzystując rodzinne koneksje, miał istotny wkład w pozytywną dla Batorego elekcję. Wdzięczność królewska przejawiała się w kolejnych awansach Filipowskiego. Początkowo jako łóżniczy królewski w 1578 roku został starostą nurskim i ostrowskim, następnie w 1582 r. ostrołęckim i stryjskim. Po zakończeniu udanej misji do Stambułu w 1583 r. mianowany został krajczym koronnym (Szczotka 1949: 495–496).

Lp.	Przybliżony czas realizowania poselstwa	Kierunek/odbiorca poselstwa	Reprezentacja poselska
84	1584 (marzec–sierpień)	Iwan IV, Fiodor Iwanowicz	Lew Sapieha <sup>41</sup>
85	1584 (wrzesień)	Parnawa	Andrzej Firlej, Jan Leśniowski, Krzysztof Zienowicz, Jan Piotrowski
86	1585 (maj–lipiec)	Republika Zjednoczonych Prowincji	Krzysztof Głoskowski
87	1585 (maj–lipiec)	Filip II Habsburg król Hiszpanii (Madryt)	Stanisław Sobocki <sup>42</sup>
88	1585 (sierpień)	Przedstawiciele Fiodora Iwanowicza (Grodno)	Lew Sapieha
89	1585 (grudzień) – 1586 (maj)	Fiodor Iwanowicz (Moskwa)	Michał Haraburda
90	1586 (maj–grudzień)	Sykstus V (Rzym)	Jan Dymitr Solikowski, Andrzej Batory
91	1588 (marzec) – 1590 (wrzesień)	Papież Sykstus V (Rzym), Signoria (Wenecja)	Stanisław Reszka <sup>43</sup>
92	1589 (luty–marzec)	Będzin, Bytom	Krzysztof Zienowicz, Hieronim Rozdrażewski, Andrzej Opaliński, Stanisław Gostomski, Janusz Ostrogski, Jan Zamoyski
93	1589 (czerwiec–lipiec)	Rudolf II Habsburg (Praga)	Jerzy Radziwiłł, Mikołaj Firlej

Zawarte w powyższym zestawieniu misje dyplomatyczne, które królowie i sejm Rzeczypospolitej inicjowali w latach 1569–1589, ilustrują, w moim przekonaniu, obszar zainteresowań polskiej dyplomacji oraz jej kierunki. Na 93 wyszczególnione misje

<sup>41</sup> Lew Sapieha (1557–1633), w latach 1581–1585 starosta słonimski, brzeski i mohylewski, od roku 1585 podkanclerzy litewski, następnie wielki kanclerz litewski, wojewoda wileński i hetman wielki litewski (Przyboś, Żelewski 1959: 115–118).

<sup>42</sup> Stanisław Sobocki h. Korab (zm. 1589), pochodził z niezamożnej rodziny kaliskiej, co zapewne przyczyniło się do wybrania kariery wojskowej. Brał udział w kampaniach Stefana Batorego przeciw Moskwie, w czasie których wielokrotnie odznaczył się męstwem. Za swoją postawę był wielokrotnie wynagradzany przez króla i kanclerza Zamoyskiego. Swoją przygodę wojskową kontynuował w Niderlandach, gdzie wraz z bratankiem Batorego Baltazarem walczył po stronie hiszpańskiej (Dembiński 1999: 354–355).

<sup>43</sup> Stanisław Reszka (1544–1600), pochodził z mieszczańskiej rodziny wielkopolskiej. Krótco po odbyciu studiów związał się z dworem biskupa warmińskiego, a następnie kardynała Stanisława Hozjusza, stając się z czasem jego sekretarzem i towarzyszem licznych misji zagranicznych. Przez wiele lat bawił u boku swego protektora w Rzymie, za co został nagrodzony kanonią warmińską. Otrzymał także pewne honorowe godności w Rzymie z rąk papieża Grzegorza XIII. Opiekun i ochmistrz Andrzeja Batorego, z którym podróżował do Włoch. W roku 1585 mianowany opatem cystersów w Jędrzejowie (Kalinowska 1988: 129–133).



poselskie, mające w niektórych przypadkach kilku adresatów, najwięcej, bo 15, kierowano na dwory sułtańskie Selima II, a następnie Murada III. Na podobnym poziomie intensywności utrzymywano relacje dyplomatyczne z Rosją, posyłając tam legatów 11 razy. Bezpośrednio do stolicy, na carski dwór, posłowano 9 razy, dwie misje miały charakter pertraktacji pokojowych. Silne relacje łączyły Rzeczpospolitą z państwami niemieckimi. Do książąt pomorskich, Brunszwiku, Meklemburgii, Saksonii i innych księstw Rzeszy wyprawiono łącznie 11 legacji. Dziewięciokrotnie przedstawiciele króla i Rzeczypospolitej pojawiali się na dworze cesarskim i papieskim. Jak istotną rolę w polityce odgrywały sprawy północne świadczyć może fakt wyprawienia 8 legacji na teren Inflant, 7 do Szwecji, 4 do Danii i 4 do Prus Książęcych. Stałe zagrożenie granicy południowo-wschodniej wymagało poza działaniami militarnymi także aktywności dyplomatycznej. W związku z tym pięciokrotnie organizowano legacje do tzw. księstw naddunajskich, czyli Wołoszczyzny, Siedmiogrodu i Mołdawii.

Czterokrotnie zaś dyplomaci odwiedzali Krym, pertraktując z chanem tatarskim. Niemal na marginesie pozostawały inne kierunki, jak Anglia, Holandia, czy Hiszpania, gdzie posyłano legatów zaledwie raz lub w przypadku Francji dwukrotnie. Analizując powyższe informacje, warto zwrócić uwagę na szereg zagadnień dotyczących relacji kierunków wysyłanych poselstw z wydarzeniami geopolitycznymi i ogólnymi priorytetami kolejnych władców.

### 3. Kierunki aktywności polskiej dyplomacji

#### Polityka bałtycka. Poselstwa do Inflant i Skandynawii

Ostatnia dekada panowania Zygmunta II Augusta cechowała się szczególną aktywnością polityczną na obszarze nadbałtyckim, tj. w Prusach, Meklemburgii, Inflantach i krajach skandynawskich. Wiązało się to bezpośrednio w wydarzeniami określanymi jako walki o *dominium Maris Baltici*, czyli o dominację w basenie Morza Bałtyckiego<sup>44</sup>. Podstawowym celem strony polsko-litewskiej było utrzymanie wpływów na terenie Inflant, co istotne wpływało na bezpieczeństwo Wielkiego Księstwa i rozszerzało możliwości prowadzenia handlu morskiego. Zagrożeniem dla tych planów była agresywna polityka duńska i zagrożenie Inflant ze strony Moskwy. Geograficzne usytuowanie konfliktu powodowało, że konieczne było zawiązanie sojuszu z choćby jednym krajem skandynawskim, tak aby nie doprowadzić do samotnej walki na wielu frontach. W tym celu dyplomacja polska włączyła się w trwającą wojnę duńsko-szwedzką, wspierając w staraniach o tron sztokholmski Jana III Wazę. Wyrazem tego sojuszu było małżeństwo księcia Finlandii z Katarzyną Jagiellonką, siostrą króla (Cynarski, 2004: 174–179).

W ciągu trzech ostatnich lat panowania Zygmunta II Augusta wyprawiono do Danii, Szwecji, Kurlandii 13 poselstw, w których króla i Rzeczpospolitą reprezentowało

<sup>44</sup> Problem ten ma swoją obszerną literaturę przedmiotu (m.in. Bodniak 1929; Lepszy 1946; Odyniec 1982; Piwnicki, Klein 2012; Samsonowicz 1982).

7 rozpoznanych posłów. W misjach tych wyróżniali się Jan Dymitr Solikowski i Piotr Kłoczowski oraz sekretarz królewski Jost Clodt Jürgensburg. Intensywność działań dyplomatycznych wynikała z trwającego blisko dekadę konfliktu nadbałtyckiego, który nie przynosił jednoznacznych rozstrzygnięć. Skutkowało to przede wszystkim długotrwałymi blokadami w żegludze morskiej i poważnymi stratami ekonomicznymi wszystkich stron. Zakończenie kwestii inflanckiej miał przynieść zwołany do Szczecina kongres pokojowy. Podstawowym celem polskiej dyplomacji było zatwierdzenie praw do Inflant i zablokowanie portu narewskiego, z którego żeglowały konkurencyjne dla portów polskich statki handlowe, ale i stacjonować mogły okręty wojenne. Drugą kwestią było uzyskanie możliwie korzystnych warunków pokojowych dla Szwecji, która zagrożona ze strony Moskwy i Danii mogła okazać się chwiejnym sojusznikiem. Równie istotną sprawą było osłabienie współpracy Magnusa ks. Danii i Holsztynu z Iwanem IV, stanowiącym główne zagrożenie dla Inflant. Dyplomacja polska starała się działać z pozycji mediatora, nie zaś strony w konflikcie, co szybko zyskało szwedzką dezaprobatę, ale doprowadziło pośrednio do zawarcia w grudniu 1570 r. porozumień kongresowych. W ich efekcie Szwecja traciła na rzecz Danii część swych posiadłości, w tym strategicznie położony Rewel. Mimo istotnego zaangażowania sił dyplomatycznych efekt końcowy polskich starań o wpływ na politykę skandynawską był niewielki. Nie udało się doprowadzić do blokady żeglugi narewskiej i powszechnego zatwierdzenia prawa do Inflant (Bodniak 1929: 3–17).

Kontynuatorem polskich starań o dominację w Inflantach był król Stefan Batory. Już w 1576 podjął rywalizację z księciem duńskim Magnusem i sprzyjającą mu Moskwą Iwana IV, który wykorzystując zaangażowanie Rzeczypospolitej w konfliktach z Gdańskiem, wkroczył zbrojnie na teren Inflant. Chcąc przeciwdziałać zagrożeniu, polscy dyplomaci starali się uzyskać przeciwwagę dla niebezpiecznego sojuszu, szukając wsparcia u księcia kurlandzkiego Gotarda Kettlera, do którego posłował Jan Taube, a także elektora saskiego Augusta Wettyna oraz Jana III Wazy, gdzie posłano dwukrotnie Wawrzyńca Goślickiego i Jana Szczęsnego Herburta. Mimo początkowych klęsk, jakie spadły na Inflanty w postaci bezwzględnych działań wojsk moskiewskich, zakończenie konfliktu z Gdańskiem pozwoliło Batoremu organizować odsiecz. Współdziałając z Kettlerem i Janem III Wazą, wojska Rzeczypospolitej zdołały odzyskać zajęte przez Moskwę tereny, a także zabezpieczyć Inflanty przed kolejnymi uderzeniami. Sukces militarny szedł tym razem w parze z dyplomatycznym. Dzięki kontrofensywie w Inflantach Stefan Batory doprowadził do przyłączenia Kurlandii, którą w hołdzie lennym przekazał królowi książę Gotard Kettler (Topolski 2015: 212–213). Pozytywnie zakończyły się także trwające od roku 1577 rokowania polsko-ryskie, dotyczących podporządkowania tego niezwykle ważnego miasta Rzeczypospolitej. Pierwszym etapem tejże finalizacji był wydany w styczniu 1581 roku przywilej Stefana Batorego „Privilegium Stephaneum”, a następnie odebranie przez polskich posłów hołdu lennego Rygi z 7 kwietnia 1581 (Ziemlewska 2008: 61–75).

## Prusy i Rzesza Niemiecka

Równie istotną sprawą, którą przez długie lata zajmowała się polska dyplomacja, była kwestia relacji Rzeczypospolitej z Prusami i Brandenburgią. Jeszcze w latach 50. XVI wieku Joachim II, elektor brandenburski, podjął starania o przyznanie praw do sukcesji w Prusach Książęcych także jego linii rodziny Hohenzollernów, w przypadku wygaśnięcia bezpośrednich potomków księcia Albrechta. Jako małżonek córki Zygmunta I Jadwigi Jagiellonki stał się powinowatym polskiego władcy, co chętnie wykorzystywał dla wzmocnienia swojej pozycji politycznej. Założone cele elektor osiągnął w roku 1563, kiedy to Zygmunt II August, jako suweren Prus Książęcych, rozciągnął prawo do sukcesji na linię brandenburską, czyli potomków Joachima II, Jana Jerzego i Zygmunta Hohenzollernów. Królewskie postanowienie nie weszło jednak w życie w momencie jego wydania. O prawa do lenna pruskiego upomniął się bowiem Jan Albrecht I, książę Meklemburgii, szwagier Joachima II. Żyjący w dobrych relacjach z księciem pruskim Albrechtem Hohenzollernem, ciepiącym od 1563 roku na liczne dolegliwości po doznanym udarze, starał się uzyskać zgodę na objęcie kuratelą nieletniego wówczas potomka księcia pruskiego Albrechta Fryderyka. Skomplikowana sytuacja prawna i roszczenia kolejnych książąt do udziału w pruskiej sukcesji powodowały, iż do Królewca i na inne dwory północne wielokrotnie posłowali przedstawiciele Zygmunta II Augusta (Wachowiak, Kamiński 2001: 220–221).

Szczególnie chętnie monarcha wysyłał w tym kierunku Piotra Kłoczowskiego i Jana Dymitra Solikowskiego, którzy w imieniu Jagiellona interweniowali w sprawach pruskich od 1566 roku. Wówczas to będący pod znacznym wpływem księcia meklemburskiego książę pruski Albrecht dokonał licznych zmian testamentalnych i bez wcześniejszej zgody króla Zygmunta II ustanowił nowy porządek przekazywania sukcesji w Prusach, dając w tej sprawie pierwszeństwo Janowi Albrechtowi meklemburskiemu i jego następcom. Kolejne interwencje polskich komisarzy nie przynosiły oczekiwanych skutków. Złożoność sytuacji politycznej, wyznaniowej i prawnej Prus Książęcych, Brandenburgii i Meklemburgii potęgowały rozbieżne poglądy na sprawy pruskie wewnątrz samej Rzeczypospolitej. Każdy z potencjalnych sukcesorów pruskiego lenna miał swoich zwolenników i przeciwników, którzy starali się wpływać na politykę i decyzje króla Zygmunta. Bardziej jednoznaczne decyzje wymusiła dopiero śmierć Albrechta Hohenzollerna w marcu 1568 roku. W lipcu 1569 władcą w Prusach Książęcych ogłoszono książęcego syna Albrechta Fryderyka, od którego król przyjął hołd lenny. Wówczas Jagiellon potwierdził też prawo do ewentualnej sukcesji w Prusach Joachimowi II brandenburskiemu, jego synowi Janowi Jerzemu oraz Jerzemu Fryderykowi margrabiemu Ansbach. Akt ten został konfirmowany w marcu 1572 roku (Wachowiak, Kamiński 2001: 221–223).

Śmierć Zygmunta Augusta i niewielkie zaangażowanie Henryka Walezego sprawiły, że kwestie pruskie pojawiły się w kręgu zainteresowań polskiej dyplomacji dopiero w czasach Stefana Batorego. Panujący samodzielnie od 1569 roku książę Albrecht Fryderyk Hohenzollern nie mógł spełnić pokładanych w nim nadziei. Z powodu

rozpoznanych u niego zaburzeń psychicznych krewni księcia podjęli działania w celu przejścia nad nim kurateli, a co ważniejsze – administracji Prus. Szczególną aktywność w tej kwestii rozwinął Jerzy Fryderyk Hohenzollern, powołując się na swoje prawa do sukcesji pruskiej. Ostateczne decyzje nie mogły jednak zapaść bez zgody królewskiej. Nowo obrany monarcha Stefan Batory za pośrednictwem swoich posłów, Wawrzyńca Goślickiego, Tomasza Jana Drohojowskiego oraz Marcina Leśniowolskiego, starał się przedstawić możliwie wysoką cenę za poparcie określonego kandydata. Rokowania dotyczące prawa do opieki nad Albrechtem Fryderykiem i Prusami zakończyły się 22 września 1577 roku. Wówczas to dekretem królewskim kuratelę powierzono Jerzemu Fryderykowi, nadając mu ponadto prawo do używania tytułu księcia pruskiego. Akt ten uroczyście zatwierdzono 3 marca 1578 roku. Za wsparcie królewskie margrabia przekazał monarsze znaczną ilość gotówki, niezbędnej dla prowadzenia działań zbrojnych przeciw Moskwie. Ofiarował Batoremu także swoją pomoc wojskową i polityczną. Finalnie Jerzy Fryderyk sprawował władzę w Prusach do roku 1603 (Topolski 2015: 213; Wachowiak, Kamiński 2001: 224–227).

Istotnym elementem relacji dyplomatycznych z państwami niemieckimi były sprawy dynastyczne. Pozostawiwszy po sobie liczne żeńskie potomstwo, Zygmunt I starał się odpowiednimi mariażami wzmocnić dom jagielloński. Dwie spośród swoich córek wydał za książąt niemieckich, co miało być gwarantem dobrosąsiedzkich relacji, a co ważniejsze – wpływu na sejm Rzeszy, a pośrednio na dwór cesarski. Urodzona w roku 1513 Jadwiga Jagiellonka poślubiła elektora brandenburskiego Joachima II Hektora Hohenzollerna, a młodsza od niej Zofia Henryka II księcia Brunszwiku z dynastii Welfów (Wdowiszewski 2005: 137–140; Duczmal 1996: 514–119). W obu przypadkach małżonki przeżyły swoich mężów, co powodowało konieczność zadbania o ich oprawy i utrzymanie możliwie wysokiej pozycji w zamieszkałych księstwach. Swego rodzaju „specjalistą” w kwestiach dbania o siostry polskiego króla był Stanisław Sędziwój Czarnkowski. Swoje starania w tej dziedzinie rozpoczął legacją do książąt Rzeszy jesienią 1569 roku. Wówczas jednym z ważniejszych punktów poselstwa było udzielenie wsparcia Zofii Jagiellonce w sporze z jej pasierbem Juliuszem księciem Brunszwiku i Luneburga. Kolejną legację w tej sprawie odbył Wawrzyniec Goślicki na początku roku 1572. Z podobnymi problemami zmagala się Jadwiga w Brandenburgii, gdzie jej pasierb Jan Jerzy również nie kwapił się do wypłacenia macosze należnych jej sum oprawnych, o które upominał się jeszcze długo po jej śmierci w imieniu Rzeczypospolitej Marcin Leśniowolski (Kowalska 1972: 183; Lepszy 1938: 222–224).

### **Imperium Osmańskie oraz Chanat Krymski**

Jednym z najważniejszych kierunków polsko-litewskiej dyplomacji przez cały XVI w. było Imperium Osmańskie. W okresie zygmunto-wskim udało się niemal na stałe unormować stosunki polsko-tureckie do tego stopnia, że między obiema siłami nie doszło do otwartego konfliktu. Zarówno Zygmunt I, jak i jego następca Zygmunt August prowadzili politykę zachowania neutralności między Osmanami a Europą Zachodnią.

Do dziś zagadnienie relacji dyplomatycznych osmańsko-jagiellońskich nie zostało należycie przedstawione, głównie z braku szerokich kwerend w archiwach tureckich. O tym, że był to niezwykle istotny kierunek działań polityki zagranicznej świadczyć może liczba odbytych poselstw. W ciągu ostatnich lat panowania Zygmunta Augusta do Stambułu wysłano dwie znaczne legacje Piotra Zborowskiego w 1568 r. oraz Andrzeja Taranowskiego w 1572 r. Dwa kolejne poselstwa kierowano do przedstawicieli sułtana na Węgrzech (Pajewski 1936: 29–90). Te sprawowali Jan Maciejowski, podkomorzy sandomierski, oraz sekretarz królewski Jan Woroniecki. Dodając do tego fakt niemal stałego przebywania w stolicy Osmanów nieoficjalnego agenta Joachima Strasza Odrowąża (Łąka 2006–2007), aktywność polskiej dyplomacji na tym obszarze można uznać za istotną.

Dobre relacje z Portą nie ustały po wyborze na tron Rzeczypospolitej Siedmiogrodzianina, na którym z racji posiadanego księstwa ciążył obowiązek stosunków lennych wobec sułtana. Elekcja Batorego niezwykle ucieszyła stronę turecką, gdyż skutecznie eliminowała na tym polu kandydaturę Habsburga, utrzymując równowagę sił w Europie. Jako książę Siedmiogrodu Batory nie miał szans na równorzędne stosunki z potężnym sąsiadem, obejmując jednak tron polsko-litewski, mógł zmienić ton prowadzonej dyplomacji. Na rzecz utrzymania dobrych stosunków z Turcją wpływała sytuacja geopolityczna i stałe zagrożenie ze strony Moskwy. Wzrost potęgi Iwana IV, szczególnie niebezpiecznej w przypadku zbliżenia Moskwy i Wiednia, zagrażał nie tylko Rzeczypospolitej, ale i prowadzącym wojny z Persją Osmanom. Wobec tego Turcja z zadowoleniem przyjmowała kolejne wiadomości o zwycięstwach polskiego króla, które odnosił nad Iwanem IV w Inflantach i ziemi smoleńskiej. Zmieniało to także stosunek sułtanów do Batorego, którego z czasem zaczęto traktować jak równorzędnego władcę. Nie bez znaczenia była wyspecjalizowana dyplomacja polska, która bardzo aktywnie działała na obszarze Turcji oraz Krymu.

Specyfika dworu sułtańskiego wymagała pewnej wprawy w działaniach dyplomatycznych. Z tego powodu chętnie sięgano po sprawdzonych legatów, pośród których największym doświadczeniem wyróżniał się Andrzej Taranowski. Posłując pięciokrotnie do Stambułu i na Krym, potrafił odnaleźć się w tamtejszych realiach i przy współpracy z polskimi agentami łagodzić pojawiające się zatargi. Większość problemów polsko-tureckich wynikała z uciążliwych najazdów tatarskich na tereny Rzeczypospolitej oraz wymierzonych w Turcję napadów kozackich. Utrzymywanie stałych relacji było szczególnie istotne dla Stefana Batorego, ze względu na jego związki z Siedmiogrodem, gdzie starał się zabezpieczyć przyszłość swoich bratanków, również w oparciu o przyjaźń z sułtanem (Dopierala 1986: 25–59).

### Księstwa Naddunajskie

Niezmiernie niegdyś istotne relacje z Węgrami, później Siedmiogrodem, z czasem zostały zmarginalizowane. W ostatnich latach swojego panowania Zygmunt II wysłał

tam zaledwie dwa poselstwa, kasztelana żarnowieckiego Jana Maciejowskiego oraz sekretarza królewskiego Jakuba Woronieckiego. W momencie objęcia tronu przez Batorego sprawy siedmiogrodzkie przybrały charakter wewnętrzny, co skutkowało brakiem konieczności realizowania osobnych legacji w tym kierunku. Zdecydowanie aktywniejsza była polityka prowadzona względem Mołdawii i Wołoszczyzny. Aby zapewnić wpływy Rzeczypospolitej na tych terenach, oprócz działań zbrojnych przedsięwzięto cztery misje dyplomatyczne, zwykle związane ze zmianami na tronie hospodarskim (Pajewski 1932: 213–238).

## Moskwa

Stałym obszarem działań polskiej dyplomacji, niezależnie od osoby monarchy, była Moskwa. Świadczy o tym aż 11 misji poselskich, które zgodnie z zasadami unii z 1569 roku sprawowali w większości Litwini. Wojny ostatniego Jagiellona z Wielkim Księstwem Moskiewskim, prowadzone z przerwami w latach 1563–1569, nie zakończyły się sukcesem strony polsko-litewskiej ani na kierunku północnym, ani wschodnim. Działania dyplomatyczne, które blokowały dalsze walki litewsko-rosyjskie, okazały się doskonałym sposobem na przeczekanie trudnej sytuacji. Już na początku lat 70. korzystnie dla Rzeczypospolitej zmieniła się geopolityka. Sprzymierzony władca na tronie szwedzkim, przyjazne relacje z Turcją i niemal rozbitý postanowieniami kongresu szczecińskiego sojusz Moskwy z Danią spowodował osamotnienie polityczne Iwana IV. Mimo to Zygmunt August nie wyraził zgody na sułtańskie propozycje wspólnego rozgromienia Moskwy (Cynarski 2004: 185–188).

Już w lipcu 1571 poselstwo pod przywództwem Michała Haraburdy pojawiło się w Moskwie, gdzie próbowano odwieść Iwana IV od wspierania Magnusa księcia duńskiego. W okresie pierwszego bezkrólewia została zainicjowana przez Radę Wielkiego Księstwa Litewskiego legacja do Moskwy, celem blokowania kandydatury Fiodora Iwanowicza na tron wielkksiążęcy, aż do momentu wyboru nowego króla (Floria 1971: 85–90). Nowa koncepcja prowadzenia polityki zagranicznej pojawiła się wraz z objęciem tronu przez Batorego. Dotyczyło to szczególnie działań względem wschodniego sąsiada. Dostrzegano bowiem konieczność przeciwstawienia się coraz silniejszej Moskwie, zagrażającej interesom Rzeczypospolitej na wschodzie i północy. Znaczne zaangażowanie wykazywał w tej kwestii sam król. Zdawał sobie bowiem sprawę, że ewentualne nadzieje na przyszłe oswobodzenie Węgier i upomnienie się o swoje prawa do tych ziem mogą zostać zrealizowane jedynie poprzez zabezpieczenie wschodnich granic państwa polsko-litewskiego (Boratyński 1903: 30–33). Prowadzone w latach 1577–1582 walki Batorego z Moskwą o Inflanty i ziemię połocką odbywały się nie tylko za pomocą oręża. Istotną rolę odgrywała tam także dyplomacja, której efektem było zorganizowanie poselstw, mających na celu wypracowanie korzystnych traktatów pokojowych. W sierpniu 1580 roku Piotr Kłoczowski i Jan Tomasz Drohojowski udali się, jako komisarze króla Stefana Batorego, na pertraktacje do Wielizy, gdzie miały być ustalone warunki poddania miasta i twierdzy (Żelewski 1967: 53).



Kolejne sukcesy doprowadziły do zawarcia korzystnego dla strony polsko-litewskiej traktatu w Jamie Zapolskim, który negocjowali wojewoda braćwowski Janusz Zbarski, marszałek nadworny litewski Albrecht Radziwiłł oraz pisarz wielki litewski Michał Haraburda. W relacjach z Moskwą zdecydowanie najważniejszą rolę odgrywał właśnie Haraburda, który kontynuował swoją misję dyplomatyczną w Rosji w latach 1584–1586, dążąc do zawarcia wieczystego pokoju między Rzeczpospolitą i Rosją (Lepszy 1960–1961: 289–290). Po zakończeniu wojen z Iwanem IV nagrodzony został starostwem świsłockim. Unormowanie relacji z Rosją, nieco przychylniejszą Rzeczpospolitej po śmierci Iwana IV, dawało możliwość zwrócenia uwagi i sił w stronę turecką. Tej kampanii nie podjęto jednak ze względu na śmierć króla Stefana.

## Rzym

Odrębnym tematem są z całą pewnością legacje do Wiecznego Miasta, których w omawianym okresie zrealizowano dziewięć. Trzy z nich miały charakter uroczystych poselstw obediencyjnych, Pawła Uchańskiego w 1579, Andrzeja Batorego w 1583 i Jana Dymitra Solikowskiego w 1586 roku. Szczególnie istotne wydaje się poselstwo Andrzeja Batorego, królewskiego bratanka, który z Rzymu przywiózł paliusz kardynałski i wstępny plan ligi antytureckiej pod wodzą Stefana Batorego (Horn 2010: 70–95). Pozostałe misje miały charakter bardziej „doraźny”. Jesienią 1576 jako osobisty poseł Stefana Batorego dotarł do Rzymu sekretarz królewski, cysters Jan Grzymała Zamoyski, przekazując niejawne listy monarchy na ręce papieża Grzegorza XIII. Można przypuszczać, że wiązały się one z uprawomocnienia wyboru Siedmiogrodzianina na tronie Rzeczypospolitej wobec przeprowadzonej podwójnej elekcji. Ponowny wyjazd Zamoyskiego do Rzymu w 1577 roku związany był z opóźniającym się poselstwem obediencyjnym Pawła Uchańskiego. Celem misji było także pozyskanie włoskich profesorów do nowo powstałego gimnazjum królewskiego w Krakowie oraz zezwolenia nadawania tam tytułów doktorskich (Banaszak 1975: 112–117). Ostatnia zawarta w wykazie misja rzymska, realizowana przez Stanisława Reszkę i Andrzeja Batorego, służyła celom bieżącej polityki i umacnianiu dobrego wizerunku rodziny Batorych wśród władców chrześcijańskich.

## Dwór cesarski

Obok papieskiego dwór cesarski charakteryzował się znaczną siłą przyciągania dyplomatów z całej Europy. Stanowiąc jedno z centrów chrześcijańskiego świata, stolica cesarstwa była miejscem prowadzenia nieustannej polityki. Nie brakowało tam także niemal stałych przedstawicieli dynastii Jagiellonów, których kontakty z domem Habsburgów były bardzo ścisłe i naturalne. Ciągła obecność nie oznaczała jednak braku innych poselstw „doraźnych”, co nie tylko pozytywnie wpływało na przepływ informacji, ale także zabezpieczało przed zbytnim zbliżeniem się posła do cesarskiego dworu. Przykładem było poselstwo Adama Konarskiego, które zostało zorganizowane w celu



doprowadzenia do ugody między cesarzem Maksymilianem II a Janem Zygmuntem Zapolyą, w czasie gdy na dworze cesarskim przebywał już prepozyt gnieźnieński Łukasz Podoski. Zmiany w organizowaniu kontaktów w cesarzem zaszły wraz ze śmiercią ostatniego Jagiellona. Zakończyła się wówczas klasyczna dyplomacja dynastyczna, charakteryzująca się stałymi kontaktami ze strategicznymi ośrodkami (Rzym, Wiedeń, Stambuł). W ramach 9 odbytych na przestrzeni dwóch dekad legacji należy wyróżnić te, które wiązały się z kwestiami elekcyjnymi, oraz te, które wynikały z bieżących potrzeb politycznych. Do pierwszej grupy należy zaliczyć poselstwa Olbrachta Łaskiego oraz Jana Dymitra Solikowskiego wraz z Janem Krotskim w roku 1576, czy Jerzego Radziwiłła i Mikołaja Firleja latem 1589 (Wójcik 1982: 15–26).

Inny charakter miała choćby legacja Łukasza Podoskiego do cesarza na przełomie 1578 i 1579 roku, której celem były wstępne starania powołania ligi antytureckiej. Ponadto świeżo wybrany król, korzystając z autorytetu Rzeczypospolitej, starał się także wyrzucić presję na Habsburgu, by ten oddał mu część zabranych jeszcze przez jego ojca ziem węgierskich. W czerwcu 1580 roku Podoski ponownie posłował do Pragi, gdyż król nie był zadowolony z odpowiedzi i stanowiska cesarza (Żelewski 1983: 171–173). Misje dyplomatyczne kierowane na dwór cesarski generalnie charakteryzowały się dużą dozą doraźności, stanowiącej coraz częstszy element polskiej dyplomacji.

### Pozostałe misje dyplomatyczne

To, co uwidacznia powyższe zestawienie to sporadyczność organizowania misji poselskich do państw spoza najbliższego sąsiedzkiego kręgu. Do takich należało poselstwo Krzysztofa Głoskowskiego, sekretarza królewskiego, do Republiki Zjednoczonych Prowincji, gdzie w imieniu Stefana Batorego starał się interweniować w sprawie niepodległości Niderlandów wobec Filipa II Habsburga (Boratyński 1908: 322–334). Do samego Filipa II posłano zaledwie jedną legację, którą odprawił latem 1585 Stanisław Sobocki. Celem poselstwa było prawdopodobnie zainteresowanie hiszpańskiego Habsburga planami powołania wielkiej ligi antytureckiej, w której budowanie w ostatnich latach życia zaangażował się król Stefan (Dembiński 1999: 354–355).

Na marginesie aktywności dyplomatycznej pozostały także takie kierunki, jak Anglia czy Francja. Pod znakiem zapytania pozostają wciąż rzeczywiste powody wyprawy do Anglii wojewody sieradzkiego Olbrachta Łaskiego. Zdaniem Romana Żelewskiego misję inicjował król Stefan Batory, chcąc tym samym przeciwdziałać niebezpiecznym skutkom zbliżenia Anglii z Moskwą, której posłowie przebywali w tym samym czasie na dworze królowej Elżbiety (Żelewski 1973: 248–250). Ciekawym elementem relacji z Anglikami były prowadzone w Elblągu negocjacje z Angielską Kompanią Wschodnią. W związku z problemami gdańskimi, które istotne wpływały na ekonomię Rzeczypospolitej, król starał się poprzez swoich wysłanników, m.in. Piotra Potulickiego, wojewody brzesko-kujawskiego, zbadać sprawę rywalizacji Elbląga z Gdańskiem o utworzenie

na terenie któregoś z miast stałej siedziby Kompani Wschodniej. Finalnie zwycięski z tej rywalizacji wyszedł Elbląg, przez blisko pół wieku będąc jednym z bardzo istotnych portów bałtyckich (Biblioteka Jagiellońska, rękopis nr 44 – *Historia Dplomatyeczna polsko-angielska wraz a Annexami ab Anno 1280 ad Annum 1731*: 152–179).

Aktywność dyplomatyczna skierowana na Francję także była niewielka. W ciągu dwóch dekad wysłano tam zaledwie dwa poselstwa. Pierwsze oficjalne poselstwo miało na celu powiadomić Henryka Walezego o jego zwycięskiej elekcji. Przedstawiciele Rzeczypospolitej mieli także za zadanie wypracować zasady przejęcia władzy w nowej ojczyźnie przez Walezego oraz przygotować treść wzajemnych umów polsko-francuskich. Zaledwie półtora roku później posłano drugą legację, tym razem mającą na celu przekonanie króla do powrotu na łono Rzeczypospolitej.

## Zakończenie

Omawiając poszczególne kierunki polskich legacji, można pokusić się o kilka uwag generalnych. Pierwszą zauważalną tendencją jest systematyczne zawężanie pola aktywności dyplomatycznej niemal wyłącznie do państw ościennych. Wynikało to rzecz jasna z bieżących potrzeb i koncepcji politycznych kolejnych władców. Przełomem w wielu obszarach wydaje się śmierć ostatniego Jagiellona, kończąca pewną stabilizację, wynikającą z prowadzonej przez wiele dekad polityki dynastycznej. Trzykrotne zmiany na tronie Rzeczypospolitej również odcisnęły swoje piętno na działaniach dyplomacji. Odzwierciedla to najlepiej niemal całkowity brak wysyłanych poselstw przez Henryka Walezego, utrzymującego kontakty z obcymi państwami za pomocą zewnętrznych pośredników. Początek panowania Stefana Batorego to niemal całkowite skupienie się na działaniach wojennych i dostosowywanie dyplomacji do tychże potrzeb. Wydaje się to zrozumiałe, zwłaszcza w kontekście geopolityki. Pewne zmiany pojawiły się w drugiej połowie rządów Batorego, gdzie plany powołania ligi antytureckiej uaktywniły działania międzynarodowe. Można założyć, że potencjalnie dłuższe panowanie Siedmiogrodzianina na polskim tronie wiązałoby się z dalszym rozwojem kierunków i aktywności dyplomatycznych Rzeczypospolitej.

Pierwsze dekady funkcjonowania zjednoczonego państwa polsko-litewskiego wskazują na długotrwałość pewnych procesów, w tym kształtowania się koncepcji prowadzenia aktywnej polityki międzynarodowej. Powyższe zestawienie i jego analiza z całą pewnością nie wyczerpuje tematu funkcjonowania dyplomacji i dyplomatów na przestrzeni wspomnianych dwóch dekad. Wielce prawdopodobne, iż nie udało się w tym miejscu zestawić wszystkich misji poselskich, jakie miały miejsce w omawianym okresie, co wynika z poważnego rozproszenia materiału źródłowego i licznych trudnościach w jego interpretacji. Mam jednak nadzieję, że niniejszy tekst wskazał pewne tendencje, którymi cechowała się aktywność dyplomacji Rzeczypospolitej w latach 1569–1589, czyli od powołania do życia Rzeczypospolitej Obojga Narodów, po przejęcie władzy w niej nowej dynastii – Wazów.

## Bibliografia

### Źródła:

Abrahamowicz Z., 1959, *Katalog dokumentów tureckich. Dokumenty do dziejów Polski i krajów ościennych w latach 1544–1672*, Warszawa.

Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, Metryka Koronna, Księgi Wpisów (Libri Inscriptio-num) nr 106–135.

Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, Metryka Koronna, Księgi Poselstw (Libri Legationum), nr 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 41.

Barycz H., 1939, *L. Górecki, Kronika z czasów króla Stefana Batorego 1575–1582*, Kraków.

Biblioteka Jagiellońska, rękopis nr 44 – *Historia Dplomatyca polsko-angielska wraz z Annexami ab Anno 1280 ad Annum 1731*.

Janicki I., 1872, *Akta poselski i korespondencje Franciszka Krasińskiego 1558–1576*, Kraków.

Kalinowska J.A., 1992, *Z dworu Stanisława Hozjusza. Listy Stanisława Reszki do Marcina Kromera 1568–1582*, Olsztyn.

Krawczuk W. (red.), 2004, *Sumariusz Metryki Koronnej. Seria Nowa. Tom III, Księga wpisów podkanclerzego Wojciecha Baranowskiego MK 134 z Archiwum Głównego Akt Dawnych w Warszawie lata 1587–V 1588*, Kraków.

Kutrzeba S., Semkowicz W., 1932, *Akta unji Polski z Litwą 1385–1791*, Kraków.

Pawiński A., 1882, *Akta metryki koronnej co ważniejsze z czasów Stefana Batorego 1576–1586* [w:] *Źródła dziejowe*, t. XI, Warszawa.

Sobieski W., 1904, *Archiwum Jana Zamoyskiego kanclerza i hetmana wielkiego koronnego*, t. I: 1553–1579, Warszawa.

Sokół G., Kot A., Spyryka G., Krawczuk W. (red.), 2001, *Sumariusz Metryki Koronnej. Seria nowa. Tom II, Księga wpisów kanclerza Jana Zamoyskiego MK 133 z Archiwum Głównego Akt Dawnych w Warszawie. Dokumenty z czasów panowania Zygmunta III Wazy 1587–1595*, Kraków.

Turowski J., 1858, *Herby rycerstwa polskiego przez Bartosza Paprockiego zebrane i wydane r. p. 1584*, Kraków.

Wierzbowski T. (ed.), 1919, *Matricularum Regni Poloniae Sumaria, Pars 5. Sigismundi Augusti regis tempora complectens (1548–1572)*, Volumen 1. *Acta cancellariorum (1548–1572)*, Volumen 2. *Acta vicecancellariorum (1548–1572)*, Varsoviae.

Woźniakowa M., 1999, *Matricularum, Pars. 6. Henrici Valesii regis tempora complectens (1573–1574)*, Varsoviae.

### Opracowania:

Banaszak M., 1975, *Z dziejów dyplomacji watykańskiej. Część druga, dzieje poselstw polskich*, Warszawa.

Baranowski B., 1948, *Dzierżek Krzysztof* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. VI, Kraków.

Barycz H., 1970, *Kromer Marcin* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XV, Wrocław.

Biskup M., 1980, *Historia dyplomacji polskiej*, t. 1, *Połowa X w. – 1572*, Warszawa.

Bodniak S., 1929, *Kongres Szczeciński na tle bałtyckiej polityki polskiej*, Kraków.

Bodniak S., 1948, *Działyński Michał* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. VI, Kraków.

Boratyński L., 1908, *Stefan Batory, Hanza i powstanie Niderlandów*, „Przegląd Historyczny”, t. 6.

- Boratyński L., 1903, *Stefan Batory i plan ligi przeciw Turkom (1576–1584)*, Kraków.
- Chłapowski K., Ciara S., Kądziała Ł. i inni, 1992, *Urzędnicy centralni i nadworni polski XIV–XVIII wieku. Spisy*. Gąsiorowski A. (red.) *Urzędnicy dawnej Rzeczypospolitej XII–XVIII wieku. Spisy*, Kórnik.
- Chłapowski K., Falniowska-Gradowska A., 1993, *Urzędnicy województwa sandomierskiego XVI–XVIII w. Spisy*, Gąsiorowski A. (red.) *Urzędnicy dawnej Rzeczypospolitej XII–XVIII wieku. Spisy*, Kórnik.
- Chodynicki K., 1936, *Broniewski Prokop* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. II, Kraków.
- Cynarski S., 2004, *Zygmunt II August*, Wrocław.
- Dembiński P., 1999, *Sobocki Stanisław* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXXIX, Warszawa–Kraków.
- Dopierała K., 1986, *Stosunki dyplomatyczne Polski z Turcją za Stefana Batorego*, Warszawa.
- Duczmal M., 1996, *Jagiellonowie. Leksykon biograficzny*, Kraków–Poznań.
- Dziubiński A., 2005, *Stosunki dyplomatyczne polsko-tureckie w latach 1500–1572 w kontekście międzynarodowym*, Wrocław.
- Fłoria B.N., 1971, *Rosyjska kandydatura na tron polski u schyłku XVI wieku*, „Odrodzenie i Reformacja”, t. XVI, Warszawa.
- Gmiterek H., 2000, *Sobieski Marek* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXXIX, Warszawa–Kraków.
- Gmiterek H., Szczygieł R., 1992, *Urzędnicy województwa bełskiego i ziemi chełmskiej XIV–XVIII wieku. Spisy*, Gąsiorowski A. (red.) *Urzędnicy dawnej Rzeczypospolitej XII–XVIII wieku. Spisy*, Kórnik.
- Henning H.H., 1987, *Dyplomacja bez listów uwierzytelniających. Polityka zagraniczna Adama Jerzego Czartoryskiego 1830–1840*, Warszawa.
- Horn I., 2010, *Andrzej Batory*, Warszawa.
- Kadzik D., 2016, *Spis dworzan zmarłego króla polskiego Stefana Batorego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” nr 143, z. 1.
- Kalinowska A.J., 1988, *Reszka Stanisław* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXXI, Wrocław.
- Kaniewska I., 1996, *Sienieński Jan* [w:] *Polski słownik biograficzny* t. XXXVII, Warszawa–Kraków.
- Kłaczewski W., Urban W., 1991, *Urzędnicy województwa lubelskiego XVI–XVIII wieku. Spisy*, Gąsiorowski A. (red.) *Urzędnicy dawnej Rzeczypospolitej XII–XVIII wieku. Spisy*, Kórnik.
- Kot S., 1928, *Z dziejów propagandy polskiej w wieku XVI. Dyplomaci polscy w Neapolu*, Kraków.
- Kotarski E., Kumor B., 2000–2001, *Solikowski Jan Dymitr* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XL, Warszawa–Kraków.
- Kowalska H., 1972, *Leśniowski Marcin*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XVII, Wrocław.
- Kowalska H., 1975, *Mielecki Mikołaj* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XX, Wrocław.
- Kowalska H., 1996, *Sienieński Jan* [w:] *Polski słownik biograficzny* t. XXXVII, Warszawa–Kraków.
- Leitgeber S., 1984–1985, *Potulicki Piotr* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXVIII, Wrocław.
- Lepszy K., 1938, *Stanisław Sędziwój Czarnkowski* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. VI, Kraków.
- Lepszy K., 1939–1946, *Drohojowski Jan Tomasz* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. V, Kraków.
- Lepszy K., 1946, *Dominium Maris Baltici Zygmunta Augusta*, „Nauka i Sztuka”, t. 4, nr 9,
- Lepszy K., 1948–1958, *Firlej Mikołaj* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. VII, Kraków.
- Lepszy K., 1960–1961, *Haraburda Michał* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. IX, Wrocław.
- Lulewicz H., 1981, *Pietkiewicz Jerzy* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXVI, Warszawa.
- Lulewicz H., 1987, *Radziwiłł Mikołaj Krzysztof zw. Sierotką* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXX, Wrocław.

- Łąka J.S., 2006–2007, *Strasz Joachim h. Odrowąz* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XLIV, Kraków.
- Maniewska D., 1960, *Goślicki Wawrzyniec* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. IX, Wrocław.
- Mikulski K., Rachuba A., 1994, *Urzędnicy inflanccy XVI–XVIII wieku. Spisy*, Gąsiorowski A. (red.) *Urzędnicy dawnej Rzeczypospolitej XII–XVIII wieku. Spisy*, Kórnik.
- Mikulski K., Staniek W., 1990, *Urzędnicy kujawscy i dobrzyńscy XVI–XVIII w. Spisy*, Gąsiorowski A. (red.) *Urzędnicy dawnej Rzeczypospolitej XII–XVIII wieku. Spisy*, Kórnik.
- Nowak-Kiełbikowa M., Bułhak H., Wójcik Z. (red.), 1993, *Studia z dziejów Europy, Polski i Śląska. Prace ofiarowane Józefowi Andrzejowi Gierowskiemu pod red. K. Matwijowskiego*, Wrocław 1992, *Z dziejów polityki i dyplomacji polskiej. Studia poświęcone pamięci Edwarda hr. Raczyńskiego, Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej na Wychodźstwie*, Warszawa.
- Nowek Z.H. (red.), 1992, *Balticum. Studia z dziejów polityki, gospodarki i kultury XII–XVII wieku. Ofiarowane Marianowi Biskupowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Toruń.
- Odyniec W. (1982) *Polskie dominium maris Baltici. Zagadnienia geograficzne, ekonomiczne i społeczne X–XVIII wieku*, Warszawa.
- Opaliński E., Żerek-Kleszcz H., 1993 *Urzędnicy województw łęczyckiego i sieradzkiego XVI–XVIII wieku. Spisy*, Gąsiorowski A. (red.) *Urzędnicy dawnej Rzeczypospolitej XII–XVIII wieku. Spisy*, Kórnik.
- Pajewski J., 1932, *Węgierka polityka Polski w połowie XVI wieku (1540–1571)*, Kraków.
- Pajewski J., 1936, *Legacja Piotra Zborowskiego do Turcji w 1568 r. Materiały do historii stosunków polsko-tureckich za panowania Zygmunta Augusta*, „Rocznik Orientalistyczny”, t. 12.
- Piwnicki G, Klein A., 2012, *Polska polityka morską za panowania ostatnich dwóch Jagiellonów i jej pokłosie*, „Studia Gdańskie”, t. 31.
- Przyboś A., 1970, *Kryski Stanisław* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XV, Wrocław.
- Przyboś A., Żelewski R., 1959, *Dyplomaci w dawnych czasach. Relacje staropolskie z XVI–XVIII stulecia*, Kraków.
- Przyboś K. (1987) *Urzędnicy województwa ruskiego XIV–XVIII w.*, Wrocław.
- Rocznik Służby Zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 kwietnia 1938*, 1938, Warszawa.
- Samsonowicz H., 1982, *Gdańsk a poczynania morskie Zygmunta Augusta*. [w:] *Historia Gdańska*, t. II (1454–1655), Gdańsk.
- Sułkowska-Kurasiowa I., Wejcherowa J., 1968, *Księgi poselskie (Libri Legationum) Metryki Koronnej, „Archeion” XLVIII*.
- Szczotka S., 1949, *Filipowski Hieronim* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. VI, Kraków.
- Topolski J., 2015, *Rzeczpospolita Obojga Narodów 1501–1795*, Poznań.
- Wachowiak B., Kamieński A. (red.), 2001, *Historia Prus, narodziny-mocarstwo-obumieranie. Tom I Dzieje Brandenburgii – Prus na progu czasów nowożytnych (1500–1701)*, Poznań.
- Wdowiszewski Z., 2005, *Genealogia Jagiellonów i Domu Wazów w Polsce*. Kraków.
- Wijaczka J. (1998) *Stosunki dyplomatyczne Polski z Rzeszą Niemiecką w czasach panowania cesarza Karola V (1519–1556)*, Kielce.
- Wojtyńska H., 1977, *Papiestwo – Polska. Dyplomacja*, Lublin.
- Wójcik Z., 1982, *Historia dyplomacji polskiej*, t. II, 1572–1795, Warszawa.
- Ziemlewska A., 2008, *Ryga w Rzeczypospolitej polsko-litewskiej w latach 1581–1621*, Toruń.
- Żelewski R., 1960, *Herbert Jan* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. IX, Wrocław.
- Żelewski R., 1967, *Kłoczowski (Kłoczewski) Piotr* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XIII, Wrocław.

Żelewski R., 1967–1968, *Konarski Adam* [w:] *Polski słownik biograficzny*, Wrocław.

Żelewski R., 1970, *Krotoski Jan* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XV, Wrocław.

Żelewski R., 1973, *Łaski Olbracht* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XVIII, Wrocław.

Żelewski R., 1983, *Podoski Łukasz* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXVII, Wrocław.

Żelewski R., 1985, *Proński (Pruński) Aleksander* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXVIII, Wrocław.



## *Materiał do Memoriału w sprawie utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku autorstwa Andrzeja Bukowskiego*

Dominik Biń | Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych  
<https://orcid.org/0000-0001-7033-8216>

Rozpoczęte w marcu tego roku obchody jubileuszowe pięćdziesięciolecia powołania Uniwersytetu Gdańskiego (UG) stanowią pewną cezurę w jego funkcjonowaniu. Przez ostatnie pięćdziesiąt lat UG przekształcił się z uczelni prowincjonalnej w jedną z najbardziej znaczących uczelni na Pomorzu i w całej Polsce. Z uczelni rozbitej przestrzennie, o skromnej bazie dydaktycznej i naukowej, zmienił się w uczelnię z nowoczesnym i zwartym kampusem, opartą na innowacyjnych technologiach i metodach naukowych, ale również atrakcyjnej studenckiej bazie socjalnej. Należy jednak uznać, że ostatnie pięćdziesiąt lat było nie pierwszym, ale kolejnym etapem w kształtowaniu się świadomości społecznej mieszkańców Gdańska, kadry naukowej, warunków lokalowych, które ostatecznie doprowadziły do powołania UG. Punktu początkowego natomiast należy szukać w 1945 roku.

Jednym z pierwszych dokumentów, w którym zawarty był postulat utworzenia uniwersytetu w Gdańsku, było pismo zatytułowane *Przedstawiciele PZZ, Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku i PTH do Ministerstwa Oświaty. Koncepcja powołania wyższej uczelni na Pomorzu* (1995). Autorzy (Jan Stefan Haneman<sup>1</sup>, Juliusz Willaume<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Jan Stefan Haneman (1890–1957), ekonomista, działacz polityczny, członek Polskiej Partii Socjalistycznej i Robotniczej Polskiej Partii Socjalistycznej, poseł do Krajowej Rady Narodowej (1944–1946), członek Polskiego Związku Zachodniego.

<sup>2</sup> Juliusz Willaume (1904–1980), historyk, profesor, pracownik m.in. Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie. Autor wielu prac, m.in. *Fryderyk August jako książę warszawski (1807–1815)*; *Jan Henryk Dąbrowski 1755–1818; Epoka nowożytna w dziejopisarstwie polskim i powszechnym*.



Adam Czartkowski<sup>3</sup>, Ludwik Kolankowski<sup>4</sup>) stwierdzają, że oddzielne „zakłady naukowe” na Pomorzu powinny powstać zarówno w Gdańsku, jak i Toruniu oraz Bydgoszczy, „lecz wielkie koszty i brak ludzi nie pozwalają myśleć o tym, przynajmniej w czasach najbliższych. Tymczasem sprawa jest bardzo pilna i zwlekać nie można” (tamże: 12). W związku z tym uważają, że należy powołać jeden uniwersytet, nadając mu imię Mikołaja Kopernika, a którego wydziały byłyby ulokowane w trzech wyżej wymienionych miastach. W Toruniu ulokowane byłyby wydziały „humanistyczny i prawny”, w Bydgoszczy „matematyczno-przyrodniczy i gospodarczy (rolny, ogrodniczy, leśny)”, w Gdańsku „ekonomiczny z uwzględnieniem przede wszystkim handlu zagranicznego i lekarski”. Wszystkie jednostki łączyłby jeden senat oraz rektor. Jednocześnie w każdym z trzech miast rezydowałby prorektor odpowiedzialny za lokalne wydziały. Jako korzyści z takiego rozwiązania autorzy wymieniają uniknięcie „niezdrowego skupienia znacznej ilości młodzieży w jednym mieście” i „ułatwienie jej utrzymanie się w środowiskach bliżej jej znanych” (tamże: 13). Takie usytuowanie oznaczałoby również zysk dla miast, które wzbogaciłyby się o „ośrodek kulturalny wyższej miary”. W okresie tuż po wojnie nie bez znaczenia pozostawał fakt, że „szerzyłaby się bezpośrednio kultura polska w środowiskach pozostających bądź co bądź przez dłuższy czas pod przemożnym wpływem niemieckim” (tamże: 13). Co niezwykle interesujące, autorzy jako miejsce przyszłej dzielnicy uniwersyteckiej w Gdańsku wskazują Wrzeszcz i Oliwę, wyprzedzając w ten sposób wydarzenia o dwadzieścia lat (budynki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Oliwie zaczęły powstawać w połowie lat 60. ubiegłego wieku).

Przedstawiona wyżej koncepcja, mimo że interesująca, wiązała się z jednym znaczącym problemem, tzn. znaczną odległością między poszczególnymi ośrodkami, która utrudniałaby prawdopodobnie zarówno pracę dydaktyczną, jak i administracyjną. Nie wydaje się też, aby pomysł został podjęty przez ówczesne władze.

Kolejne koncepcje i pomysły zostają przytoczone w poniższym tekście – opracowanym przez Andrzeja Bukowskiego *Materiale do Memoriału w sprawie utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku* (1957). Autor (1911–1997) był filologiem polskim, studia ukończył na Uniwersytecie w Poznaniu, pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej rozpoczął w 1950 roku, przez pewien czas jednocześnie był zatrudniony na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (1953–1959). W latach 1956–1962 pełnił funkcję rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku (Kotarski b.d.; Data 1997). Andrzej Bukowski był orędownikiem powołania uniwersytetu w Gdańsku, o czym świadczy poniższy dokument, ale również relacje i wspomnienia pracowników (zob. Data 1998: 236; Badziąg 2005: 140).

<sup>3</sup> Adam Czartkowski (1881–1958), botanik, historyk literatury, profesor. Pracownik szkół średnich i wyższych, m.in. Gimnazjum Polskim w Gdańsku (1929–1939), sekretarz generalny Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki (1929–1936), po II wojnie światowej pracownik Akademii Medycznej w Łodzi.

<sup>4</sup> Ludwik Kolankowski (1882–1956), historyk, profesor. Pracownik uniwersytetów: Stefana Batorego w Wilnie, Jana Kazimierza we Lwowie, Łódzkiego i Mikołaja Kopernika w Toruniu. Organizator i Rektor UMK w Toruniu (1945–1948). Autor wielu prac, m.in. *Dzieje Wielkiego Księstwa Litewskiego za Jagiellonów; Polska Jagiellonów. Dzieje polityczne.*

Omawiany dokument składa się z dwunastu stron maszynopisu. Jego pierwszą część stanowią cytaty z artykułów prasowych z lat 1945–1946, których autorzy w rozmaity sposób uzasadniają konieczność powstania w Gdańsku uniwersytetu, m.in. ze względu na:

- konieczność objęcia swoim wpływem kulturotwórczym obszarów bliższych (Pomorze Gdańskie) i dalszych (pas od Sejn do Szczecina) terytorialnie;
- prowadzenie badań naukowych, w szczególności tych związanych z tematyką morską;
- niewystarczające oddziaływanie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika na obszar Gdańska i pobliskie tereny.

W artykułach zarysowane są również dwie koncepcje jego powstania: jako wydziału Politechniki Gdańskiej oraz stopniowego przeniesienia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika do Gdańska. Oba pomysły z dzisiejszej perspektywy mogą wydawać się egzotyczne, jednak w okresie niepewności co do utworzenia uniwersytetu i braku wyraźnej woli przedstawicieli władz co do tego kroku mogły się wydawać możliwe do realizacji.

Kolejna część tekstu dotyczy lat 1949–1950 i 1954–1957, kiedy to wzrastało zainteresowanie powołaniem uniwersytetu. Ożywienie to przejawiało się w organizacji konferencji, spotkań z władzami, „masówkach” studentów itp. Jego efektem było powołanie Komitetu Organizacyjnego Uniwersytetu Gdańskiego, którego to autor memoriału został członkiem.

Niezwykle interesujące z perspektywy ponad półwiecza wydają się przedstawione powody, dla których uczelnię należałoby powołać. Poza dosyć oczywistymi i wspomnianymi wcześniej argumentami naukowymi, kulturalnymi i dydaktycznymi autor wskazuje na potrzeby innych uczelni gdańskich w zakresie uzupełnienia swojego profilu kształcenia o elementy humanistyczne. Równie istotnym powodem dla utworzenia uniwersytetu jest „wytrącenie broni z rąk wroga”, którym jest Republika Federalna Niemiec, „na który przez długie wieki nie mógł się zdobyć tutaj ani zaborca krzyżacki, ani zaborca pruski”. Trudno powiedzieć, na ile powyższy argument był faktycznie istotny dla autora, a na ile jego przytoczenie stanowiło zabieg taktyczny wobec ówczesnych władz.

W przedostatniej części memoriału autor omawia przyszły profil naukowy uniwersytetu. Prezentowana wizja nie zaskakuje, położono w niej nacisk na badania morskie oraz na to, by uniwersytet był „dużym, mocnym, szeroko rozbudowanym, wielowydziałowym i o wysokim poziomie naukowym”. Z perspektywy lat zaskakuje za to planowane utworzenie wydziału filozoficznego (pełniącego również funkcję usługową wobec innych uczelni), do czego nie doszło do dzisiaj.

Podsumowując, artykuł autorstwa Bukowskiego wydaje się niezwykle istotny z kilku powodów. Po pierwsze, ilustruje stan świadomości i działania środowiska akademickiego (ale również dziennikarskiego) zmierzające do powołania uniwersytetu. Wiele z ówczesnych propozycji czy prognoz nie sprawdziło się, ale stanowiły one realne podstawy dla późniejszych starań i planów. Po drugie, pozycja autora jako rektora WSP

pozwała uważać go za osobę dobrze zorientowaną w siłach i możliwościach naukowych, kadrowych, lokalowych i politycznych. Tekst można więc potraktować jako wizję lidera działań powołania uniwersytetu w Gdańsku. Szerszych badań archiwalnych i porównawczych wymagałoby stwierdzenie, na ile niektóre diagnozy i propozycje wysuwane były na wyrost ze względów taktycznych. Pewne przejawienia mogły być stosowane ze względu na to „że wśród «surowych» kulturowo i słabo wykształconych pracowników gdańskiego Komitetu Wojewódzkiego PZPR nie mogło być zrozumienia dla idei uniwersytetu, ani chęci wzmacniania środowiska humanistycznego” (Andrzejewski 2010: 12). Po trzecie, część tekstu stanowi wycinki z tytułów prasowych, których odnalezienie bez jakichkolwiek wytycznych czy wskazówek stanowiłoby problem.

#### Materiał do Memoriału w sprawie utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku<sup>5</sup>

Potrzeba utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku była bardzo żywo odczuwana od pierwszej chwili odzyskania Pomorza i Wybrzeża po zwycięstwie Armii Czerwonej i Ludowego Wojska Polskiego nad hitlerowskim agresorem i okupantem. Podnoszono wtedy i podnosi się dzisiaj tę sprawę przy każdej okazji, mimo że po wojnie powstał tu szereg wyższych uczelni, najpierw Politechnika Gdańska i Akademia Medyczna, następnie Wyższa Szkoła Handlu Morskiego /obecna Wyższa Szkoła Ekonomiczna/, Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Wyższa Szkoła Pedagogiczna i Wyższa Szkoła Muzyczna.

#### Przebieg walki o Uniwersytet w Gdańsku

Lata. 1945—46 : Sprawa ta znalazła wówczas wyraz w szerokiej dyskusji prasowej na łamach „Dziennika Bałtyckiego”, „Przeglądu Zachodniego”/Poznań/, „Arkony”/Bydgoszcz/, „Jantara”/Gdańsk—Bydgoszcz—Szczecin/ i „Odry”/Szczecin—Wrocław/, przy czym głos zabierali nie tylko przedstawiciele środowiska gdańskiego, ale także środowiska toruńsko-bydgoskiego, poznańskiego, warszawskiego i krakowskiego. Wysuwane argumenty nie straciły do dnia dzisiejszego na aktualności. Oto ważniejsze z ówczesnych głosów:

1. Prof. Dr. Włodzimierz Antoniewicz<sup>6</sup> z Warszawy w artykule „Geografia ośrodków kulturalnych”/”Odra” 1946, nr. 30/:

„Gdańsk musi stać się centrum naukowym dla badań Pomorza szczecińskiego, bydgoskiego i gdańskiego. Tego wymagają względy reprezentacyjne kultury polskiej w tym centralnym nad Bałtykiem oknie na świat, tego wymaga stworzenie ośrodka prac polonistycznych u ujścia Wisły. Boć przecie Gdańsk musi się stać swoistym i wybitnym centrum nauki, literatury i sztuki polskiej”.

<sup>5</sup> Tekst pozostawiono w zapisie oryginalnym. Nie poprawiono ortografii, interpunkcji, składni i fleksji.

<sup>6</sup> Włodzimierz Antoniewicz (1893–1973) – archeolog, nauczyciel akademicki, dziekan Wydziału Humanistycznego UW (1934–1936), rektor UW (1936–1939), wydał zarządzenie o segregacji studentów pochodzenia żydowskiego tzw. getto ławkowe (1937), prorektor UW (1945). Autor kilkudziesięciu publikacji naukowych, m.in. *Archeologia Polski. Zarys czasów przedhistorycznych i wczesnodziejowych ziem Polski. Pradzieje ziem polskich, Sprawy muzealne*.

2. Dr Marian Des Loges<sup>7</sup> w artykule "O studium humanistyczne na Wybrzeżu" / "Dziennik Bałtycki" 1946, nr. 206/:

„Wybrzeże, będące szczególnie czułym punktem w granicach Rzpltej, nie może zostać zepchnięte do roli jedynie ośrodka przemysłowego i handlowego, w którym postawa techniczna czy praktyczna miała by przesłonić treści ogólnokulturalne i humanistyczne". Toteż „już dziś należy myśleć i nastawiać się w kierunku uruchomienia studium uniwersyteckiego w Gdańsku, chociażby w formie wydziału ogólnego względnie humanistycznego przy Politechnice Gdańskiej”.

3. Dr Marian Pelczar<sup>8</sup>, sekretarz generalny Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku, art. „Bilans roczny szkolnictwa gdańskiego" / "Przegląd Zachodni" 1946, luty/:

„Specjalne studia techniczne i lekarskie nie wyczerpują wszystkich możliwości wyższych, uczelni Gdańska. .... Utworzenie przeto w Gdańsku ośrodka nauk humanistycznych i przyrodniczych, uważać należy już nie za potrzebę ale i niedaleką konieczność życiową, tym więcej że braku tego nie wypełnią inne polskie uniwersytety, nawet... Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, odległy jednak od Gdańska o sto kilkadziesiąt km.”.

4. St. Pol. Dr Andrzej Bukowski w artykule p.t. „O uniwersytet w Gdańsku" / „Arkona" 1946, nr. 12/:

„Chwilowe trudności nie mogą zamącać obrazu rzeczywistych potrzeb, że Gdańsk jako główny ośrodek wielkiego okręgu północnej Polski wymaga dopełnienia swego życia w postaci studium humanistycznego. W promieniu 50 km znajduje się tu 20 miast i miasteczek, w których /nie licząc wsi/ mieszkało w r. 1939 ponad 600 tys. mieszkańców. Przy powiększeniu promienia do 100 km i przy uwzględnieniu mieszkańców wsi liczba ta wzrośnie niemal o 100. W takim dużym skupisku ludzkim znajduje się oczywiście wielki zastęp ludzi, który ma inne zainteresowania, jak gospodarcza wymiana dóbr”.

5. Dr. Marian Wachowski<sup>9</sup> z Poznania w art. pt. „Uniwersytety a terytorium Polski" / „Przegląd Zachodni" 1946, czerwiec/:

„Ze względu na regionalny charakter naszych uniwersytetów, zasadniczego znaczenia nabiera także ich rozmieszczenie, aby poszczególne części terytorium Polski korzystać mogły

<sup>7</sup> Marian des Loges (1898–1957) – bibliotekoznawca, filolog polski, doktor, pracownik Biblioteki Uniwersyteckiej we Lwowie (1920–1930, 1932–1945), pracownik Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie (1930–1932), nauczyciel w Prywatnym Gimnazjum Żeńskim im. Adama Mickiewicza we Lwowie (1921–1930), wykładowca estetyki na Wydziale Architektury i Sztuki Politechniki Gdańskiej (1946–1951), wykładowca literatury polskiej w WSP w Gdańsku (1948–1952), dyrektor biblioteki Politechniki Gdańskiej (1950–1957).

<sup>8</sup> Marian Pelczar (1905–1983) – historyk, wykładowca w Polskich Szkołach Handlowych Macieży Szkolnej w Gdańsku (1934–1939), sekretarz Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki (1937–1939), dyrektor Biblioteki Miejskiej, przekształconej w Bibliotekę Gdańską Polskiej Akademii Nauk (1945–1973), pracownik WSP w Gdańsku (1948–1958, 1962–1968). Autor publikacji, m.in.: *Gdańsk; Zarys dziejów Gdańskiego Towarzystwa Naukowego: 1922–1971*.

<sup>9</sup> Marian Wachowski (1903–1970), pedagog, nauczyciel akademicki. Pracownik Uniwersytetu Poznańskiego, Wyższej Szkoły Rolniczej w Poznaniu, Uniwersytetu Wrocławskiego, Wyższej Szkoły

z uniwersytetów w sposób mniej więcej równomierny, w szczególności, zaś, aby nie było niepotrzebnego skupienia się uniwersytetów w bliskim sąsiedztwie, a tym bardziej, aby nie było takich połączy kraju, które byłyby bardzo oddalone od uniwersytetu i wskutek tego stanowiły "dzikie pola" pod względem kulturalnym".

Dalej Wachowski stwierdza:

„Ludność Pomorza przed wojną niechętnie korzystała z uniwersytetów” z powodu wielkiego oddalenia od środowisk uniwersyteckich”. Doniosłość tej kwestii staje się wyraźniejsza, gdy sobie uświadomimy, że na północy rozciąga się pas od Szczecina do Sejna o długości 600 km a szerokości w najwęższym miejscu 75 km, który leży dalej niż 150 km od Poznania, Torunia i Warszawy”. Wynika stąd wniosek: „Jeżeli uniwersytet toruński, mimo swego wielkiego znaczenia, nie jest w możności obsłużenia północy, to nasuwa się potrzeba utworzenia nowych uniwersytetów”....

6. Prof. Dr Witold Taszycki<sup>10</sup> w artykule p.t. „Toruń czy Gdańsk” /Przegląd Zachodni, 1946 nr. 4/:

„Stworzenie uniwersytetu w Gdańsku uważam wręcz za konieczność państwową. Jedyne uniwersytet utworzony w Gdańsku może się zająć pracą badawczą w dziedzinie tak doniosłej dla całego państwa tematyki morskiej i pomorskiej...Nie wykona /tego zadania/ żaden z uniwersytetów naszych z dala od morza położony, żaden przygodny zespół badawczy, z których jeden, dajmy na to, pracuje w Poznaniu, drugi w Krakowie, a trzeci w Toruniu. Do wypełnienia tego zadania trzeba powołać do życia osobny ośrodek badawczy, a może nim być tylko, jeśli rzecz chcemy poważnie traktować, uniwersytet w Gdańsku, jego zakłady przyrodnicze, prawnicze, humanistyczne, wielka naukowa kuźnia, a równocześnie najwyższa pomorska uczelnia, która przygotuje kadry fachowców, zdolnych do prowadzenia w przyszłości prac, jakie niebawem podjąć się będzie musiało”.

„W zmienionych warunkach naszego bytu państwowego – pisze dalej prof. Taszycki – umieszczenie uniwersytetu pomorskiego w Toruniu niewiele miało uzasadnienia. Stolicą Pomorza Toruń być przestał i znalazł się nagle na uboczu w roli małego miasta prowincjonalnego. W życiu politycznym, gospodarczym czy kulturalnym Polski nigdy większej roli nie odgrywał. Zbyt jest blisko wreszcie Poznania, Łodzi i Warszawy oraz ich uniwersytetów, by fakt ten na uniwersytecie toruńskim nie miał się niekorzystnie odbić. Pod każdym względem Gdańsk góruje nad Toruniem. Dopiero uniwersytet gdański będzie mógł wykonać te zadania naukowe, o których wyżej najkrócej wspominałem, a które ze względu na interes państwa bez zwlekania muszą być wykonane. Dopiero uniwersytet gdański będzie naprawę uniwersytetem pomorskim, na całe Pomorze promieniującym, z całego Pomorza, od Szczecina po granicę rosyjską, młodzież do siebie przyciągającym” /Podkreślenie nasze/.

Pedagogicznej w Opolu. Autor kilkudziesięciu artykułów, m.in. *Pedagogika w wyższych studiach rolniczych; Przygotowanie zawodowe robotnika rolnego w świetle pedagogiki empirycznej; Gospodarstwo sopolnicowskie: rolnictwo w „Panu Tadeuszu”.*

<sup>10</sup> Witold Taszycki (1898–1979) – językoznawca, profesor. Pracownik uniwersytetów: Stefana Batoiego w Wilnie, Jana Kazimierza we Lwowie, Łódzkiego i Mikołaja Kopernika w Toruniu, Jagiellońskiego. Autor wielu prac, m.in. *Historia języka polskiego; Gwary ludu polskiego; Obrońcy języka polskiego: wiek XV–XVIII.*

„Jest rzeczą jasną – kończy prof. Taszycki – że ewentualne przeniesienia uniwersytetu z Torunia do Gdańska nie może się dokonać dziś, ani nawet w tym roku, wobec zniszczenia, jakiemu Gdańsk podległ. Już teraz wszakże trzeba w planach odbudowy miasta przewidzieć, gdzie ma powstać dzielnica uniwersytecka, już teraz trzeba pomyśleć o kredytach, które ułatwią jej urządzenie. W miarę postępu prac przygotowawczych może się uniwersytet, obecnie toruński, stopniowo, wydziałami przenosić nad Bałtyk..”

Jak z powyższego /niepełnego/ zestawienia wynika, najwyższe wzniesienie fali głosów dopominających się utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku przypada na rok 1946. Później dyskusja, przynajmniej dyskusja prasowa, na jakiś czas przycicha.

Lata 1949–50: W tym okresie zaznacza się wyraźnie druga fala bardzo żywego zainteresowania się sprawą Uniwersytetu w Gdańsku. Omawia się ją w KW PZPR, w ówczesnym Urzędzie Wojewódzkim, w redakcjach miejscowej prasy, zwłaszcza w redakcji organu partyjnego „Głos Wybrzeża”. Jest to okres przygotowywania i dyskusowania Planu 6-letniego. Uznano jednak wtedy, że kwestia Uniwersytetu w Gdańsku – mimo jej ważności musi na razie ustąpić innym znacznie pilniejszym potrzebom. To były powody, że nie stała się ona w tym czasie przedmiotem powtórnej dyskusji w prasie.

Lata 1954–1957: Przypadająca na rok 1954 pięćsetna rocznica powrotu Gdańska i Pomorza do Polski, związane z nią uroczystości, a szczególnie odbyta w Gdańsku w październiku tegoż roku Pomorska Sesja Naukowa PAN dały okazję do licznych dyskusji na temat potrzeb naukowych i kulturalnych naszego regionu, m. in. na temat konieczności utworzenia w Gdańsku uniwersytetu jako nieodzownego środka ożywienia i rozwoju na ogromnej pości ziem pomorskich od Szczecina do Olsztyna zaniedbanych tutaj od stuleci nauk społecznych w szerokim tego słowa znaczeniu. Jednym z następstw tych dyskusji było wniesienie tej sprawy na obrady Komisji Kultury Wojewódzkiej Rady Narodowej.

W związku z tymi dyskusjami powstała również myśl opracowania obszernego memoriału, myśl, która przedstawiona KW PZPR, doprowadziła do wstępnej konferencji w tej sprawie w KW dn. 10.VI.1955 r., i następnie do zredagowania projektu memoriału. Projekt w jesieni 1955 r. był omawiany w szeregu zainteresowanych ośrodków gdańskich /w Politechnice, w KW, PWRN i in./ i został uchwalony 21.XII.55 r. na sesji Wojewódzkiej Rady Narodowej w Gdańsku.

Powrócono do sprawy uniwersytetu i memoriału w czerwcu 1956 r., na zorganizowanej przez WSP konferencji, poświęconej omówieniu sytuacji i potrzebom rozwoju nauk humanistycznych na Wybrzeżu. Odtąd kwestia stworzenia w Gdańsku uniwersytetu nie schodzi z porządku dnia. Świadczą o tym m.in. następujące fakty.

1/ wysunięcie potrzeby stworzenia w Gdańsku uczelni typu uniwersyteckiego przez komisję partyjno-rządową, która działała w Gdańsku we wrześniu 1956 r.,

2/ umieszczenie – po wstępnych dyskusjach i pracach – w programie wyborczym ogłoszonym przez Wojewódzką Komisję Porozumiewawczą Stronnictw Politycznych



i Organizacji Społecznych, następującego zdania: „Dla ożywienia życia kulturalnego i naukowego na Wybrzeżu uważamy, za konieczne stworzenie w Gdańsku uniwersytetu”;

3/ masówki studentów WSP w końcu listopada i na początku grudnia w sprawie przekształcenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku w „Uniwersytet Bałtycki” i powołanie w ramach WSP „Komisji Koordynacyjnej dla opracowania memoriału w sprawie przekształcenia WSP w Uniwersytet Gdański”;

4/ dyskusja i uchwała w tej sprawie na walnym, konstytucyjnym Zjeździe Zrzeszenia Kaszubskiego /2. XII. 56 r./.

5/ wysuwanie potrzeby uniwersytetu na licznych spotkaniach wyborców z kandydatami na posłów w okresie akcji wyborczej /m.in. z posłem Stefanem Jędrychowskim<sup>11</sup>, posłem rektorem Wacławem Balcerskim<sup>12</sup>, posłem Podhorskim<sup>13</sup>/,

6/ projekt powołania Komitetu Organizacyjnego Uniwersytetu Gdańskiego, wniesiony przez Ob. A. Bukowskiego na posiedzeniu Komisji Kultury WRN w dn. 21. XII. 56 r. i interpelacja w tej sprawie jednego z radnych na sesji WRN w dn. 28. XII. 56,

7/ powołanie i ukonstytuowanie Komitetu Organizacyjnego Uniwersytetu Gdańskiego na posiedzeniu w dn. 24 stycznia 1957 r. zwołanym przez ob. Józefa Wołkę<sup>14</sup>, przewodniczącego Prezydium WRN w Gdańsku.

#### Co przemawia za utworzeniem Uniwersytetu w Gdańsku

Przytoczone wyżej głosy opinii społecznej domagają się powołania do życia Uniwersytetu w Gdańsku z uwagi na:

1/ konieczność uczynienia z Gdańska – ze względu na jego wyjątkową rolę w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz jego tradycje i eksponowane stanowisko wobec zagranicy – nie tylko poważnego centrum życia gospodarczego, ale także równie poważnego centrum życia kulturalnego i naukowego,

2/ rosnące z roku na rok – w miarę rozbudowy Gdańska – jego własne potrzeby naukowe i kulturalne, niezaspokajane dostatecznie przez inne instytucje,

3/ konieczność dopełnienia istniejącego zespołu szkół wyższych osobnym uniwersyteckim studium nauk humanistycznych i społecznych celem usunięcia jednostronnego

<sup>11</sup> Stefan Jędrychowski (1910–1996), ekonomista, polityk. Poseł na Sejm (1947–1972), wiceprezes Rady Ministrów (1951–1956), minister spraw zagranicznych (1968–1971), minister finansów (1971–1974).

<sup>12</sup> Wacław Balcerski (1904–1972), specjalista gospodarki wodnej, profesor. Pracownik Politechniki Gdańskiej, prodziekan Wydziału Inżynierii Lądowej i Wodnej PG (1949–1951), dziekan Wydziału Budownictwa Wodnego PG (1952–1953), rektor PG (1956–1960), poseł na Sejm (1957–1961). Autor i współautor ponad 100 publikacji.

<sup>13</sup> Prawdopodobnie Bohdan Podhorski-Piotrowski (1909–1976), adwokat, działacz polityczny, członek Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego, wicewojewoda do spraw gospodarczych (do 1950), poseł na Sejm (1957–1961).

<sup>14</sup> Józef Wołek (1913–1985), absolwent filozofii, działacz polityczny, członek PPS a później PZPR. Poseł na Sejm (1947–1952, 1961–1965).



oddziaływania na tutejsze środowisko nauk technicznych i przyrodniczo-lekarskich, tym samym zaś zaspokojenia rosnącego „głodu humanistycznego”, odczuwanego coraz dotkliwiej nie tylko przez inteligencję pracującą, ale także przez duże lokalne środowisko robotnicze.

4/ olbrzymie potrzeby bliższego i dalszego zaplecza pomorskiego /Kaszub, Powiśla, Warmii, Mazur, ziemi koszalińskiej i szczecińskiej/ wyjąłowanego przez zaborcę pruskiego z treści humanistycznych, a przede wszystkim z treści wielkiego dorobku kultury polskiej, której dostęp na Pomorze przez wieki całe był utrudniany,

5/ zbyt mały wpływ uniwersytetu toruńskiego, a tym bardziej innych dalszych uniwersytetów zarówno na Wybrzeże gdańskie, jak w ogóle na cały północny obszar Pomorza gdańskiego, olsztyńskiego i szczecińskiego;

6/ konieczność stworzenia właśnie w Gdańsku centralnego ośrodka badań naukowych związanych z morzem i Pomorzem w zakresie geografii, etnografii, kultury materialnej, prawa i ekonomii, życia portów morskich, żeglugi, krajów skandynawskich itp.

Do tych względów natury ogólnej dochodzi szereg innych, a mianowicie:

7/ Potrzeby poszczególnych wyższych uczelni w zakresie nauk humanistycznych. Np. specjalna uchwała senatu Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych, powzięta w sprawie utworzenia Uniwersytetu w Gdańsku, stwierdza: „Dotychczasowy brak wydziałów humanistycznych wśród uczelni Gdańska odbija się ujemnie na całości kształcenia pracy Szkoły. Szczególnie w zakresie historii filozofii i historii sztuki brak Uniwersytetu i możliwości bezpośredniego kontaktu studentów szkół artystycznych ze studentami wydziałów humanistycznych jest przyczyną obniżenia zainteresowań naukowo – humanistycznych wśród młodzieży naszej Uczelni. Brak możliwości współpracy i wymiany wykładowców i asystentów naszej uczelni z wydziałami historii sztuki, filozofii, polonistyki, etnografii wpływa ujemnie na ogólną realizację programu, którego ostatecznym celem jest wychowanie obywatela-artysty, tworzącego sztukę naszych czasów w oparciu o prawdziwą znajomość humanistycznego dorobku ludzkości i własnego narodu”.

Analogiczne braki, głównie, w zakresie filozofii ekonomii, historii kultury materialnej, historii sztuki odczuwają w mniejszym lub większym stopniu inne wyższe uczelnie Wybrzeża.

8/ Potrzeby szeregu instytucji i organizacji, jak zasobnego w bogate zbiory Archiwum i Biblioteki Naukowej PAN oraz Muzeum Ziemi Pomorskiej, które nie wykorzystują swoich dużych możliwości z powodu braku zainteresowań ze strony szerszego grona fachowych pracowników naukowych i z powodu braku powiązania z odpowiednimi katedrami i zakładami uniwersyteckimi. Gdańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki, przejawiające po ostatniej wojnie małą aktywność, uskarżało się wielokrotnie na brak oparcia o uniwersytecki ośrodek naukowy. Niewątpliwie również inne organizacje, jak polskie Towarzystwo Historyczne, Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza,

Polskie Towarzystwo Geograficzne itd., mogłyby znacznie uaktywnić swoją działalność, gdyby miały bezpośrednio powiązać nie z uniwersyteckimi pracownikami naukowymi. Z wielkimi trudnościami rozwija się powstały niedawno Wojewódzki Dom Twórczości Ludowej, tak bardzo potrzebny na naszym terenie ze względu na ogromne bogactwo regionalnej kultury ludowej. Przyczyną tego stanu jest brak na miejscu fachowych pracowników naukowych. Również ośrodki twórcze, jak Teatr i Związek Literatów, odczuwają brak oddziaływania na siebie Uczelni typu uniwersyteckiego z odpowiednio rozbudowanymi wydziałami.

9/ Potrzeby w zakresie popularyzacji wiedzy:

Miejscowy zarząd Towarzystwa Wiedzy Powszechnej stwierdza, iż w dotychczasowej swojej działalności napotykał na poważne opory i przeszkody szczególnie w takich dziedzinach, jak historia, literatura, ekonomia, zagadnienia polityki międzynarodowej, i wyraża nadzieję, że „utworzenie na terenie Wybrzeża uczelni typu uniwersyteckiego o rozbudowanym szeroko wydziale humanistycznym pozwoliło by zgrupowanym w katedrach tego wydziału naukowcom wiązać naukę z praktyką i szerzyć poprzez konsultacje i odczyty TWP „wśród mas społeczeństwa naukowy pogląd na świat w oparciu o nauki humanistyczne i przyczyniłoby się walnie do niesienia pomocy w tej dziedzinie Towarzystwu, spełniającemu wielką rolę polityczno-społeczną”.

10/ Potrzeby doksztalcenia młodzieży akademickiej w zakresie nauk humanistycznych: Gdańskie środowisko młodzieży akademickiej, liczące obecnie blisko 10.000 studentów, pozbawione jest środków oddziaływania nauki i kultury humanistycznej, na skutek czego widoczny jest u niej brak rozbudzenia szerszych zainteresowań naukowych i kulturalnych. Brak ten musi się z kolei ujemnie odbić na jej postawie ideowo-politycznej.

Obok tych wszystkich powodów sprawą ogromnej doniosłości jest również polityczna strona tego zagadnienia i to w sensie zarówno zewnętrznym jak wewnętrznym. Wiadomo, że Gdańsk nie przestał być przedmiotem żywych zainteresowań apetytów ze strony zachodnio-niemieckich szowinistów i rewizjonistów. Toteż każde nowe nasze osiągnięcie w Gdańsku wytrąca broń z rąk wroga, uniwersytet zaś byłby w tym wypadku argumentem, na który przez długie wieki nie mógł się zdobyć tutaj ani zaborca krzyżacki, ani zaborca pruski. Wobec istnienia w NRF wielkiej ilości zasobnych i dobrze zorganizowanych instytucji i instytutów naukowych, zajmujących się naszymi granicami i ziemiemi odzyskanymi, Uniwersytet przyczyniłby się również do skutecznego przeciwdziałania pseudonauki [było pseudomanii, przekreślono manii i ręcznie dopisano nauki – *przyp. D.B.*] zachodnio-niemieckiej.

Sprawa Uniwersytetu ma także znaczenie wewnętrzno-polityczne, albowiem Uniwersytet Gdański jako placówka naukowa i kulturalna o wielkiej sile promieniowania na społeczeństwo przyczyniłby się do umocnienia Frontu Narodowego wśród zróżnicowanej etnicznie ludności na północnym Pomorzu na skutek migracji, jakie miały tu miejsce po zakończeniu wojny.

### Profil naukowy Uniwersytetu Gdańskiego

Wydaje mi się, że obecnie nie ma już potrzeby przekonywać kogokolwiek na naszym terenie o konieczności stworzenia uniwersytetu w Gdańsku. O pewnych sprzyjających okolicznościach realizacji tej idei mówiłem niedawno na łamach „Głosu Wybrzeża”. Czas więc przystąpić do dyskusji na temat profilu naukowego przyszłego Uniwersytetu Gdańskiego<sup>15</sup>.

Moim zdaniem, przyszły nasz Uniwersytet – wobec ogromnych jego zadań naukowych, kulturalnych i politycznych powinien być uniwersytetem dużym, mocnym, szeroko rozbudowanym, wielowydziałowym i o wysokim poziomie naukowym.

Przede wszystkim powinny w nim być szeroko uwzględnione nauki społeczne: ekonomia i prawo, historia, filologia i filozofia, nadto zaś powinny je uzupełniać nauki przyrodnicze i ścisłe.

Utworzenie osobnego Wydziału Ekonomicznego – przez analogię do sytuacji np. na uniwersytecie warszawskim przyczyniło by się nie tylko do wzmocnienia Uniwersytetu, ale także do zaspokojenia bardzo poważnych potrzeb Wybrzeża i Pomorza w tej dziedzinie nauk – w podobnym sensie, jak to już obecnie dzieje się w sopockiej Wyższej Szkole Ekonomicznej.

Za utworzeniem Wydziału Prawa przemawia paradoksalny fakt, że po likwidacji wydziału prawa na uniwersytecie toruńskim cała północna Polska od linii łączącej Warszawę z Łodzią i Poznaniem pozbawiona jest ośrodka nauk prawnych. Tak więc odległość z Gdyni i Gdańska do uniwersytetów mających wydział prawny wynosi: 316 km. /Poznań/, 329 km./Warszawa/ i 365 km /Łódź/. Szczególne potrzeby gospodarki morskiej, prawa morskiego i międzynarodowego, życia i administracji miast portowych itp. wymagają specjalizacji prawnej, którą mógłby rozwijać odpowiednio zorganizowany Wydział Prawa Uniwersytetu Gdańskiego. Mógłby on poza tym – ze względu na istniejącą bazę materiałową stać się ośrodkiem badań w zakresie historii państwa i prawa polskiego.

W zakresie nauk historycznych specjalizacja powinna iść w kierunku dziejów Pomorza, miast nadmorskich, krajów nadbałtyckich oraz dziejów powszechnych. Osobnym ważnym działem – za względu na duże bogactwo etniczne naszego terenu – powinna być historia kultury materialnej w połączeniu z etnologią i etnografią.

W zakresie nauk filologicznych, obok bardzo ważnej na tym terenie filologii polskiej, specjalizacja ze względu, na położenie Gdańska, potrzeby miast portowych i kontakty zagraniczne – powinna iść w kierunku języków skandynawskich i germańskich.

Wiele względów przemawia za tym ażeby uruchomiona została rusycystyka oraz filologia klasyczna.

Stworzenie, stopniowe rozbudowanie i otoczenie szczególną opieką osobnego wydziału filozoficznego podyktowane jest powszechnie obecnie odczuwanymi

<sup>15</sup> Akapit przekreślony ręcznie.

potrzebami w tym zakresie. Wydział ten mógłby i powinien się stać poważną pomocą dla innych istniejących na Wybrzeżu uczelni.

Wydaje się rzeczą naturalną i nie wymagającą bliższego uzasadnienia, by poza wymienionymi wydziałami otworzone zostały: wydział biologii i nauki o ziemi oraz wydział matematyczno – fizyczno – chemiczny.

Tak więc Uniwersytet Gdański byłby w planie perspektywicznym uniwersytetem 6-cio-wydziałowym, posiadającym:

- 1/ wydział ekonomii,
- 2/ "     prawa,
- 3/ "     humanistyczny/historyczno-filologiczny/,
- 4/ "     filozoficzny,
- 5/ "     biologii i nauki o ziemi,
- 6/ "     matematyki, fizyki i chemii.

W niektórych ośrodkach uniwersyteckich dyskutuje się obecnie ewentualność włączenia do uniwersytetów – tak jak było dawniej – akademii medycznych. Również ta myśl mogła by stać się z czasem aktualna i na naszym terenie. Wtedy Uniwersytetowi Gdańskiemu przybyłyby jeszcze dodatkowe dwa wydziały, lekarski i farmaceutyczny. Jest to jednakże dalsza przyszłość. W perspektywie zaś stosunkowo bliskiej wydaje się realne – ze względu na istniejącą już bazę w Wyższej Szkole Pedagogicznej i Wyższej Szkole Ekonomicznej – stworzenie przynajmniej czterech wydziałów: filologiczno-historycznego, ekonomicznego, matematyczno-fizyczno-chemicznego i geograficznego /nauki o ziemi/.

#### Podstawy realizacji

Uniwersytet Gdański powinien powstać na bazie dwóch istniejących uczelni: Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku i Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Sopocie, posiadających obecnie:

4 wydziały

28 katedr

ok. 60 samodz. prac. nauki /łącznie z z-cami prof./,

ok. 90 pomocn.

blisko 1500 studentów /bez studiów zaocznych/.

Kadry: Istniejąca kadra ok. 150 samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki zabezpiecza w 50-60 % potrzeby Uniwersytetu – przy założeniu, że w pierwszym etapie będzie on posiadał 4 wzgl. 5 wydziałów; humanistyczny, geograficzny, matematyczno-fizyczno-chemiczny, ekonomiczny i ewent. prawny.

Stosunkowo mała ilość docentów i profesorów, będzie mogła być stopniowo uzupełniona spośród z-ców profesorów i adiunktów, przygotowujących rozprawy habilitacyjne.

Nadto wiadomo nam, że szereg profesorów z innych ośrodków uniwersyteckich przeniósłoby się chętnie do Gdańska w wypadku utworzenia w Gdańsku uniwersytetu. Część musiałaby przez jakiś czas dojeżdżać, wypełniając luki, tak jak to się dzieje dziś jeszcze w kilku uniwersytetach!

Warsztaty naukowe: Korzystnie przedstawia się sprawa zorganizowania warsztatów naukowych w postaci księgozbiorów, pracowni, laboratoriów itp.

a/ Biblioteki i archiwa. W tym zakresie poważne oparcie stanowią: biblioteki WSP i WSE, liczące łącznie blisko 80.000 woluminów Biblioteka Naukowa PAN /dawna Biblioteka Miejska/ licząca blisko 400.000 pozycji, biblioteki Archiwum Państwowego, Instytutu Morskiego i in., łącznie – ok. 600.000 woluminów, nie licząc zaplecza bibliotecznego w postaci księgozbiorów Akademii Medycznej i Politechniki Gdańskiej.

Biblioteki WSP i WSE, stale uzupełniane, zaspakajają w poważnym stopniu bieżące, własne potrzeby.

Dla prac i badań naukowych duże znaczenie ma szczególnie Biblioteka Naukowa PAN. Zbiory posiadają /jako księgozbiór historyczny, narastający kolejno od końca wieku XVI, a nawet wieku XV, oparty na wybitnie regionalnych zainteresowaniach/ charakter przede wszystkim humanistyczny i prawno-społeczny. Mimo, że w zasadniczej swej części księgozbiór ten związany jest z miastem Gdańskiem, Wybrzeżem i gdańskim Pomorzem oraz problemami morskimi, posiada on obfite stosunkowo zasoby z zakresu ogólnej dziedziny nauk humanistycznych /przede wszystkim historycznych i filologicznych/, nauk prawnych i społecznych. W księgozbiorze nowszym /dzieła naukowe XIX i XX wieku/ obok niemal kompletnej literatury naukowej i popularno-naukowej wraz z ulotkami i czasopismami dotyczącej Gdańska i gdańskiego regionu znajduje się spory zasób dzieł z zakresu historii sztuki, niemal komplety rozpraw i sprawozdań z posiedzeń szeregu akademii i towarzystw naukowych zachodniej Europy, bogata literatura prawnicza z rzadkimi dziełami z zakresu prawa morskiego, a wreszcie poważne ilości literatury naukowej polskiej z zakresu historii i filozofii polskiej XIX i XX wieku /niestety nie bez dotkliwych luk/ – ta ostatnia pozycja jako rezultat przede wszystkim uzupełniania księgozbioru w latach 1945–54.

Najcenniejszymi jednak zasobami Biblioteki są zbiory specjalne /rękopisy, stare druki, grafika, kartografia, numizmatyka/ związane bezpośrednio i przede wszystkim z terenem Gdańska i Pomorza gdańskiego. Zbiory te stanowią jedyny w swym rodzaju i wyjątkowy warsztat pracy dla naukowców wszystkich dziedzin wiedzy związanych z Gdańskiem, Pomorzem gdańskim i zagadnieniami morskimi. Mimo często wybitnie regionalnego charakteru tych zbiorów posiadają one /zwłaszcza w zakresie starych druków/ liczne unikaty z różnych dziedzin wiedzy i terenów w skali ogólnopolskiej/

szereg pozycji nieznanymi polskim bibliografom/ a nawet w skali ogólnościowej / szeregi muzycznych druków włoskich względnie dzieł przyrodniczych/.

b/ Bardzo wartościowym warsztatem pracy naukowej jest również Archiwum Państwowe w Gdańsku, należące do najcenniejszych w skali krajowej.

c/ Istniejący w WSP wydział matematyczno – fizyczno – chemiczny posiada, dzięki dużym inwestycjom w ostatnim okresie, 5 zakładów i 23 pracownie, stanowiące dostateczną podstawę do dalszego rozwoju i zapoczątkowania prac naukowych. Pewnym oparciem dla tych kierunków są niektóre działy Politechniki oraz istniejące tam księgozbiory.

#### Stan i potrzeby lokalowe:

Obecny gmach WSP może w pełni zaspokoić potrzeby tylko jednego wydziału, mianowicie wydziału, największego, tj. matematyczno – fizyczno – chemicznego. Stanowiłby on więc przyszłe uniwersyteckie Collegium Physicum i Chemicum.

Dla wydziałów humanistycznego i geograficznego oraz dla Biblioteki Głównej potrzebne są nowe pomieszczenia o powierzchni ok. 6,000 m<sup>2</sup>.

Również potrzebne są na terenie Gdańska pomieszczenia dla wydziałów ekonomicznego i prawnego, gdyż z chwilą utworzenia uniwersytetu przez scalenie WSE i WSP zbyt duże rozproszenie wydziałów podważałoby po części sens powoływania go do życia.

Istnieją obecnie sprzyjające okoliczności dla stworzenia Uniwersytetowi Gdańskiemu odpowiedniej bazy lokalowej.

W najbliższych miesiącach opróżni się gmach b. Urzędu do Spraw Bezpieczeństwa, gmach KW PZPR, gmach b. Zarządu Portów Gdańsk-Gdynia i kilka innych budynków.

Gmachem najbardziej nadającym się dla celów uniwersyteckich wydaje się gmach, zajmowany obecnie przez Wojew. Komendę M.O. przy ul. Okopowej w Gdańsku, która zwolni go po przejęciu gmachu U.B. Tamten gmach po niewielkich adaptacjach – wraz ze znajdującą się przy ul. Na Kładce szkoła /dawna »Victoria Schule"/ zaspakajałaby w pierwszym okresie najpilniejsze potrzeby uniwersytetu: być może – zmieściłaby w nim i Sopotka WSE.

Dla Biblioteki Uniwersyteckiej trzeba by w przyszłości wybudować osobny gmach.

Ważną sprawą są mieszkania dla pracowników. W zależności od ich uzyskania realne staną się możliwości ściągnięcia do Gdańska pracowników naukowych z innych ośrodków uniwersyteckich. W bieżącym roku trzeba by na ten cel przeznaczyć od 30-50 mieszkań 2-, 3- i 4-izbowych.

Opracował:

Doc dr Andrzej Bukowski

Gdańsk, dnia 1.II.1957 r.

## Bibliografia

Andrzejewski M., 2010, *Historia Uniwersytetu Gdańskiego* [w:] A. Paner, A. Kłoczyński, *Uniwersytet Gdański 1970–2010*, Gdańsk.

Andrzejewski M. (b. d.), *Adam Czartkowski* [w:] *Gedanopedia*, [https://www.gedanopedia.pl/gdansk/?title=CZARTKOWSKI\\_ADAM](https://www.gedanopedia.pl/gdansk/?title=CZARTKOWSKI_ADAM) [dostęp: 12.03.2019].

(b.a.), (b.d.), *Baza: Parlamentarzyści Polscy, hasło Haneman Jan Stefan 1890–1957*, [https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000008934&find\\_code=SYS&local\\_base=ARS10](https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000008934&find_code=SYS&local_base=ARS10) [dostęp: 12.03.2019].

(b.a.), (b.d.), *Baza: Parlamentarzyści Polscy, hasło Kolankowski Ludwik 1882–1956*, [https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000000679&find\\_code=SYS&local\\_base=ARS10](https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000000679&find_code=SYS&local_base=ARS10) [dostęp: 12.03.2019].

(b.a.), (b.d.), *Baza: Parlamentarzyści Polscy, hasło Wołek Józef 1913–1985*, [https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000006156&find\\_code=SYS&local\\_base=ARS10](https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000006156&find_code=SYS&local_base=ARS10) [dostęp: 12.03.2019].

(b.a.), (b.d.), *Ludwik Kolankowski (1882–1956) – pierwszy rektor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika* [w:] Informatorium, Blog Działu Informacyjno – Bibliograficznego Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej – Książnicy Kopernikańskiej w Toruniu, <http://informatorium.ksiaznica.torun.pl/ludwik-kolankowski-1882-1956-pierwszy-rektor-universytetu-mikolaja-kopernika/> [dostęp: 12.03.2019].

Broda B., 1968, *Profesor Adam Czartkowski jako przyrodnik i humanista*, „*Wszechświat*”, nr 9.

Data J., 1997, *Andrzej Bukowski (1911–1997)*, „*Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza*” t. XXXII.

Data J., 1998, *Andrzej Bukowski (1911–1997)*, „*Pamiętnik Literacki*”, t. LXXXIX, z. 3.

Gawkowski R. 2016, *Poczet Rektorów Uniwersytetu Warszawskiego*, e–MONUMENTA\_WUW2016.

Kosiek Z., 1971, *Marian Wachowski (1903 – 1970)*, „*Kwartalnik Nauki i Techniki*”, nr 16/3.

Kotarski E. (b.d.), *Andrzej Bukowski* [w:] *Gedanopedia*, [https://www.gedanopedia.pl/index.php?title=BUKOWSKI\\_ANDRZEJ](https://www.gedanopedia.pl/index.php?title=BUKOWSKI_ANDRZEJ).

*Przedstawiciele PZZ, Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku i PTH do Ministerstwa Oświaty. Koncepcja powołania wyższej uczelni na Pomorzu, 1945* [w:] H. Duczkowska-Moraczewska, 1995, *Powstanie i pierwsze dziesięć lat UMK 1945–1956, wybór źródeł*, Toruń.

## Biogram

**Dominik Bień** – absolwent socjologii na Uniwersytecie Gdańskim, pracownik Instytutu Politologii na Wydziale Nauk Społecznych UG. Do jego zainteresowań badawczych należą myśl polityczna opozycji PRL, klasyczna i współczesna myśl anarchistyczna, wpływ grup interesów na szkolnictwo wyższe w Polsce, historia Uniwersytetu Gdańskiego.





## Być uniwersytetem dla ludzi! Rozmowa z Profesor Joanną Rutkowiak o przyszłości edukacji

Sylwia Dudkowska-Kafar | Uniwersytet Gdański

### **Urodziła się Pani w Warszawie. Tam przeżyła dzieciństwo i wczesną młodość (lata wojenne, powstanie warszawskie i czas powojenny). Później przeprowadziła się Pani do Gdańska, dlaczego?**

Przeżyłam dwie przeprowadzki do Gdańska. Pierwsza miała miejsce w 1946 roku. Wtedy, zaraz po wojnie, po powstaniu warszawskim, po obozie w Pruszkowie i tułaczce, wróciliśmy do Warszawy. Okazało się, że – tak samo jak wszyscy w rodzinie – straciliśmy mieszkanie i nie mamy co ze sobą zrobić, nie mamy gdzie się podziać.

W tym czasie w prasie ukazały się informacje o możliwościach życia na „ziemiach odzyskanych”, jak je wówczas nazywano. Moja mama, wtedy już owdowiała, wzięła za rękę swoją 11-letnią córkę i pojechałyśmy do Gdańska. Życie tutaj nie było jednak łatwiejsze. Czas nie sprzyjał ludziom o delikatnej konstrukcji. Chociażby taka sprawa: kwaterunek trzykrotnie obiecywał nam mieszkanie, ale wcześniej pojawiali się ludzie, którzy już mieli przydział na to samo miejsce. Za trzecim razem mama skapitulowała, a ja dostrzegłam, jaki straszny zamęt wywołuje wojna zarówno w rzeczach, jak i w ludziach, w ich postawach moralnych, jak narusza prawdomówność i zaufanie. Po tych gdańskich doświadczeniach wróciliśmy do Warszawy, gdzie nie miałyśmy nic. Nie wiadomo było jak żyć.

Drugi mój wyjazd do Gdańska miał miejsce w 1957 roku, kiedy wyszłam za mąż za człowieka, który tu mieszkał. W sierpniu wzięliśmy ślub, a we wrześniu zamieszkałam w Gdańsku, który stał się dla mnie ważnym miejscem.

## **Czym różnił się powojenny Gdańsk od ówczesnej Warszawy?**

Najpierw warto powiedzieć, co te miasta łączyło, a były to zniszczenia wojenne. Kiedy poszłam na dzisiejszą ulicę Długą i zobaczyłam spalone domy i zrujnowaną okolicę, poczułam się jak w domu, jak w Warszawie. Co różniło? W Gdańsku, pomimo zniszczeń, dostrzegalne było nastawienie przemysłowe. Interesująca i zagadkowa była wielokulturowość Gdańska. Warszawa była jednolita, a tutaj byli Polacy gdańscy, wileńscy, warszawscy, no i Kaszubi. To był tygiel etniczny, którego – jako dziecko – nie mogłam pojąć. W klasie miałam koleżankę, która mówiła po kaszubsku, inna – po niemiecku. Z każdą chciałam się zaprzyjaźnić, ale kontakty nie były łatwe.

**W maju ubiegłego roku odbyła się debata na UG, która była wynikiem tego, że w ostatnich latach doświadczamy wzrostu przestępstw z powodów rasistowskich i ksenofobicznych w Polsce. Wzięli w niej udział naukowcy oraz studenci Uniwersytetu Gdańskiego. Wspomniano, że w latach 20. ubiegłego stulecia to właśnie uczelnie były kuźnią faszystowskich elit. Dziś na UG działa Studencki Komitet Antyfaszystowski, który pomaga osobom, które czują się prześladowane i chcą przeciwdziałać mowie nienawiści. Pani wzięła udział w tej debacie jako ktoś, kto osobiście doświadczył faszyzmu podczas II wojny światowej. Co zebrani usłyszeli od Pani?**

To była ciekawa merytoryczna dyskusja. Ja wypowiadałam się jako osoba, która poczuła faszyzm na własnych plecach, która przez to przeszła. Opowiedziałam zebrany pewną dramatyczną scenę z powstania warszawskiego, nie chcę jej teraz powtarzać, a opowiedziałam ją po to, aby podjąć próbę poprowadzenia słuchaczy ku pewnej konstatacji. Konstatacja była taka, iż trzeba wiedzieć, że faszyzm był i jest bezwzględny w zwalczaniu innych, których traktuje jako przeciwników. Jest niszczyielski, okrutny i dlatego nie można zamykać oczu, kiedy pojawiają się jakiegokolwiek jego symptomy. Trzeba wyjaśniać, co się dzieje. Trzeba powodować, aby ludzie zastanawiali się, bo to jest ideologia dramatycznie destrukcyjna.

## **Dlaczego postawiła Pani na pedagogikę?**

Aby opisać moją drogę do pedagogiki, muszę Pani opowiedzieć pewną historię. A było tak... Kiedy uczyłam się w liceum ogólnokształcącym, dotarła do mnie wieść, że poszukuje się uczniów, którzy chcieliby podjąć się nauczania analfabetów. Zaczęła się wówczas powojenna akcja A, akcja zwalczania analfabetyzmu, którego w ówczesnej Polsce było niemało. Byłam tym zaintrygowana i zgłosiłam się do pomocy. Miałam 16 lat. Każdy z nas, „ochotników”, dziś powiedzielibyśmy „wolontariuszy”, dostał pod opiekę jednego człowieka. „Moja analfabetka” była kobietą w średnim wieku, pochodziła z województwa białostockiego, a do Warszawy przyjechała w poszukiwaniu pracy. W białostockim miała brata. Bardzo chciała z nim korespondować i to było źródło jej motywacji do uczenia się. Zaczęłyśmy pracować. Ja oczywiście nie miałam żadnych podstaw, nie znałam nawet elementów metodyki nauczania dorosłych. Działłam ryzykowną metodą prób i błędów.

### **Nie mieliście wcześniej żadnych szkoleń w tym zakresie?**

Nie, nie mieliśmy. Akcja to jest działanie szybkie, z elementem ryzyka. Wówczas szukano ludzi piśmiennych i chętnych, z nadzieją, że oni nauczą innych czytania i pisania. Ja uczyłam moją starszą uczennicę tak, jak umiałam. Na pewno popełniałam bardzo dużo błędów, ale obydwie byłyśmy cierpliwe, a w dodatku polubiłyśmy się – to nam pomagało. Okazało się, że dla niej trudne było odróżnianie tekstu pisanego od drukowanego. To były jakby dwa różne obszary poznawcze. Ponieważ jej celem było utrzymywanie kontaktów rodzinnych, postanowiłam, że skupimy się na tekście pisanym. Całe to doświadczenie było fascynujące. Na co dzień obserwowałam, jak dla tej kobiety zaczyna otwierać się świat. Jak słowa pomagają w jego rozumieniu. Rok czasu, tak właśnie spędzony w przedmaturalnej klasie, pomógł mi uświadomić sobie, co chcę w życiu robić. Kulminacją był moment, kiedy przyszedłam do mojej uczennicy, a ona otwiera mi drzwi i, trzymając w ręku list od brata, woła wzruszona: „przeczytałam”, co zabrzmiało jak „eureka”. To było przeżycie! Wtedy zrozumiałam, że człowiek może żyć swoim doświadczeniem, polegać na swoich zmysłach, poznać to, czego sam zazna, ale może też sięgać do „drugiego świata”, który stworzyli inni, a my mamy do niego dostęp przez zapis. Czytanie i pisanie objawiło mi się wówczas jako sposób poszerzania własnego obszaru orientacji. Od tego momentu planowałam studiowanie pedagogiki.

### **I poszła Pani tą drogą, ale skąd wybór Wyższej Szkoły Pedagogicznej?**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna nie była pierwszym miejscem mojego zatrudnienia. Po ukończeniu studiów przez kilka lat pracowałam w Liceum Pedagogicznym w Gdyni jako nauczycielka pedagogiki i psychologii. Tam zdobywałam doświadczenia. Jako początkujący pedagog miałam wielkie szczęście, gdyż znalazłam się w znakomitym gronie nauczycielskim, wśród życzliwych ludzi, którzy znali się na swojej pracy. Uczyłam się od nich, uczestnicząc w życiu szkoły. Pewnego razu, analizując prace moich uczennic podczas praktyk pedagogicznych, zauważyłam pewną „pytajną sprawę”, którą można by nazwać zarysem problemu badawczego. Później napisałam książkę na ten temat. Ale wtedy, kiedy nie wiedziałam, co z tym pytaniem zrobić, posłuchałam rady kolegi, który podpowiedział mi, że Pani Profesor Romana Miller prowadzi seminarium doktorskie także dla osób spoza uczelni. Dostałam się na nie, zreferowałam zagadnienie, które już wówczas potrafiłam osadzić w ramie psychologicznej teorii czynności. Pani Profesor skontaktowała mnie z Panem Profesorem Ludwikiem Bandurą, kierownikiem Zakładu Dydaktyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Profesor wysłuchał kwestii, z którą borykałam się jako nauczycielka, zapytał o pomysł na przeprowadzenie odpowiednich badań. Pomysł miałam, więc w ciągu najbliższego miesiąca zrobiłam badanie pilotażowe, aby zweryfikować metodę. Okazała się ona adekwatna do problemu i wówczas zaczęła się nasza współpraca. Tak zostałam asystentką w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a wszystko zaczęło się od prowadzenia nauczycielskich obserwacji.

**Niedługo potem z połączenia WSP i WSE powstaje Uniwersytet Gdański. Przez 25 lat kieruje Pani w nim Zakładem Teorii Kształcenia, zostaje Pani prodziekanem byłego Wydziału Humanistycznego, przewodniczącą Rektorskiej Komisji ds. Osób Niepełnosprawnych w UG, redaktorem „Gazety Uniwersyteckiej”. To kawał historii. Jak przez ten czas zmieniała się uczelnia?**

Najkrócej rzecz ujmując – przez te lata uczelnia budowała swoją akademickość. Przecież powstała z połączenia dwóch wyższych szkół zawodowych, w środowisku, które nie miało dużej tradycji akademickiej. Jeżeli już, to była to akademickość techniczna. Humanistyka była tutaj słabo zarysowana.

Jak rozumiem budowanie akademickości? Można mówić o jej zewnętrznych objawach, jak infrastruktura, biblioteki. Można mówić o objawach prestiżowych, jak pozyskiwanie uprawnień do nadawania stopni naukowych. Ja mam jednak na uwadze prace ujęte w określone formy, a służące poznawczemu rozwojowi ludzi – zarówno ludzi uniwersytetu, jako twórców wiedzy, jak i tych, na których uniwersytet oddziałuje, promieniując kulturotwórczo na swoje środowisko. Jestem zdania, że nasza uczelnia ciągle pracuje nad własną akademickością, ale otwarte pozostaje pytanie o intensywność i dynamikę przemian, o które Pani mnie pyta.

**Powstanie Uniwersytetu Gdańskiego, Solidarności, rok '89 i wiele innych. Jak Pani je wspomina i które z tych wydarzeń – z Pani perspektywy – było najważniejsze?**

Wszystkie te wydarzenia odbierałam optymistycznie ponieważ budziły wielkie nadzieje. Jednakże szczególna była waga przełomu 1989 roku. To były zmiany systemowe zbliżające nas do demokracji, do wolności, której pragnęliśmy. Zauważam jednak, że z wolnością ciągle mamy problem. Podczas ostatnich kilku lat mojej pracy dydaktycznej z zakresu teorii kształcenia zaczynałam zajęcia ze studentami od pytania o ich rozumienie pojęć demokracja i wolność. Takie pytania były uprawnione, ponieważ edukacja jest uwikłana w politykę i w układy systemowe. Nie można mówić o edukacji poza nimi, ponieważ jej po prostu nie ma „poza”. Na moje pytania zdecydowana większość studentów odpowiadała, że demokracja oznacza, iż „wszystko wolno”. Wtedy zaczynałam pracę nad wyjaśnianiem kształcenia ludzi także i do obywatelstwa z akcentem na to, że obywatel to jest ten, kto „może” i „musi”. Może partycypować w życiu społecznym i współtworzyć jego zasady, włącznie z zasadami prawnymi, ale jednocześnie jest zobligowany do przestrzegania prawa, w którego współtworzeniu bierze udział. Widziałam, że studentom trudno jest przyjąć tę relację. Po roku pracy potrafili odpowiadać na odpowiednie pytania podobnie jak przed rokiem. Oznaczało to, że jest to nasz głęboko zakorzeniony problem mentalny, szczególnie znaczący dla zmiany społecznej. Rzecz więc nie tylko w wydarzeniu o znaczeniu historycznym, jak ów rok '89, ale w tym, co dane wydarzenie robi z myśleniem ludzi i czy wywołuje ich własną pracę nad sobą. Jestem zdania, że jest to ważna kwestia także i uniwersytecka.

## W jakim kierunku idzie edukacja po roku '90?

Krótko mówiąc, ona wikłała się w neoliberalizm, co nierzadko działo się bez świadomości podmiotów edukacyjnych – nauczycieli, także akademickich, administracji oraz uczniów/studentów. Rozszyfrowanie zmiany statusu edukacji nie jest proste, ponieważ wymaga myślowego ogarnięcia współczesnego przełomu kulturowego z wpływem neoliberalizmu jako ogólnej tendencji urynkowienia wszystkich dziedzin życia. Konieczne jest więc szerokie spojrzenie na sprawy nieograniczone do wewnętrznych działań instytucji edukacyjnych. Prostsze jest zawężanie spojrzenia, które w dużym stopniu trwa do dziś. Oto przykład: ostatnio nauczyciele energicznie walczą o podwyżki swoich płac, co słusznie im się należy<sup>1</sup>. Zarazem jednak nie słyszy się o protestach nauczycieli, których obliguje się do realizacji niedobrych programów nauczania i powiązanych z nimi metod pracy z uczniami. Część pedagogów przystosowuje się do istniejącej sytuacji, uznając samych siebie za „siłę wykonawczą”, chociaż jest to zawód twórczy. Niektórzy wkładają dużo pracy w myślenie koncepcyjne, ale jak godzą neoliberalne zasady z własnymi ideałami edukacyjnymi? We wspomnianej książce zreferowałam niektóre wyniki badań tego problemu. Otóż w sferze emocjonalnej nauczyciele dostrzegają niewłaściwość wielu rozwiązań stosowanych w szkolnictwie, ale w sferze racjonalnej mają trudności w tym, aby je określać, werbalizować i tworzyć oraz stosować skuteczne formy odporu. Wydaje się, że dominuje nastrój bezradności, podporządkowania i irytacji, ale nauczycielska wrażliwość nie zginęła.

### **Na Uniwersytecie Gdańskim było wiele takiej nauczycielskiej wrażliwości. Jakie wybitne postaci z historii UG wysunęłyby Pani na pierwszy plan? Które z nich wybijają się ponad inne?**

Dla mnie znaczącą postacią była Profesor Maria Janion, która wprawdzie przyjeżdżała z Warszawy do tutejszych filologów, ale prowadziła seminaria otwarte dla wszystkich. Jej książki zajmują ważne miejsce w mojej bibliotece. Te publikacje czytało się, myślało o nich i dyskutowało. To była humanistka wysokich lotów. W aspekcie organizacyjnym znaczącą postacią był dla mnie Profesor Janusz Sokołowski, pierwszy rektor Uniwersytetu Gdańskiego. Podziwiałam jego wytrwałość i pracę włożoną w tworzenie uczelni. Poza tym był to przyrodznawca-humanista, co mogło mieć znaczenie dla współpracy ludzi różnych dyscyplin naukowych. W późniejszym okresie podziw mój wzbudzał Rektor Andrzej Ceynowa, którego wysiłkom zawdzięczamy uniwersytecki kampus w Oliwie. Szczególnie ważnymi dla mnie postaciami były osoby, z którymi pracowałam bezpośrednio. Wśród nich wspomniany już Profesor Ludwik Bandura, rektor poprzedniczki Uniwersytetu – Wyższej Szkoły Pedagogicznej, pozbawiony tego stanowiska w 1968 roku pod zarzutem politycznego niedopilnowania studentów. Był kierownikiem zakładu, w którym pracowałam, promotorem mojej pracy doktorskiej. Tę osobowość bardzo celnie przedstawił Henryk Góra w tekście zatytułowanym *Profesor*

<sup>1</sup> Wywiad przeprowadzono przed ogólnopolskim strajkiem nauczycieli, który miał miejsce w kwietniu 2019 r. – przyp. redakcji.

*Ludwik Bandura – osobowość moralna* (Rodziewicz, Rzedzicka, Zalewska 2004: 108–111). Inne postaci, które chciałabym wspomnieć, to Profesor Romana Miller – wybitna teoretyczka wychowania, znawczyni problematyki wychowania przez sztukę, szczególnie przez oddziaływania teatralne, Profesor Kazimierz Sośnicki, łączący pedagogikę z filozofią. Te osoby, pracujące w Instytucie Pedagogiki, osadzały zagadnienia edukacyjne w kontekstach różnych narracji z obszaru humanistyki – filozoficznej, antropologicznej, psychologicznej, socjologicznej, historycznej, co nadawało uprawianej tematyce wysoki poziom teoretyczny. W Uniwersytecie Gdańskim było bardzo dużo interesujących postaci, ale długoletni brak zwartej zabudowy, anegdotyczne wręcz dawne rozciągnięcie uczelni od Górek Zachodnich po Gdynię powodowało, że trudno było o bezpośrednie kontakty.

**W kontekście tych znajomości, tamtych lat, pracy naukowej jak wspomina Pani pracę na Uniwersytecie Gdańskim? Czy wtedy bycie nauczycielem i naukowcem było łatwiejsze niż teraz, czy wręcz przeciwnie?**

Własną pracę w Uniwersytecie Gdańskim wspominam dobrze, znalazłam tutaj swoje szanse i zdołałam je zagospodarować, chociaż trzeba było uporać się z wieloma trudnościami. Teraz przyglądam się młodym naukowcom i dostrzegam dwie perspektywy. Perspektywa dodatnia dotyczy ich lepszego dostępu do światowej literatury naukowej, możliwości utrzymywania kontaktów międzynarodowych, wymiany myśli, zakupu urządzeń i książek. Ale ten „wspaniały świat” ma też ujemną perspektywę. Dzisiejszy uniwersytet stał się instytucją niesłychanie zbiurokratyzowaną, sparametryzowaną, jednostronnie nastawioną na wyniki ilościowe, akcentującą paradygmat pozytywistyczny i stosowalność typu technicznego, rozgrzewającą nastroje konkurencyjne, w których aspekt rynkowy może zdominować aspekt poznawczy. Ludzie uniwersytetu spodziewali się, że osadzenie uniwersytetu w warunkach demokracji da im szansę swobody naukowej, która jest podstawą działalności twórczej. Tymczasem ramy, w jakich uniwersytet jest faktycznie osadzony, stwarzają duże ograniczenia. Sądzę, że zderzenie nadziei i nacisku jest dziś bolesne i rozczarowujące dla wielu. Obawiam się, że w dłuższej perspektywie nie stwarza ono dobrych warunków dla akademickiej aktywności młodzieży naukowej.

**Pani zainteresowania naukowe dotyczą dydaktyki ogólnej i pedeutologii – teorii kształcenia i pracy nauczyciela. W opublikowanych artykułach i książkach koncentruje się Pani na kwestii profesjonalnego rozwoju nauczycieli w toku ich pracy zawodowej, na zagadnieniach dialogu edukacyjnego jako „dialogu bez arbitra” i problematyce wymiany edukacyjnej w formule „uczenia się od outsidera” – to ostatnie zagadnienie podjęła Pani w ramach intensywnej współpracy z Uniwersytetem Linkoping w Szwecji. Czym charakteryzują się te zagadnienia i problematyka oraz jakie korzyści mogą one przynieść?**

Wstęp do odpowiedzi byłby taki, że edukacja zawsze jest osadzona kontekstowo. Nie jest ona światem samym w sobie, gdyż funkcjonuje w określonych warunkach



i okolicznościach kulturowych. Tematyka, jaką podejmowałam w moich pracach, dotyczyła właśnie różnorodnych kontekstów osadzenia edukacji. Nie jest bowiem tak, że najważniejsze dzieje się w wyizolowanej (jakoby) klasie szkolnej bądź sali wykładowej; taka klasa bądź sala zawsze nawiązuje do świata zewnętrznego. Nie jest też tak, że jeżeli nauczyciel jest miły i pobłażliwy dla ucznia, to szkoła jest dobra. Powiem coś bulwersującego, otóż jestem zdania, że nauczyciel nie musi być miły, ale musi być mądry, co oznacza, że nie tylko naucza, ale sam też uczy się i działa na rzecz rozwoju ucznia. Podstawowe pytanie dotyczy więc tego – jak rozumiemy kategorię rozwoju. Zatrzymajmy się przy postaci nauczyciela. Pedeutologia jako teoria kształcenia i dynamiki funkcjonowania nauczyciela jest ważną dziedziną wiedzy o edukacji. Zauważmy, że niezależnie od specjalizacji przedmiotowej nauczyciel może otwierać przed swoim podopiecznym perspektywy poznawcze, podsuwać pomysły interpretacyjne, stwarzać możliwości dla działań twórczych, ale może to wszystko zamykać. Dzieje się tak, kiedy wymaga rutyny, mechanicznych powtórzeń, akcentuje subordynację i zachowania reproduktywne. Elementy tych modeli kształtowały się już w antyku – w Sparcie i w Atenach, później mówiono o nauczaniu podającym i poszukującym, algorytmicznym i heurystycznym, obecnie rozpatruje się edukacyjną racjonalność adaptacyjną i emancypacyjną. Mnie interesują zagadnienia niejako „poprzeczne” – kształcenie nauczycieli oraz dynamika i czynniki ich rozwoju zawodowego. Temu poświęciłam moją pracę habilitacyjną.

W drugiej części swojego pytania użyła pani słowa „korzyść”, mając na uwadze uprawianie badań pedagogicznych. Chętnie podyskutuję na ten temat, gdyż korzyść stawiam blisko zysku, co otwiera przed nami kwestię celów prowadzenia badań. Część ich wyników można przełożyć na zastosowania techniczne i wyliczyć uzyskiwane korzyści, inne mają sens ogólnopoznawczy, a nie wprost pragmatyczny, pomagają rozumieć świat i ludzi, sprzyjają refleksji krytycznej, zastanawianiu się nad kierunkami podejmowanych działań, budują ludzką mądrość. W tych zakresach wątpliwe jest określanie korzyści. Ta tematyka pośrednio występuje u Arystotelesa, kiedy pisze on o przyjaźni i wyodrębnia trzy jej rodzaje: ze względu na korzyści, przyjemności i na dzielność etyczną. Otóż „Ludzie (...) którzy są sobie nawzajem przyjaciółmi gwoli wynikającej stąd dla nich korzyści, nie żywią dla siebie uczuć przyjaznych ze względu na osobę przyjaciela, lecz tylko o tyle, o ile dla każdego z nich wynika stąd jakieś dobro” (Arystoteles 1982: 287). Tę myśl można odnieść do sprawy poznawania bezinteresownego i kupieckiego, kiedy występuje figura coś za coś.

Wróćmy do postaci nauczyciela i badań pedeutologicznych. Nie da się w nich ustalać korzyści, gdyż idzie o delikatną materię ludzkich potencjałów i edukacyjnego ożywiania bądź hamowania owych możliwości. W tej robocie mamy do czynienia z „oczekiwaniem na nieoczekiwane skutki” – jak mawiała Romana Miller. Mówiąc językiem pozytywistycznym, mamy tutaj wiele zmiennych w różnych konfiguracjach, niemożliwych do wyizolowania, dlatego niezbędne jest miękkie i całościujące podejście do sprawy, właśnie bez akcentowania „korzyści”.



**Przejdźmy do kryzysów, które się z tym wiążą. W ostatnich latach Pani zainteresowania naukowe zdominowało pogranicze edukacji i ekonomii. We współpracy z prof. Eugenią Potulicką opublikowała Pani książkę *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Potulicka, Rutkowiak 2010). Przedstawia tam Pani rozwiniętą diagnozę stanu polskiego systemu edukacji, ujawniając zarówno rozległy obraz symptomów kryzysu, jak i jego źródła, a w pewnym zakresie wskazując także na szanse i możliwości przezwycięzania najbardziej dokuczliwych przejawów tego kryzysu (Januszewska-Warych, 2012: 24). O jakich kryzysach mowa?**

Idzie o kryzys dostępu i kryzys rozwoju. Pierwszy dotyczy tego, kto ma szanse korzystania z możliwości edukacyjnych, a kto jest od nich odcięty. W dzisiejszym neoliberalnym układzie bogatsi mają lepszy dostęp do edukacji i to się pogłębia. Zasadniczą sprawą, od której należy zacząć temat, są więc nierówności między ludźmi. Nierównomierną i narastającą nierówność dystrybucji bogactwa doskonale zreferował i udokumentował Thomas Piketty w książce *Kapitał w XXI wieku* (2015). Jego zdaniem największym wyzwaniem współczesności jest globalne przezwycięzanie rozwarstwienia. Niezbędne jest do tego „...podejście zarazem ekonomiczne i polityczne, społeczne i kulturowe...” (Piketty 2015: 729). Trzeba by dodać podejście edukacyjne, gdyż podjęta kwestia przenika do tej sfery. Zamożni ludzie posyłają dzieci do lepszych szkół, zapewniają im dodatkowe zajęcia rozwijające. Dzieci z biednych rodzin nierzadko uczą się w gorszych szkołach, a inne nie mają żadnego dostępu do oświaty. Jeśli idzie o kryzys rozwoju, to rzecz rozgrywa się w obszarze rozbudowywania potencjałów ludzi albo ograniczania ich z akcentowaniem ich pragmatycznej przydatności, szybkiego i wąskiego uzawodowienia. Zapewne słyszała Pani deklaracje młodych: „Trzeba się dobrze sprzedać”. Oznacza to, instrumentalne traktowanie samego siebie jako narzędzia, za które pracodawca może zapłacić więcej albo mniej. Czyli człowiek wart jest tyle, na ile spełnia jakieś zewnętrzne zamówienie. Ale czy te zamówienia interesują owego młodego człowieka, na ile są one elementem jego widzenia świata i relacji ze światem? To, niestety, przestaje być ważne.

Niedawno czytałam świetne opowiadanie Krzysztofa Vargi *Gumowa bransoletka* o korporacyjnym świecie, gdzie pracownicy są traktowani i traktują siebie jak urządzenia robocze. Tytułowa bransoletka kontroluje i koryguje zachowania pracownicze w sposób przypominający metody z książki Aldousa Huxleya *Nowy wsapaniały świat* z 1931 roku. Czy oznacza to progres w budowaniu wsapaniałości świata? Istnieją opinie, że dzisiejsze uniwersytety przekształcają się w instytucje typu korporacyjnego. Skoro jesteśmy przy tym temacie poleć książkę Oskara Szwabowskiego *Uniwersytet-fabryka-maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej* (2014). Dla zachęty załączę próbkę języka tego wyrazistego tekstu: „W neoliberalnym zarządzaniu, ciało akademickie staje się albo ciałem poddanym, tresowanym, szkolenym, aby przestać być leniwym, stać się w pełni elastycznym, mobilnym, konkurencyjnym, albo staje się ciałem taktycznym, podejmującym akty oporu, sabotażu oszustw, łamania zasad gry. Staje się jednocześnie ciałem antykapitalistycznym i narzędziem krytycznym” (Szwabowski 2014: 216).

### **Jak walczyć z tym kryzysem?**

To jest najpoważniejsze pytanie współczesności, ponieważ neoliberalizm naciera nie tylko na edukację, ale na całą kulturę. W obszarze teorii trzeba szukać kategorii opozycyjnych wobec podporządkowania rynkowego. Natomiast działania praktyczne idą zawsze od góry albo od dołu. W rozwiązaniach systemowych ważne są doświadczenia socjaldemokracji, ale odnoszę wrażenie, że ma tutaj miejsce dostosowywanie się do nacisków neoliberalnych. W rozwiązaniach oddolnych liczy się „opór” jako okazywanie dyssatisfakcji i „odpór” jako skuteczne działanie na rzecz zmiany. Jednakże u podstaw tych zachowań leżą mentalne stany ludzi, a wielu, w tym także część społeczności akademickiej, czyli ludzie wykształceni i racjonalni, interioryzują tryb neoliberalny, ulegają znaturalizowanym argumentom o tym, że tak jest wszędzie, tak być musi, a więc adaptacja jest konieczna. To osłabia motywację do zmiany.

Tymczasem odpór można stosować nawet w małej skali. Przykładowo: jeśli wytrzymamy nacisk liczby studentów i przeprowadzimy egzamin ustny, mamy szansę na kształtujące rozmowy z młodzieżą z dyskusją jako wymianą myśli. Jeżeli natomiast ulegamy „czarowi” ekonomicznej i wygodnej metody testowania, wówczas upraszczamy, wręcz prymitywizujemy pytania sprawdzające, a tym samym całą „filozofię” naszego wykładania, ponieważ klasyczne pytanie testowe powinno być zero-jedynkowe i polegać na trafnym odtwarzaniu zasobów informacyjnych, które nie równają się wiedzy. Sprawa nie jest więc niewinna, zawiera ona w sobie aspekt moralny, dotyczy samoświadomości pracownika akademickiego i łączy się z pytaniem – czy należy zrobić sprawdzian szybko, czy sensownie i prorozwojowo?

### **Czy są badania, które udowadniają wyższość ustnych pytań?**

Rzecz nie w tym czy ustnie, czy pisemnie. Rzecz dotyczy kształtujących funkcji pytań. Można to ująć najprościej w formule: jakość nauczycielskiego pytania stawia przed studentem wymaganie odpowiedzi o określonej jakości. Światowa literatura testowa jest ogromna, ale wiele tematów dotyczy technicznych aspektów testowania, które jest bardzo przydatne przy sprawdzaniu stopnia opanowania jednoznacznych zasobów informacji. Natomiast zasadnicza sprawa odnosi się do tego, czy etyczne jest masowe stosowanie metod kontrolowania wiedzy uczniów/studentów, stanowiących konsekwencje określonego sposobu nauczania, skoro wiadomo, że to podejście ogranicza uczącego się, ponieważ wymaga od niego przede wszystkim reprodukcji. Interesującą książkę łączącą się z tą tematyką pt. *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych* (2011) napisała Maria Groenwald, profesor na Uniwersytecie Gdańskim.

### **Dlaczego więc wprowadzono testy?**

Testy dydaktyczne, czyli odnoszące się do osiągnięć szkolnych, wprowadzono już na początku XX wieku. Akcentowano wówczas obiektywizację pomiaru dydaktycznego, co łączyło się z ogólnym nastrojem poznawczym charakterystycznym dla pozytywizmu. Ożywienie protestowe nastąpiło w latach 80., kiedy testy stały się narzędziem szkolnych selekcji. Zastosowanie standardowej punktacji i sprowadzenie wyników do

danych ilościowych daje możliwości rangowania ludzi i instytucji. Natomiast opisowa konstatacja, że student A jest bardziej analityczny w myśleniu niż student B nie daje takich możliwości, co nie znaczy, że jest mało ważne w toku kształcenia. Stosowanie testów pociąga za sobą duże uproszczenia często niedostrzegane przez podmioty egzaminacyjne. Satisfakcja uzyskania dobrego wyniku testowego powinna być uzupełniana pytaniem: jesteś dobry, ale w czym?

### **To znaczy, że testy są zupełnie nieprzydatne?**

Są przydatne wówczas, kiedy zamierzamy sprawdzać przyswojenie informacji, przez odtwarzanie ich jako zasobów zero-jedynkowych, jednoznacznych, standardowych, opanowanych pamięciowo. Są to, przykładowo, nazwy, daty, imiona własne, dane ilościowe, twierdzenia, terminy, dane biograficzne i inne. Natomiast kształcenie polega na przyswajaniu wiedzy, która nie redukuje się do informacji, gdyż spełnia – obok adaptacyjnej – także funkcje rekonstrukcyjne i emancypacyjne. Wymaga to różnorodnego operowania danymi, przetwarzania i wytwarzania treści także przez podmiot uczący się, uprawiania interpretacji i krytyki. Nadużywanie testów, które nie są metodą niewinną, gdyż pośrednio określają treści, jakie opanować ma uczący się, odbieram jako sposób ograniczania szans rozwoju człowieka kształcącego się. A ten rozwój wiąże się z dobrostanem, ze szczęściem ludzi, którzy mogą żyć bardziej interesująco, kiedy są w stanie funkcjonować odkrywczo i wielokierunkowo. Warto zdawać sobie z tego sprawę, dlatego napisaliśmy z Profesor Eugenią Potulicką książkę *Neoliberalne uwikłania edukacji*.

**Napisała Pani w niej również o ekonomii korporacyjnej, wskazując na jej program edukacyjny. Ten program przejawia się w przekształcaniu ludzi według trzech modeli: „nierefleksyjnych producentów”, „nienasyconych konsumentów” i „ludzkie odpady”, przeznaczone na „społeczny przemiał” (Bauman 2008: 206), których obecność ma utwierdzać ludzi w przekonaniu, że program, który zakłada takie właśnie formowanie struktury społecznej, musi zniewalać edukację. Jakie odbicie znajduje to w polskiej polityce edukacyjnej?**

Rzecz nie dotyczy tylko edukacji polskiej, kulturowy przełom neoliberalny jest zjawiskiem światowym. Uwikłanie edukacji w neoliberalizm oznacza, że „zysk”, jako jego podstawowa wartość, staje się też – w różnych aspektach – wiodącą wartością edukacji, a neoliberalny (w znaczeniu klasycznym) rynek staje się jej zasadą. Symboliczny wydzźwięk ma książka z roku 1999 roku, autorstwa Noama Chomsky’ego, amerykańskiego językoznawcy i filozofa, zatytułowana *Zysk ponad ludzi; neoliberalizm a ład globalny*. Zauważmy, nie idzie o zysk „dla” ludzi tylko „ponad” nimi; to usytuowanie oznacza uniwersalizowaną dominację danej wartości. Dla podjętego tematu ważna jest też dawna pozycja Ericha Fromma *Mieć czy być*. Dziś neoliberalizm wymusza przede wszystkim to, żeby mieć i konsumować, do tego trzeba być efektywnym, konkurencyjnym i trenować takie nastawienia od dzieciństwa. Ale one niszczą ludzkie wartości – zaufanie, współpracę, osłabiają duchowość, uderzają w stosunki międzyludzkie.

Niedawno czytałam prasowy tekst o dramatycznym wzroście zachorowań psychiatrycznych wśród dzieci i młodzieży. Zastanawiam się, czy ma to związek z nastrojem wyścigu, w jakim żyjemy, i z edukacyjną konkurencyjnością.

Jestem zdania, że kultura neoliberalna niszczy nas jako ludzi. Natomiast my sami nie-rzadko traktujemy ten fenomen adaptacyjnie, jako naturalny wymiar rzeczywistości. Interesujące są tezy ekonomistów i dyskusje, czy kapitalizm wolnorynkowy musi mieć formę neoliberalną. Ważne są doświadczenia socjaldemokratyczne, a hasło „społeczna gospodarka rynkowa” jest wpisane do naszej konstytucji. Społeczna, znaczy z udziałem wielu kooperujących podmiotów, bez siły dominującej, narzucającej rozwiązania i wartości. Mówimy o problemie społecznym, ale on wyraźnie wiąże się z edukacją.

**Czyli w tę myśl wpisuje się również szkolnictwo wyższe! W artykule *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni, przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach* pisze Pani, że osadzony w kulturze neoliberalnej uniwersytet ulega komercjalizacji i staje się czymś więcej niż „uniwersytem przedsiębiorczym”. Zacytuje: „Bez wątplenia jest przedsiębiorstwem produkcji dyplomów, masowego kształcenia studentów wymuszających obniżanie poziomu nauczania, zaostrzonej i wyrachowanej rywalizacji naukowej ze sprowadzaniem kryteriów osiągnięć akademickich do wskaźników ilościowych, z obniżaniem standardów intelektualnych naciskiem na wykonywanie działań regulowanych przez biurokratyczne, sformalizowania – także międzynarodowe. Współczesny uniwersytet zabiega o kredencjały ukierunkowane na uzyskiwanie przyspieszonych awansów, podporządkowane zasadom konsumpcjonizmu i utowarowienia relacji międzyludzkich (...). Z. Kwieciński określił je jako społeczne epidemie środowiska akademickiego” (Rutkowiak 2010: 3). Kiedy te epidemie zaczęły się ujawniać i jak im przeciwdziałać?**

We wspomnianej książce wysunęłam hipotezę o istnieniu edukacyjnego programu korporacyjnego. Jeśli tak, a są dane weryfikujące tę hipotezę, to znaczy, że zmiany w edukacji trzeba łączyć w czasie z ekspansją neoliberalnego korporacjonizmu. Przeciwdziałać można im w większej skali przez opór społeczny, a w skali indywidualnej przez codzienną robotę każdego z nas. Ważne jest nasze własne rozeznawanie rzeczywistości, kontakty ze studentami, to, jakie problemy i wymagania stawiamy przed nimi. Mniej akcentów na odtwarzanie, więcej na rozumienie, wiązanie wiedzy z krytycznotwórczym interpretowaniem rzeczywistości i traktowaniem jej jako naszego wspólnego świata, za który ponosimy odpowiedzialność.

**W tym samym artykule opisuje Pani przemiany zachodzące w ludziach uniwersytetu. Musiały nadejść poprzez zmiany, które zaszły w uniwersytecie. Czy będąc ich świadkiem i uczestnikiem, może je Pani wyodrębnić?**

W ludziach zachodzą różne zmiany. Jedni przystosowują się i ulegają biurokratyzacji, stosowaniu ilościowych kryteriów oceny, aprobacie dla traktowania uniwersytetu jako

przedsiębiorstwa. Inni są rozczarowani, a niektórzy widzą sytuację jako wręcz dramatyczną, taką, która nie rokuje pomyślnie na przyszłość.

### **Co Pani myśli o popularyzacji nauki?**

Jestem entuzjastką, ale sądzę, że nie należy jej uprawiać przez infantylizowanie. Trzeba stawiać przed odbiorcami ważne problemy, chociażby takie, jakie pokazał ostatnio Thomas Piketty, i wypracowywać umiejętności przedstawiania szerokiej publiczności spraw aktualnych, trudnych, a znaczących. Książka Pikettego jest przekonująca, ponieważ doskonale udokumentowana. Wyjaśnia on źródła nierówności między ludźmi, daje zarys projektu rozwiązania problemu, ale nie stosuje haseł ideologicznych, jakie mogłyby zniechęcić odbiorcę. Może być pomocna dla odróżniania neoliberalizmu od klasycznego liberalizmu, które to pojęcia nagminnie używane są zamiennie. Popularyzacja wiedzy jest niezbędna dla podnoszenia poziomu społecznej kultury myślenia i wspomagania racjonalizowania decyzji jednostek. W tym sensie stanowi część problematyki edukacyjnej.

**Wyodrębniła Pani kilka wersji uniwersytetu przyszłości. Pozwolę sobie je przypomnieć: 1) uniwersytet, który stanowi „puste miejsce”, niebyt akademicki, instytucję unicestwiającą siebie przez to, że tworzy takie warunki pracy naukowe, jakie osłabiają motywacje do realizowania ludzkich pasji poznawczych; 2) uniwersytet jako przedsiębiorstwo, w którym idzie o uzyskiwanie zysków z handlowego operowania wiedzą oraz z prowadzenia usług kształceniowych; 3) wyobrażenie „uniwersytetu niszowego”, który stanowi instytucję o tożsamości mieszanej, w której racjonalność przedsiębiorstwa miesza się z racjonalnością uniwersytecką, tyle że ta druga jest mocno sfragmentaryzowana; 4) „uniwersytet masowy”, przyciągający młodych ludzi, których czas trzeba jakoś „zagospodarować społecznie”; 5) „uniwersytet elitarny” jako miejsce rzeczywistego intensywnego studiowania realizowanego w trybie konkurowania; 6) „uniwersytet oporowy”, który pełni poznawczą i społeczną misję uprawiania świadomościowego wglądu w tożsamościowy stan instytucji; 7) „uniwersytet minimalny”, którego ludzie skupiają się na solidnej, ale standardowej realizacji zadań zadanych, bez wnikania w ich źródła i treści (Rutkowiak 2010: 3). Który z tych uniwersytetów gwarantuje uniwersytecką przyjaźń?**

Jestem zdania, że w dzisiejszym uniwersytecie funkcjonują różne rodzaje akademickiej przyjaźni, na pewno nie opisałam ich wszystkich. Obawiam się, że neoliberalny klimat może sprzyjać rozwojowi przyjaźni z powodów korzyści. Jest ona – jak to określił Arystoteles – „rzeczą godną natury kupieckiej” (Arystoteles 1988: 297). Oznacza splotenie przyjaźni i małą trwałość, gdyż jej spoiwem jest dynamika interesu.

Intrygująca jest Arystotelesowska przyjaźń między „ludźmi etycznie dzielnymi” (Arystoteles 1988: 289). Każdy z nich – jak pisał filozof – „jest dobry w bezwzględnym tego słowa znaczeniu i dobry dla przyjaciela” (Arystoteles 1988: 289). Jestem przekonana, że taka bezinteresowna przyjaźń jest też obecna w dzisiejszym uniwersytecie. Ważne

natomiast jest, jaka jest przyszłość uniwersyteckiej przyjaźni, gdyż w pewnym stopniu wyraża ona jakość uniwersytetu.

**Jakie zmiany mogą doprowadzić, Pani zdaniem, do przeobrażeń w edukacji, do powstania „ekonomii kulturowej i edukacji poneoliberalnej”. Pisze Pani o tym we wspomnianej już książce *Neoliberalne uwikłania edukacji*, jako o zaledwie projektach, których perspektywy wprowadzenia w życie wydają się mgliste, ale warte rozważenia.**

Nie znam odpowiedzi na to pytanie, ale usprawiedliwiam się tym, że świat jej nie ma, chociaż poszukuje. Podstawową sprawą dla tworzenia rozwiązań jest myślenie całościujące z akcentem na dobro wspólne, za które jesteśmy odpowiedzialni i o które powinniśmy się troszczyć, na co w swoim czasie zwracała uwagę Hannah Arendt (Arendt 1994). Taka ogólna teza może się nam dziś wydawać niewystarczająca. W obszarze rozwiązań roboczych pojawia się nurt, który budzi nadzieję. Idzie o nurt pokrytyczny, w ramach którego tworzeniu nowych rozwiązań edukacyjnych towarzyszy kontryfakcyjne zawieszanie założeń o rzeczywistości realnie funkcjonującej.

**Uniwersytet Gdański kończy w przyszłym roku 50 lat. W czasie swego istnienia był świadkiem wielu przemian, wiele zapewne przed nim. Czego Pani jako naukowiec, który związał się z tą uczelnią na lata, chciałaby życzyć uczelnianemu Jubilatowi?**

Przede wszystkim chciałabym życzyć uniwersytetowi, aby pozostał uniwersytetem, miejscem, gdzie łączy się uprawianie nauki z dydaktyką, a ludzie stanowią wspólnotę uczących się i nauczających. Żeby uniwersytet nie przekształcił się w przedsiębiorstwo produkowania wiedzy, lecz – pełniąc funkcję wiedzyotwórczą – był zarazem instytucją kulturotwórczą, sprzyjającą uprawianiu namysłu nad światem i ludźmi, krytycznemu wglądowi w rzeczywistość, poszukiwaniu jej sensów, mądrymu życiu. Życzę uniwersytetowi, aby nie zredukował sam siebie, żeby był uniwersytetem dla ludzi, a nie ponad nimi.

## Bibliografia

Arendt H., 1994, *Kryzys edukacji* [w:] H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa.

Arystoteles, 1982, *Etyka nikomachejska*, Warszawa.

Bauman Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk.

Januszewska-Warych M., 2012, *Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak; Neoliberalne uwikłania edukacji*, „Studia Dydaktyczne”, nr 24.

Piketty T., 2015, *Kapitał w XXI wieku*, Warszawa.

Potulicka E., Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.

Rodziewicz E., Rzedzicka K., Zalewska E. (red.), 2004, *Profesor Ludwik Bandura – osobowość moralna* [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza, kontynuacje, inspiracje, przemieszczenia znaczeń*, Gdańsk.

Rutkowiak J., 2010, *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni : przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.

Szwabowski O., 2014, *Uniwersytet-fabryka-maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa.

## Biogramy

**Sylwia Dudkowska-Kafar** – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego (specjalność dziennikarstwo i komunikacja społeczna), studiów podyplomowych z zakresu public relations w Wyższej Szkole Europejskiej w Krakowie oraz z zakresu content management, copywriting i storytelling w Wyższej Szkole Bankowej w Gdańsku. Współpracowała z dziennikami „Echo Krakowa”, „Gazeta Krakowska”, „Gazeta Wyborcza”, magazynem „Modny Kraków” oraz portalem feedback.pl. Zainteresowania: femvertising (pomoc markom w komunikacji ze współczesnymi kobietami) oraz metody naukowe stosowane do studiowania roli i statusu kobiet.

**Profesor Joanna Rutkowiak** – urodzona w Warszawie, tam przeżyła dzieciństwo i wczesną młodość – czas wojny, powstanie warszawskie, lata powojenne. Później jej miastem stał się Gdańsk. Stopnie i tytuły naukowe z zakresu pedagogiki uzyskała w Wyższej Szkole Pedagogicznej i w Uniwersytecie Gdańskim. Na tej uczelni przez 25 lat kierowała zakładem Teorii Kształcenia, była też prodziekanem byłego Wydziału Humanistycznego, redaktorem naczelnym „Gazety Uniwersyteckiej”, przewodniczącą Rektorskiej komisji ds. Osób Niepełnosprawnych na UG. Jej zainteresowania naukowe dotyczą dydaktyki ogólnej i pedeutologii – teorii kształcenia i pracy nauczyciela.





## Robert F. Barkowski, *Lechowe Pole 955*\*

Adam Lubocki | Uniwersytet Gdański, Wydział Historyczny  
<https://orcid.org/0000-0003-2737-6043>

W 2016 r. nakładem wydawnictwa Bellona ukazała się popularno-naukowa książka autorstwa Roberta F. Barkowskiego *Lechowe Pole 955* (2016a), będąca częścią serii *Historyczne Bitwy*. Publikacja ta posiada wszystkie charakterystyczne dla tej serii elementy i stanowi kompleksową charakterystykę bitwy wraz z obszernym tłem.

Autor książki jest postacią znaną w środowisku historycznym, jednakże nie jest związany z żadnym uniwersytetem i nie prowadzi działalności naukowo-dydaktycznej. Niemal wszystkie jego publikacje książkowe mają charakter popularnonaukowy i służą popularyzacji wiedzy historycznej. Barkowski związany jest przede wszystkim z Belloną, w którym to wydawnictwie jak do tej pory ukazały się wszystkie jego polskojęzyczne prace. Zajmuje się on głównie Słowiańszczyzną Połabską i początkami Rzeszy Niemieckiej w czasach dynastii Ludolfingów (Ottonów). Jest autorem kilku ważnych dzieł z tej tematyki, m.in. *Słowianie połabscy. Dzieje zagłady* (Barkowski 2015c), *Crotone 982* (Barkowski 2015a), *Połabie 983* (Barkowski 2015b), a także publikacji w języku niemieckim dotyczącej koncepcji zjednoczenia Europy przez Ottonów (Barkowski 2014). Ostatnio ukazała się jego książka będąca pokłosiem czegoś, co można określić kolokwialnie jako „boom na początki państwa polskiego”, w związku z 1050 rocznicą chrztu Mieszka I (Barkowski 2016b).

Recenzowana przeze mnie publikacja wpisuje się zasadniczo w krąg zainteresowań tego badacza, gdyż obszerne tło polityczne i szczegółowa charakterystyka państwa Henryka I i Ottona I to niewątpliwie pokłosie badań nad pograniczem germańsko-słowiańskim w X–XII w. Węgrami do tej pory Autor nie interesował się szerszym

\* R.F. Barkowski, *Lechowe Pole 955*, seria: *Historyczne Bitwy*, 2016, Warszawa: Bellona, ss. 188.

zakresie, dlatego też tym ważniejsze jest rozpatrzenie kwestii, w jakim stopniu wykorzystał on źródła i historiografię węgierską. Można powiedzieć, że poziom ten jest nie jest najwyższy, gdyż Barkowski w wielu miejscach powtarza utarte w literaturze niemieckiej poglądy, które spotkały się ze stanowczym sprzeciwem badaczy węgierskich. Wyraźnie widać, że *Lechowe Pole* pisane było z perspektywy zainteresowań badawczych Autora i odzwierciedla znaną mu literaturę. W pewnej mierze jest to zrozumiałe, gdyż podstawa źródłowa to głównie dzieła powstałe w Rzeszy, prezentują one zatem pewien określony światopogląd (germanocentryzm i wrogość w stosunku do Madziarów). Doskonała znajomość historiografii niemieckiej, którą należy podkreślić – przy jednoczesnej nieznajomości języka węgierskiego – narzuca siłą rzeczy oparcie się głównie na niemieckim, a więc jednostronnym punkcie widzenia.

Przyznać jednak trzeba, że w takim zakresie, w jakim to było możliwe, Autor włączył do swojego dzieła źródła węgierskie, jak również dostępne w języku polskim oraz językach kongresowych prace dotyczące Węgier. Z perspektywy historyka zajmującego się dziejami tego państwa stwierdzić jednak muszę, że wysiłki te okazały się niewystarczające. Węgierscy badacze postrzegają bitwę na Lechowym Polu odmiennie aniżeli Niemcy, zatem w tym zakresie widać pewne braki. Odmienność widać choćby w terminologii, gdyż w historiografii węgierskiej próżno szukać nazwy „Lechowe Pole”, natomiast niemal powszechnie używane jest określenie „Bitwa pod Augsburgiem” (Marczali 1894: 867–880; Pauler 1899: 581–594; Kropf 1906: 156–161; Kristó 1985; Négyesi [b.d.]<sup>1</sup>), chociaż zdarzają się wyjątki od tej reguły (Molitorisz 1911: 497–518). Poza tym literatura wykorzystana przez Barkowskiego, niebędąca wytworem historiografii niemieckiej, w niewielkim tylko zakresie podejmuje kwestię samej bitwy, skupiając się na wcześniejszych najazdach lub całkowicie odrębnych zagadnieniach. Dotyczy to większości publikacji podanych w bibliografii (Bálint 1989; Bartha 1975; Dienes 1972; Györffy 1988; Györffy 1983; Majoros, Bernd 1991; Panic 2004; Sroka 2000; Vajay 1968). Jest to zatem spory minus, który rzutuje na całą publikację.

Na końcu podana została bibliografia, która – jak na tego rodzaju opracowanie – jest imponująca. Z reguły autorzy prac z serii *Historyczne Bitwy* ograniczają się do kilku lub kilkunastu najważniejszych pozycji, zazwyczaj w języku polskim, a więc łatwo dostępnych dla przeciętnego czytelnika. Barkowski natomiast stworzył spełniającą wymogi publikacji naukowej bibliografię, co z pewnością przydatne będzie dla zawodowych historyków. Rodzi się jednak pytanie, ile rzeczywiście wykorzystał spośród podanych przez siebie pięćdziesięciu sześciu opracowań. Lektura książki mimo wszystko udowodnia erudycję Autora i jego znajomość spraw niemieckich i stosunków niemiecko-węgierskich. Mimo zatem drobnego mankamentu, który *de facto* – w przypadku publikacji popularnonaukowej – nie powinien być akcentowany, wiedzę merytoryczną i przygotowanie Autora ocenić należy wysoko.

<sup>1</sup> W dawniejszej literaturze Augsburg określany był mianem Ágosta, obecnie jednak dominuje niezmadziaryzowana forma Augsburg, czytana jednak po węgiersku [Ougszburg].

W kwestii źródeł również należy publikację tę pochwalić, gdyż Barkowski podszedł do podstawy źródłowej niezwykle sumiennie. Włączył ją do swojej pracy w takim zakresie, na ile pozwala na to popularnonaukowy charakter książki. Dzięki temu czytelnik zyskuje właściwy obraz wydarzeń i epoki, nie będąc jednak przytłoczonym ogromem bezpośrednich cytatów i drobnostkową analizą źródłoznawczą. Co istotne i warte wspomnienia, obok źródeł niemieckich, które są współczesne lub niewiele późniejsze aniżeli opisywane wydarzenia, Autor wplótł także dziejopisarstwo węgierskie. Wykorzystanie kronik węgierskich nie jest jednak jednoznacznie dobre, gdyż najstarsze węgierskie dzieło historyczne, w którym pojawił się wątek bitwy na Lechowym Polu, powstało na początku XIII w.<sup>2</sup> Ponadto nie zostały poddane właściwej krytyce zewnętrznej i wewnętrznej, przez co wyciągane wnioski są niejednokrotnie mylne i błędne. Poza tym jednym drobnym elementem wykorzystanie źródeł i sposób, w jaki Barkowski to robi, należy uznać za bardzo dobry.

Po omówieniu kwestii podstaw merytorycznych, które służyły Autorowi do napisania książki, przejdę do samej jej treści, a więc struktury i konkretnych elementów, z którymi nie można się zgodzić, lub które są bezrefleksyjnym powtarzaniem utartych w nauce schematów i tez. Część z nich jest silnie ugruntowana w historiografii, w związku z czym nie można mieć pretensji do Autora o powtarzanie w pracy popularnonaukowej tego typu stwierdzeń, niemniej jednak należy je wskazać.

Publikacja ta składa się ze wstępu (przedmowa, s. 7–12), dziesięciu podstawowych rozdziałów (s. 13–166) oraz podsumowania (s. 167–178). Rozdziały 1–3 mają charakter wprowadzający, stanowiący charakterystykę geopolityczno-historyczną. Pierwszy dotyczy przybycia Madziarów do Panonii pod koniec IX w. i ich początkowych najazdów na Europę Zachodnią. Drugi dotyczy szeroko zakrojonych reform króla wschodniofrankijskiego Henryka I Ptasznika, które miały wzmocnić militarnie państwo, w celu przeciwstawienia się najazdom łupieżczym Węgrów. Następnie Autor wrócił po raz kolejny do Węgrów i ich najazdów. Opis najazdów i wypraw zarówno na Zachód, jak i Południe kończy się na początku lat 50. X w., które to były przełomowe w dziejach węgierskich.

Właśnie te trzy rozdziały wykazują największe niezrozumienie dziejów węgierskich. Co ciekawe, Autor rzekomo korzystał z publikacji, w których wyłożone były pokrótce poglądy historyków węgierskich, niemniej jednak akurat te koncepcje pominął, co świadczyć może o tym, że albo w ogóle nie znał tych prac, albo traktował je bardzo wybiórczo. Mowa tu przede wszystkim o procesie „cywilizowania się” Madziarów. Do niedawna, także w historiografii węgierskiej, powszechne było przeświadczenie o całkowitym przyswojeniu przez Madziarów trybu życia koczowniczego,

<sup>2</sup> Mowa tu o kronice tzw. Anonima węgierskiego, powszechnie znanej w Polsce jako Anonimowego Notariusza Króla Béli *Gesta Hungarorum* (Magistri 1937: 13–118; wyd. polskie: *Anonimowego Notariusza Króla Béli Gesta Hungarorum* 2006). R.F. Barkowski (2016a: 11) błędnie datuje ją na wiek XII, co może być jednak zwykłą pomyłką drukarską. Więcej o tym dziele i czasie jego powstania zob. (Grzesik 2003: 16–19; Macartney 2008: 59–84).

ze wszystkimi tego następstwami. Nie ma jednak na to żadnych dowodów, a nieliczne znaleziska archeologiczne dowodzą, że było wręcz przeciwnie. Najlepiej pokazuje to Gy. Györffy w biografii św. Stefana (Györffy 2003: 18–29), będącej *de facto* obszerną panoramą dziejów węgierskich w IX–XI w. Nie jest on jednakże jedynym badaczem, który tak widzi to zagadnienie (László 1996: 59–70).

Węgrzy prawdopodobnie nigdy nie byli koczownikami w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ich gospodarka co prawda opierała się w dużej mierze na tych samych filarach co systemy gospodarcze innych ludów stepu, niemniej jednak w momencie osiedlenia się w Kotlinie Panońskiej Madziarom nie była obca uprawa roli. W przeciwieństwie do większości ludów koczowniczych utrzymujących się z hodowli, wypraw łupieżczych i danin od ludów osiadłych Węgrzy w pewnym zakresie dbali o produkty zbożowe sami. Wynikało to z tego, że byli oni ludem pochodzenia ugrofińskiego, a więc pierwotnie zajmowali się także rolnictwem. Dopiero przebywanie na stepie w sąsiedztwie ludów nieprowadzących osiadłego trybu życia doprowadziło do częściowych, ale nie całkowitych zmian w tym zakresie.

Kwestia trybu życia i gospodarki plemion stepowych jest zagadnieniem bardzo słabo rozpoznany, dlatego też takie uproszczenia nie są rzadkie. Należy się tego jednak wystrzegać. Koczownicy bowiem nie zajmowali się rolnictwem, prowadząc za to szeroko zakrojoną hodowlę. Resztę niezbędnych produktów zdobywali drogą wymiany handlowej za zagrabione bogactwa bądź też jako trybuty od zależnych plemion osiadłych. Doskonałym przykładem jest tu kaganat Awarów, gdzie koczownicy zmuszali podległych im Słowian do danin w naturaliach. W bibliografii Autora zabrakło także pracy napisanej przez polską badaczkę, która doskonale opisuje życie i zwyczaje Węgrów z tego okresu i przekazuje ustalenia czołowych historyków węgierskich (Dąbrowska 1979).

Robert F. Barkowski, idąc za literaturą niemieckojęzyczną, wyciągnął wniosek, że Lechowe Pole było dla Węgrów niebywałym przełomem, który mimo licznych wcześniejszych przesłanek wydarzył się nagle i spowodował jednorazową rewolucję. Tymczasem przejście z półkoczowniczego na osiadły tryb życia absolutnie nie mogłoby być spowodowane jednorazową klęską militarną, nawet jeśli zredukowałoby znacznie siły militarne plemienia. Mogła być co najwyżej katalizatorem, który uświadomił warstwie rządzącej konieczność przemian strukturalnych (Györffy 2003: 55). Co ciekawe, Autor doskonale zarysowuje powolny proces przyjmowania wzorców kulturowych zarówno z zachodu, jak i z południa (Bizancjum), jednakże na końcu i tak wyciąga wniosek, że to Lechowe Pole przyczyniło się do tego, że Węgrzy nauczyli się uprawiać ziemię.

Kolejny powielany przez Autora mit, który należy obalić, to pogląd o wybitnym znaczeniu bitwy. Powstał on jeszcze w XIX w. i wynikał z bezpośredniego odczytania przekazów źródłowych i niepoddania ich należytej krytyce. Bitwa ta postrzegana była już przez współczesnych jej jako wydarzenie przełomowe i niezwykle doniosłe.

Najwyraźniejszym tego dowodem jest tytuł cesarski, którym cała historiografia ottońska obdarzyła króla Ottona I po bitwie, mimo że formalnie koronacja królewska odbyła się w 962 roku. Zaprzestanie przez Węgrów najazdów na Rzeszę było dla późniejszych dziejopisarzy wyraźnym dowodem na to, że Widukind i Liutprand mieli całkowitą rację. Ten pogląd dominuje niestety do tej pory, niemniej jednak coraz więcej badaczy dostrzega fakt, że jedna bitwa nie mogła tak znacząco wpłynąć na dzieje narodu.

Wątpliwości budzi także podana w recenzowanej książce liczebność Madziarów w okresie tzw. zajęcia ojczyzny (węg. *honfoglalás*). Także ten fragment to powtórzenie też głoszonych przez innych badaczy. Jest to nieścisłość, której ulega wielu – poważnych nieraz – badaczy początków Węgiei. Cały problem wynika z połączenia szacunków historycznych i bezpośredniego odczytania źródła. Według Barkowskiego „[...] Pieczyngowie zaatakowali wszystkimi siłami węgierskie osady i obozowiska w Etelköz, wykorzystując pomyślne dla nich okoliczności, gdyż w tym czasie prawie wszystkie wojska węgierskie znajdowały się na kampaniach poza granicami [...]. Pieczyngowie byli bezlitośni, zginęli prawie wszyscy pozostali w kraju wojownicy, a kobiety i dzieci uprowadzono w niewolę” (Barkowski 2016a: 17). Na następnej stronie Autor podaje liczbę Węgrów, która opuściła Etelköz w wyniku tego najazdu. Okazuje się, że mimo znacznego przetrzebienia sił plemion węgierskich Madziarów w dalszym ciągu było „około 400 tys.” (Barkowski 2016a: 18).

Najazd Pieczyngów i zdziesiątkowanie Węgrów to wątek, który opisał Konstantyn Porfirogeneta (Konstantyn Porfirogeneta 2016, rozdz. 38: 75–76). Jest to najobszerniejsze źródło opisujące ich losy w tym okresie. Opis ten jednakże rzadko jest brany pod uwagę przy jakichkolwiek szacunkach dotyczących liczby Węgrów, którzy przybyli do Kotliny Panońskiej. Liczby, które się pojawiają w pracach badaczy, charakteryzują się niezwykłą rozpiętością: od 120 tys. (Eszlary 1959: 55–57), przez 200–300 tys. (Molnár 1953: 8–9), aż po 400 tys. (Györffy 1960: 5–6) lub nawet milion. Barkowski z pewnością w swoich ustaleniach poszedł za opracowaniem dostępnym w języku polskim, a więc pracą Gy. Györffy’ego.

Zakładając, że przekaz źródłowy jest wiarygodny, trudno przyjąć liczby oscylujące wokół pół miliona. Więc albo badacze powinni uznać, że Węgrów było mniej, aniżeli się to powszechnie przyjmuje, albo cesarz bizantyński przekazał informacje mocno podkoloryzowane i dalekie od prawdy. Bardziej prawdopodobna jest ta druga opcja, gdyż łatwość, z jaką Madziarzy opanowali Kotlinę Panońską i nie rozplynęli się wśród Słowian zamieszkujących te tereny, świadczy o tym, że musieli mieć przewagę ilościową lub przynajmniej zbliżoną liczbę w stosunku do rdzennej ludności. Poza tym wszelkie opisy rzezi i walk są przez pisarzy średniowiecznych zazwyczaj mocno przesadzone, zatem uznać możemy, że najazd Pieczyngów nie spowodował zbyt wielkiego spustoszenia w społeczeństwie węgierskim, ale mimo wszystko był na tyle poważny, że zmusił ich do emigracji.

Przykład dość bliskich Węgom Bułgarów pokazuje, że nieliczni zdobywcy prędzej czy później asymilują się z ludnością podbitą, co prowadzi do wytworzenia się jednego narodu. Badacze bułgarscy natomiast szacują, że Protobułgarów w momencie przybycia ich pod wodzą Asparucha było nie więcej niż 50 tys. (Wasilewski 1972: 39), natomiast Słowian było znacznie więcej, gdyż zamieszkiwali oni zwarcie cały ten obszar. Trudno podawać tu konkretne liczby, gdyż obszar państwa bułgarskiego zmieniał się w sposób niezwykle dynamiczny, niemniej jednak przez cały czas ludność słowiańska miała przewagę liczebną. Z czasem więc ludność turecka ulegała stopniowej slawizacji (Waklinow 1984: 188–191).

W przypadku Węgiei było natomiast odwrotnie. Albo więc pod koniec IX w. obszar ten był bardzo słabo zaludniony, albo plemiona węgierskie były na tyle liczne, że mimo wszystko zdominowały prymitywniejszych kulturowo mieszkańców, dzięki czemu żywioł ugrofiński przetrwał na tym obszarze, i do dzisiaj Węgrzy stanowią lud odrębny, nie zaś część Słowiańszczyzny. Co prawda dość szybko utracili swoje etniczno-antropologiczne cechy, łącząc się ze Słowianami, niemniej jednak autochtoni przejęli ich język i kulturę (Kóčka 1967: 5–13). W każdym razie zestawianie obok siebie tekstu Konstantyna Porfirogenety i tak wysokie szacunki ilościowe stoją ze sobą w jawnej sprzeczności. Barkowski zdaje się w ogóle tego nie dostrzegać.

Ostatnia krytyczna uwaga dotyczy niepodawania źródła informacji w miejscach, w których jest to w zasadzie konieczne. Szczególnie wyraźnie widać to w przypadku obrazowego przedstawienia kosztów uzbrojenia woja z X w. Autor wyliczył poszczególne elementy i podał nawet ich cenę w pieniądzu i przeliczniku na inwentarz żywy (krowy, wierzchowce) (Barkowski 2016a: 55–56). Co prawda w przypisie wskazana została publikacja, z której dane te zostały zaczerpnięte (Köstler 1884: 8), niemniej jednak samo odwołanie się do publikacji niemieckojęzycznej nie jest moim zdaniem wystarczające. Autor powinien odnaleźć również źródła, z których korzystał K. Köstler, gdyż tego rodzaju przeliczniki zazwyczaj stanowią tylko i wyłącznie spekulacje, których nie potwierdzają żadne wczesnośredniowieczne źródła zasługujące na uwagę historyków. Być może przeciętny czytelnik nie zwróci na to większej uwagi, jednakże zawodowy historyk na pewno uzna to za mankament.

Mimo tych drobnych niedociągnięć rozdział poświęcony najazdom stanowi niezwykle cenny opis. Przede wszystkim należy podkreślić fakt, że Barkowski nakreślił najobszerniejszy dotąd w języku polskim popularnonaukowy opis najazdów łupieżczych Madziarów. Szerzej na ten temat pisał jedynie Idzi Panic, w swojej naukowej i niezwykle trudnej w odbiorze monografii (Panic 2004). Poza tą pracą wskazać można także popularnonaukowe dzieło S.A. Sroki (Sroka 2015), które jednakże omawia tylko ważniejsze wyprawy. Natomiast w książce poświęconej bitwie na Lechowym Polu opisane zostały wątki, które nie pojawiły się w żadnym polskim opracowaniu. Godne wskazania jest tu zaakcentowanie przez Autora jedynej w dziejach Węgrów bitwy morskiej, która odbyła się w 900 roku przy okazji dwuletniego najazdu na północną Italię. Nie jest to jednak jedyny wątek, o którym nie wspominają inni polscy historycy.



Cenny i wartościowy jest opis geograficzny obszaru, na którym toczyła się bitwa (Barkowski 2016a: 85–91). Jednakże cofanie się przy tym w czasy rzymskie i dotykane wielu całkowicie niezwiązanych z charakterem publikacji kwestii nie jest moim zdaniem dobrym rozwiązaniem. Wydarzenia, które rozgrywały się na tym obszarze na długo przed bitwą, a także ludy, które obszar ten zamieszkiwały w starożytności i wczesnym średniowieczu, raczej nie wnoszą nic do obrazu bitwy i zrozumienia jej przyczyn, przebiegu i następstw. Stanowi to swego rodzaju ciekawostkę, która z pewnością zainteresuje niejednego czytelnika.

Język i narracja jest niezwykle przyjazna dla czytelnika. Bardzo często w serii tej autory nie zwracają (lub nie potrafią zwrócić) uwagi na język, który jest nieprzystępny. W tym przypadku nie można Barkowskiemu absolutnie nic zarzucić, gdyż jego dzieło czyta się jak dobrą powieść, napisaną w dodatku w sposób niezwykle kompetentny i fachowy. Książkę tę można śmiało porównać do wytworów historiografii anglosaskiej, gdzie łączy się dwa cele: przyjemną lekturę, ugruntowaną jednocześnie w opracowaniach i źródłach, a więc z pewnością wiarygodną. Oba te cele zostały zrealizowane w *Lechowym Polu*, gdyż Autor napisał opracowanie językiem wartkim i zachęcającym czytelnika, a swoje poglądy – jak już to wykazałem – popiera źródłami i literaturą przedmiotu.

Podsumowując, praca ma zasadniczo charakter syntetyczny i zbiera wyniki najważniejszych badań. Wydana została w sposób niezwykle staranny i nie odbiega pod tym względem od innych prac z serii. Ukazanie się tej książki to z pewnością ważne wydarzenie dla wszystkich historyków zajmujących się dziejami Węgier, ponieważ w polskiej literaturze próżno było do tej pory szukać szczegółowych opracowań tego zagadnienia. Nieliczne artykuły i książki zazwyczaj w niewielkim stopniu odnosiły się do samej bitwy (Panic 2004: 103–106; Sobiesiak 2011: 11–31; Sroka 2015: 86–92). Fachowe podejście do tematu i doskonałe przygotowanie merytoryczne to z pewnością czynniki, które wpłyną na dużą poczytność i spore zainteresowanie tą pracą, gdyż zasługuje ona na uwagę zarówno historyków, jak i pasjonatów przeszłości. Mimo wszystko należy jednak podchodzić do niej z dużą ostrożnością, gdyż jednostronny, niemiecki punkt widzenia wpływa na odbiór i z pewnością rzutuje negatywnie na całość.

Praca ta jest niezwykle ważna także z perspektywy całej serii *Historyczne Bitwy*, ponieważ tematyka węgierska była do tej pory całkowicie pomijana. W zasadzie ukazała się tylko jedna praca związana ściśle z Węgrami, ale omawiająca zagadnienia dwudziestowieczne (Sowa 2002). Ogólnie rzecz biorąc, dzieje Europy Środkowej nie znajdują zainteresowania wśród autorów piszących dla Bellony, dlatego też praca ta jest tak istotna.



## Bibliografia

- [Anonim], 1937, *P. Magistri qui Anonymus dicitur, Gesta Hungarorum* [w:] E. Szentpétery (ed.), *Tempore Ducum Regumque Stirpis Arpadianae Gestarum*, vol. 1, Budapestini.
- Anonimowego Notariusza Króla Béli *Gesta Hungarorum*, 2006, tłum. A. Kulbicka, K. Pawłowski, G. Wodzinowska-Taklińska, Kraków: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”.
- Bálint Cs., 1989, *Die Archäologie der Steppe: Steppenvölker zwischen Volga und Donau vom 6. bis zum 10. Jahrhundert*, Wien-Köln: Böhlau Verlag.
- Barkowski R.F., 2014, *Die Ottonen und das Konzept eines vereinten Europa*, Berlin: Parthas Verlag.
- Barkowski R.F., 2015a, *Crotone 982*, Warszawa: Bellona.
- Barkowski R.F., 2015b, *Połabie 983*, Warszawa: Bellona.
- Barkowski R.F., 2015c, *Słowianie Połabscy: Dzieje zagłady*, Warszawa: Bellona.
- Barkowski R.F., 2016a, *Lechowe Pole 955*, Warszawa: Bellona.
- Barkowski R.F., 2016b, *Tajemnice początków państwa polskiego – 966*, Warszawa: Bellona.
- Bartha A., 1975, *Hungarian Society in the 9th and 10th Centuries*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dąbrowska E., 1979, *Węgrzy* [w:] W. Szymański, E. Dąbrowska, *Awarzy – Węgrzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum.
- Dienes I., 1972, *Die Ungarn um die Zeit der Landnahme*, Budapest: Corvina.
- Eszlári K., 1959, *Historie des institutions publiques hongroises*, Paris: M. Rivière.
- Grzesik R., 2003, *Polska Piastów i Węgry Arpadów we wzajemnej opinii (do 1320 roku)*, Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Györffy Gy., 2003, *Święty Stefan I. Król Węgier i jego dzieło*, tłum. T. Kapturkiewicz, Warszawa: Rytm.
- Györffy Gy., 1988, *König Stephan der Heilige*, Budapest: Corvina.
- Györffy Gy., 1983, *Wirtschaft und Gesellschaft der Ungarn in die Jahrtausendwende*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Konstantyn Porfirogeneta, 2016, *Orządzeniu państwem*, przeł. G.K. Walkowski, Warszawa: Euro Omni.
- Kóčka W., 1967, *Korelacja archeologiczno-antropologiczna między Madziarami i Słowianami w X–XII w.*, „*Slavia Antiqua*”, t. 14.
- Köstler K., 1884, *Die Ungarnschlacht auf dem Lechfelde, am 10. August 955 und die Folgen der Ungarnkriege überhaupt*, Gräfenhainichen: Verlagfer Math.
- Kristó Gy., 1985, *Az augsburgi csata* [Bitwa augsburska], Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kropf L., 1906, *Az ágostai csata* [Bitwa augsburska], „*Századok*”, t. 40.
- László Gy., 1996, *The Magyars: Their Life and Civilization*, Budapest: Corvina.
- Macartney C.A., 2008, *The Medieval Hungarian Historians: A Critical and Analytical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Majoros F., Bernd R., 1991, *Bayern und die Magyaren: Die Geschichte einer elfhundertjährigen Beziehung*, Regensburg: Pustet.
- Marczali H., 1894, *Az ágostai csata*, „*Századok*”, t. 28.
- Molnár E., 1953, *Razvitije klassowych odnoszenii Viengrii*, „*Studia Historica Academiae Scientiarum Hungaricae*”.
- Molitorisz K., 1911, *A lechmezei csata* [Bitwa na Lechowym Polu], „*Hadtörténelmi Közlemények*”.

Négyesi L. [b.d.], *Az Augsburgi csata*, <http://epa.oszk.hu/00000/00018/00023/17.htm> [dostęp: 22.12.2016].

Panic I., 2004, *Początki Węgier: Polityczne aspekty formowania się państwa i społeczeństwa węgierskiego w końcu IX i w pierwszej połowie X wieku*, Cieszyn: Polskie Towarzystwo Historyczne.

Pauler Gy., 1899, *A magyarok 954.-i és 955.-i hadjárata* [Kampania Węgrów w 954 i 955 r.], „Századok”, t. 33.

Sobiesiak J., 2011, *Od Lechowego Pola (955) do Mediolanu (1158): w służbie monarchów Rzeszy. Relacje czeskich źródeł narracyjnych o wyprawach Przemyślidów*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Sowa M., 2002, *Budapeszt 1944–1945*, Warszawa: Bellona.

Sroka S.A., 2015, *Węgry* [seria: *Początki Państw*], Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Sroka S.A., 2000, *Historia Węgier w zarysie do 1526 roku*, Bydgoszcz: Homini.

Vajay Szabolcs de, 1968, *Der Eintritt des ungarischen Stämmebundes in die Europäische Geschichte*, Mainz: Ungarisches Institut München.

Waklinow S., 1984, *Kultura starobułgarska (VI–XI w.)*, przeł. K. Wierzbicka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Wasilewski T., 1972, *Bizancjum i Słowianie w IX wieku: Studia z dziejów politycznych i kulturalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Biogram

**Adam Lubocki** – doktorant na Wydziale Historycznym UG, nauczyciel w szkole średniej. Zainteresowania badawcze koncentrują się głównie wokół kwestii politycznych, militarnych i religijnych wczesnego średniowiecza, ze szczególnym uwzględnieniem kontaktów polsko-węgierskich i dziejów Królestwa Węgierskiego. Autor kilku artykułów naukowych i kilkunastu popularnonaukowych.



## *Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej w dokumentach\**

Piotr Syczak  
<https://orcid.org/0000-0001-8358-7123>

W 2018 roku oprócz stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości, miało miejsce kilka innych rocznic (p.. stulecie praw kobiet w Polsce), jedną z nich były obchody sześćdziesięciolecia tzw. wydarzeń marcowych. W związku z rocznicą tego wydarzenia na Politechnice Gdańskiej odbyła się konferencja „Marzec 1968 w Gdańsku” (szczegóły PG 2018), wydano także zbiór tekstów pokonferencyjnych (Nurek 2018). Ponadto ukazały się: *Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej oczami uczestników*, pod redakcją Katarzyny Konieczki (2018), oraz recenzowany zbiór testów źródłowych (*Marzec 1968 na Politechnice ...*, 2018)<sup>1</sup>.

Recenzowana praca składa się z: wstępu (s. 27–41), dokumentów (s. 43–631); wykazu skrótów (s. 632–635) oraz indeksu osób (s. 638–647). Jej autorami są dr Daniel Gucewicz (pracownik IPN, do niedawna Oddziałowe Archiwum IPN Gdańsk, obecnie Oddziałowe Biuro Badań Historycznych w Gdańsku, zajmujący się historią Gdańska i regionu po 1945 roku, ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Kościoła katolickiego) oraz Piotr Abryszeński (pracownik Europejskiego Centrum Solidarności, doktorant przygotowujący pracę na temat Politechniki Gdańskiej w latach 1968–1990).

Autorzy wyboru recenzowanych źródeł postawili przed sobą ambitne zadanie: oprócz poszerzenia stanu wiedzy na temat marca 1968

\* *Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej w dokumentach*, 2018, wstęp, wybór i opracowanie Piotr Abryszeński i Daniel Gucewicz, Gdańsk – Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu Oddział w Gdańsku, ss. 648.

<sup>1</sup> Pierwotnie testy źródłowe miały stanowić uzupełnienie zbioru relacji, jednakże po wstępnej kwerendzie zrezygnowano z tego zamiaru i wydano je osobno (*Marzec 1968 na Politechnice...* 2018: 27).

w Gdańsku<sup>2</sup> chcą także: „(...) aby grono odbiorców niniejszego tomu nie ograniczało się jedynie do zawodowych historyków i pasjonatów dziejów Gdańska” (2018: 27). Aby osiągnąć drugi z wymienionych celów, trzeba dobrać ciekawe z punktu widzenia nie tylko pasjonata dziejów Gdańska materiały oraz przedstawić je w odpowiedni sposób (objaśnienia wszelkich niejasności w tekście źródłowym: skróty, biogramy itp.).

Abryszeński i Gucewicz w niniejszym zbiorze 283 tekstów źródłowych wykorzystali materiały<sup>3</sup> znajdujące się w: Oddziałowych Archiwach IPN w Warszawie (Ministerstwo Spraw Wewnętrznych), Gdańsku (Wojewódzki Urząd Spraw Wewnętrznych w Gdańsku, Prokuratura Wojewódzka w Gdańsku), Katowicach (WUSW w Katowicach), archiwum zakładowym Politechniki Gdańskiej (teczka: sprawy marcowe; teczki osobowe studentów i pracowników oraz protokoły Senatu). Kwerendę uzupełniającą przeprowadzili w: Archiwum Akt Nowych (KC PZPR), Archiwum Państwowym w Gdańsku (KW PZPR w Gdańsku) oraz oddziale gdyńskim (Komitet Uczelniany PZPR przy PG, Komitet Dzielnicowy PZPR Gdańsk-Portowa, KD PZPR w Gdańsku-Wrzeszczu). Ponadto teksty źródłowe zostały wzbogacone o materiały udostępnione przez uczestników zdarzeń i przedruk odezwy *Do młodzieży akademickiej Wybrzeża* z dnia 20 marca 1968 roku, który ukazał się na łamach „Dziennika Bałtyckiego”. Wszystkie teksty z wyjątkiem trzech (nr 48, 114, 129) są zaprezentowane w kolejności chronologicznej.

*Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej w dokumentach* otwierają teksty nr 1 i 2 (s. 45–49) ze stycznia 1968 roku dotyczące spraw pracowników PG: prof. Damazego Tilgnera oraz dr. Zbigniewa Wiśniewskiego. Natomiast dwa ostatnie teksty (s. 620–631) z grudnia 1970 dotyczą osób, które mogą być wrogie wobec władzy ludowej.

O znaczeniu, jakie przywiązywano do wydarzeń marcowych w Gdańsku, może świadczyć zakres środków, jakie użyły służb PRL do inwigilacji. Jedną z nich był podsłuch rozmów telefonicznych, o czym świadczy wyjątkowy dokument nr 44 (s. 124–126), z którego można się dowiedzieć o informacjach przekazywanych przez studentów pomiędzy sobą (np.: informacja o zmuszeniu rektora do wydania 200 legitymacji studenckich). Inną, nielegalną, metodą było czytanie prywatnej korespondencji (dokumenty nr 1 i 2). Ponadto korzystano z kontaktów operacyjnych, osób zaufanych, pomocy obywatelskich. Wykorzystywano także rozmowy zasłyszane przez pracowników instytucji państwowych.

Oprócz tekstów przedstawiających przebieg wydarzeń, odezwy itp. w recenzowanej pozycji można znaleźć informacje dotyczące wielu ciekawych zagadnień. Jednym z nich, który został poruszony w zaprezentowanej dokumentacji, była kwestia wpływu władz na studentów. Odbywało się to głównie drogą: rozmów profilaktycznych,

<sup>2</sup> Marzec 1968 roku na terenie Gdańska ograniczał się głównie do działalności studentów Politechniki Gdańskiej. Na ten temat pisali m.in.: o wydarzeniach w Trójmieście Marek Andrzejewski (2008), natomiast perspektywę ogólnopolską przedstawił Jerzy Eisler (2006).

<sup>3</sup> Należy zaznaczyć, że materiały zgromadzone w zasobie gdańskiego archiwum IPN dotyczące osobowych źródeł informacji zostały zniszczone w 99%, natomiast dotyczące spraw operacyjnego rozpracowania w 86% (*Marzec 1968 na Politechnice...* 2018: 30).

komisji dyscyplinarnych, spraw sądowych. Osobną kwestią było wpływanie poprzez stypendia. I tak w dokumencie z 23 marca sporządzonym po spotkaniu z pomocą operacyjną „Wojtek” (dokument nr 135: s. 298), można znaleźć informacje, że do uspokojenia panującej atmosfery przyczyniło się podniesienie stypendium z 400 do 500 zł. Natomiast po zakończeniu ówczesny rektor PG prof. Stanisław Rydlewski, chcąc uzależnić stypendia od postawy propaństwowej i prospołecznej mówi: „Omawiając rolę wychowawczą stypendiów, reprezentuję stanowisko, że stypendium tak państwowe, jak i fundowane nie jest czynnikiem wychowawczym młodzieży. (...) A zatem należałoby utrzymać stypendium fundowane i stypendia państwowe w pewnym rozwarciu widełek i przyznawać, po spełnieniu tych formalności, najniższe stypendium w rozwarciu widełek, natomiast tę górną różnicę pozostawić uczelni, aby miała element do wychowania młodzieży za dobrą postawę społeczną, za dobre wyniki w nauce itd.” (dokument nr 212: s. 485). Ponadto starano się odbierać lub obniżać studentom przyznane stypendia.

Stosowano także inną metodę dyscyplinowania studentów – listy z informacją wysyłane do rodziców. W zbiorze omawianych tekstów źródłowych można znaleźć informacje o genezie tego działania, wzorze listów oraz konsekwencji ich wysłania. Kwestia ta pozwala rzucić światło na to, jak władza ludowa widziała rolę części przyszłej elity intelektualnej kraju – jak kogoś, kogo trzeba dyscyplinować, a zarazem bezwolnych wykonawców poleceń przychodzących z centrali, którzy nie mają prawa mieć własnego zdania. Z tą kwestią związana jest sprawa roli szkolnictwa wyższego, jaką PRL przewidział: całe szkolnictwo pomaturalne miało przede wszystkim wychować przyszłych obywateli, a w dalszej kolejności uczyć krytycznego myślenia i zapewniać specjalistyczną wiedzę.

Inną ciekawą kwestią, o której wzmianki można znaleźć w zbiorze omawianych tekstów, jest kwestia „psychozy syjonistycznej” oraz szukania winnych zająć marcowych. O czym może świadczyć między innymi fragment „Biuletynu Informacyjnego” nr 6 KW MO: „Postawa obrońców sądowych narodowości żydowskiej jeszcze raz wyraźnie potwierdza tło zająć i kto te zająć inspirował. Potwierdza to równocześnie, jak szerokie koła zatoczyła w naszym kraju działalność syjonistyczna i antypolska określonych kół nacjonalistów żydowskich” (dokument nr 85: s. 211).

Są to oczywiście wybrane przykłady tematyki znajdującej się w publikacji *Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej w dokumentach* (2018). Autorzy, przygotowując tę pracę, dokonali właściwego doboru tekstów, które nie tylko przybliżają same wydarzenia marcowe, ale i przedstawiają czytelnikowi szeroką panoramę i kontekst tego zdarzenia.

Niestety, niniejsza praca nie jest wolna też od błędów. W dokumencie nr 6 w przypisie dolnym jest a zamiast a-a, do podobnego przeoczenia doszło w dokumencie 250, gdzie podano przepis dolny f, nie umieszczając go w tekście. W kilku miejscach autorzy tego zbioru tekstów źródłowych umieszczają wyczerpujące informacje, natomiast w innych nie prostują nieprawidłowych informacji, np. (skupiając się na wątku

kolejowym): w ramach kolei miejskiej (obecnie SKM trójmiasto) funkcjonował tylko dworzec w Gdyni (Gdynia Dworzec Podmiejski), natomiast nie było go na przystankach: Gdańsk Stocznia, Gdańsk Politechnika. Ponadto należy zauważyć, że do 2001 r. istniała stacja o nazwie Gdańsk Politechnika PKP, a nie Gdańsk Politechnika SKM, nie było także nigdy linii kolejowej: Gdańsk Główny – Wejherowo. Istniał Przystanek Gdynia Wzgórze Marcelego Nowotki, a nie Wzgórze Nowotki. W dokumencie nr 40 (s. 119) pojawia się skrót WIOp, który nie został rozwinięty ani w tekście, ani w wykazie skrótów.

Inną kwestią, która może wpłynąć na utrudniony odbiór tekstów źródłowych, są następujące kwestie: brak objaśnień, jak nazywają się obecnie nieistniejące ulice: Leczkowa, Hubnera, Karola Marksa oraz niepodanie, że w Domu Prasy miały siedzibę „Dziennik Bałtycki” i „Wieczór Wybrzeża”. Ponadto, dla ułatwienia odbioru, warto by było dodać mapę Gdańska-Wrzeszcza, Starego i Głównego Miasta z zaznaczonymi miejscami wydarzeń. Natomiast, moim zdaniem, najpoważniejszym uchybieniem recenzowanej pracy jest brak podstawowych informacji o bohaterach zdarzeń marca 1968 roku w Gdańsku. Co można było zrobić w postaci aneksu zastępującego wykaz osób.

Pomimo zaprezentowanych uchybień uważam, że omawiany zbiór tekstów źródłowych stanowi istotne uzupełnienie wiedzy na temat tych zdarzeń i może być np. wykorzystany w szkołach średnich jako materiał uzupełniający. Ponadto dla uczestników tych zdarzeń może stanowić materiał porządkujący ich wiedzę.

## Bibliografia

Andrzejewski M., 2008, *Marzec 1968 w Trójmieście*, Warszawa – Gdańsk: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Eisler J., 2006, *Polski rok 1968*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Konieczka K. (red.), 2018, *Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej oczami uczestników*, Gdańsk – Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział w Gdańsku.

*Marzec 1968 na Politechnice Gdańskiej w dokumentach, 2018*, wstęp, wybór i opracowanie: P. Abryżyński, D. Gucewicz, Gdańsk – Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział w Gdańsku.

Nurek M. (red.), 2018, *Marzec 1968 w Gdańsku*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. PG 2018, <https://pg.edu.pl/marzec68> [dostęp: 17.02.2019].

## Biogram

**Piotr Syczak** – doktorant na Wydziałowych Doktoranckich Studiach Historii, Historii Sztuki i Archeologii. Jego zainteresowania badawcze obejmują: historię najnowszą Polski, historię lokalną, dzieje i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego, historię transportu i sportu.