

INTERDYSCYPLINARNE PISMO Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH, ZAWIERAJĄCE ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE, GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE I NA ŚWIECIE

STUDIA Społeczne

SOCIAL Studies

**W NUMERZE
MIĘDZY INNYMI:**

Ján Bajtoš: *Ciele vyučovania – postoje a názory učiteľov*

H. Stańczyk: *Ocena umiejętności dowódczych gen. Karola Świerczewskiego – Waltera na przykładzie bitwy pod Budziszynem*

W. Szymański: *Nowe media elektroniczne i populizm a demokracja*

R. Łukasiewicz: *Rezyliencja bezdomnych rodzin a kompetencje społeczne dzieci*



IN THIS ISSUE:

Ján Bajtoš: *Aims of teaching and learning – attitudes and opinions of teachers*

H. Stańczyk: *Assessment of commanding skills of General Karol Świerczewski – Walter on the example of the Battle of Bautzen*

W. Szymański: *New electronic media, populism and democracy*

R. Łukasiewicz: *Rezyliencja bezdomnych rodzin a kompetencje społeczne dzieci*

WYDAWCA: WYŻSZA SZKOŁA MENEDŻERSKA W WARSZAWIE

PUBLISHER: WARSAW MANAGEMENT UNIVERSITY

CZASOPISMO INDEKSOWANE NA LIŚCIE CZASOPISM PUNKTOWANYCH MNiSW (5 PKT.)

JOURNAL INDEXED IN MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION INDEX (5 PTS.)



STUDIA Społeczne | SOCIAL Studies

Wydawca: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Adres Redakcji i Wydawcy: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa, wsm.warszawa.pl

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief:

prof. dr hab. Wojciech Pomykała

Sekretarz Redakcji / Managing Editor:

dr Roland Łukasiewicz

Redaktorzy tematyczni / Section Editors:

dr Krystyna Teresa Panas

dr Krzysztof Szlubowski

Redaktor statystyczny / Statistical Editor:

dr hab. Ewa Frątczak

Redaktorzy językowi / Language Editors:

język angielski / *English*: Eric Banks (native speaker),
Marta Dawidziuk,

język rosyjski / *Russian*: Jadwiga Piłat,

język słowacki / *Slovak language*: Andrea
Gieciová-Ľusová (native speaker).

Redaktor wydawniczy / Publishing Editor:

dr Aleksandra Chyc

Redaktor techniczny / Technical Editor:

Janusz Janiszewski

Skład i łamanie / DTP: Wydawnictwo WSM.

Grafiki oraz zdjęcia zgodne z /
All images in accordance with:



Rada Naukowa / Editorial Board:

Przewodniczący / Chairman:

prof. dr hab. Henryk Stańczyk /WSM/ (Polska / Poland)

Członkowie / Members:

prof. PhDr. Viera Bacova, PhD., DrSc. (Słowacja / Slovakia),
prof. dr hab. inż. Ján Bajtoš /WSM/ (Słowacja / Slovakia),
prof. dr hab. Valery Bebyk /University of Ukraine/ (Ukraine / Ukraina),
prof. dr hab. Ewgenii Bobosow (Białoruś / Belarus),
prof. dr hab. Stanisław Dawidziuk /WSM/ (Polska / Poland),
prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc. (Słowacja / Slovakia),
prof. Dan Durning, PhD (USA)
senior lecturer Natalia Gajdamaschko, PhD (Kanada / Canada),
prof. dr Otar Gerzmava /Georgia Grigol Robakidze University/ (Gruzja / Georgia),
prof. dr hab. Ding Gianwey (Chiny / China), prof. Devin Fore, PhD. /Princeton
University USA/ (USA), prof. dr hab. Marek Furmanek /UZ/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Wojciech Hübner /Vistula/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Bohdan Jałowiecki /UW/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Maria Kobayashi /IPiN/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Jerzy Kunikowski /UPH/ (Polska / Poland),
prof. MUDr. Vladimír Krčmery, PhD, DrSc., dr h.c. Mult. (Słowacja / Slovakia),
prof. dr Otwin Marenin (USA), prof. dr hab. Kaz Mazurek (Kanada / Kanada),
prof. dr hab. John McGraw (Kanada / Kanada), prof. dr hab. Nella Nyczkało
(Ukraina / Ukraine), prof. dr hab. Stefan Opara /INP/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Kazimierz Pospiszyl /WSM/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Karol Poznański /APS/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Józef Pułturzycki /UW/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Zdzisław Sirojć /WSM/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Zbigniew Starowicz /UW/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Franciszek Szlosek /APS/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Władysław Szymański /SGH/ (Polska / Poland),
prof. dr hab. Peter Vojcik (Słowacja / Slovakia),
prof. dr hab. Minoru Yokoyama (Japonia / Japan)

„STUDIA SPOŁECZNE” – KWARTALNIK Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH,
ZAWIERAJĄ ARTYKUŁY ODZWIERCIEDLAJĄCE PROCESY SPOŁECZNE,
GOSPODARCZE I POLITYCZNE, ZACHODZĄCE W POLSCE, W EUROPIE
I NA ŚWIECIE / “SOCIAL STUDIES” – QUARTERLY SCIENTIFIC
MAGAZINE PUBLISHING ARTICLES ON SOCIAL, ECONOMIC, AND
POLITICAL PROCESSES IN POLAND, EUROPE AND THE WHOLE WORLD

ZA PUBLIKACJĘ W „STUDIACH SPOŁECZNYCH” (ZGODNIE
Z WYKAZEM CZASOPISM NAUKOWYCH MNiSW, CZĘŚĆ B, POZYCJA
NR 2195), AUTORZY WPISUJĄ DO DOROBKU NAUKOWEGO 5 PKT. /
AUTHORS OF “SOCIAL STUDIES” RECEIVE 5 POINTS (ACCORDING
TO POLISH MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION)

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane.
Procedura recenzowania artykułów, zaporą ghostwriting oraz zasady
przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na
stronie internetowej czasopisma / All articles are peer reviewed. The
procedure for reviewing articles, and the Guide for Authors can be found
on the website of the journal

Wersja pierwotna (referencyjna) czasopisma to wersja drukowana
/ The original (reference) version of the journal is printed.

Drukowane w Polsce / Printed in Poland — Nakład / Circulation: 70

© Copyright by Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
(Warsaw Management University)

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany,
umieszczany w systemach przechowywania informacji lub prze-
kazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicz-
nej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza
praw autorskich. / All rights reserved by Warsaw Management
University. No part of this publication may be reproduced, stored
in a retrieval system, transmitted in any form or by any means,
electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise,
without the prior written permission of the publisher.

SPIS TREŚCI / CONTENTS

Ján Bajtoš	Ciele vyučovania – postoje a názory učiteľ'ov / Aims of teaching and learning – attitudes and opinions of teachers	3
Jacek Kulbaka	Między pedagogiką a historią wychowania. Rozważania metodologiczne / Between pedagogy and the history of education. Methodological considerations	9
Henryk Stańczyk	Ocena umiejętności dowódczych gen. Karola Świerczewskiego – Waltera na przykładzie bitwy pod Budziszynem / Assessment of commanding skills of General Karol Świerczewski – Walter on the example of the Battle of Bautzen	17
Władysław Szymański	Nowe media elektroniczne i populizm a demokracja / New electronic media, populism and democracy	25
Roland Łukasiewicz	Rezyliencja bezdomnych rodzin a kompetencje społeczne dzieci / Rezyliencja bezdomnych rodzin a kompetencje społeczne dzieci	33
Anna Madej	Przemiany ideowo-polityczne w kwestiach społeczno-gospodarczych w PPR po wyborach parlamentarnych 1947 r. / Ideological and political changes in socio-economic matters in the polish workers' party after the parliamentary elections of 1947	43

CIELE VYUČOVANIA – POSTOJE A NÁZORY UČITEĽOV / AIMS OF TEACHING AND LEARNING – ATTITUDES AND OPINIONS OF TEACHERS

ABSTRAKT

Autor v príspevku popisuje nezastupiteľné miesto cieľovej kategórie vo vyučovacom procese. Teoreticky analyzuje vyučovací cieľ, prezentuje tradičné a súčasné taxonómie cieľov, analyzuje prístupy k ich formulácii a dokladuje dôležitosť cieľov vo vzťahu k efektívnosti vyučovacieho procesu. Vybrané výsledky prieskumného šetrenia sú zamerané na prezentáciu názorov učiteľov ku kategórii cieľ v podmienkach odborných škôl.

ABSTRACT

The author of the report recounts unsubstitutable place of a target category of teaching and learning process. Theoretically, it analyses a teaching aim, presents a traditional and contemporary taxonomy of aims, analyses approaches and their definition and it specifies the importance of aims in relation to the effectiveness of teaching and learning process. Chosen results of the survey are aimed at the presentation of the teachers' opinions of the category the aim in conditions of vocational schools.

Úvod

Pre edukačný proces na školách je charakteristické jeho cieľové zameranie, pretože edukačný proces je spoločnou, vzájomne podmienenou činnosťou učiteľa a žiakov zameranou na dosiahnutie cieľov. Ciele vyučovacieho procesu určujú výber učiva, voľbu optimálnych vyučovacích metód a organizačných foriem vyučovania i nasadenie materiálnych prostriedkov do vyučovacieho procesu. Taktiež hodnotenie výkonov žiakov, hodnotenie učiteľov a hodnotenie škôl spočíva v podstate v zisťovaní miery dosiahnutia stanovených cieľov. Z uvedených dôvodov považujeme cieľ za základnú kategóriu teórie vyučovania. Ciele edukácie nemožno vnímať v tendenciách predchádzajúceho obdobia, pre ktoré bol charakteristický direktívny a totalitný postoj k výchove a vzdelávaniu. Avšak ani edukácia na demokratických a humanistických princípoch nemôže zabezpečiť formovanie plnohodnotnej, svojbytnej a otvorenej osobnosti bez stanovených cieľov. Túto požiadavku môže naplniť iba dialektické prepojenie spontánneho a autentického rozvoja s uvedomelým a cieľavedomým formovaním prostredníctvom vyučovania. Jednostranná a preexponovaná orientácia učiteľa na ciele vyučovania môže viesť k formalizmu. Každé úspešné a efektívne vyučovanie musí vyústiť do úspešného a efektívneho učenia. Učiteľ má vedieť, či k učeniu skutočne došlo, či došlo k plánovaným pozitívnym zmenám vo vedomostiach, schopnostiach, zručnostiach a v postojoch žiakov. Tieto konečné stavy v zmene osobností žiakov, t. j. výsledky vyučovacieho procesu, musí učiteľ plánovať už na začiatku výučby ako presne formulované ciele. Ciele vyučovania a výsledky výučby tvoria akúsi dvojicu, ktorá je základom modelu riadeného učenia.

1. CIELE VYUČOVANIA V PRÁCI UČITEĽA

Problematika vyučovacích cieľov je stále diskutovanou otázkou v učiteľskej verejnosti. Aj keď všeobecne panuje zhoda v tom, že formulovanie cieľov je nevyhnutné, názory na to, ako by mal učiteľ ciele určovať a formulovať, sú rôzne. Prácu učiteľa s cieľovými kategóriami je možné vnímať nasledovne (Cronbach, 1954):

- Každá činnosť žiaka by mala viesť k cieľu, ktorý má žiak pred očami a ktorý si praje dosiahnuť.
- Každý cieľ by mal byť pre žiaka dosiahnuteľný a mala by sa posilňovať jeho dôvera, že cieľ môže skutočne dosiahnuť.
- Každý žiak by mal mať sám možnosť posúdiť, či sa k cieľu blíži alebo nie. Žiak, ktorý sa učí, musí mať pocit, že sa k cieľu približuje.
- Ciele by mali presahovať steny školy a mali by byť významné pre žiaka aj mimo školy.
- Ciele s väčšou perspektívou sú významnejšie, pretože pomáhajú preklenúť nepríťažlivé dielcie ciele.
- Čím viac sa k cieľu približujeme, tým je cieľ príťažlivejší.

Učiteľ na pracuje s cieľovými kategóriami nasledovne (Bajtoš, 2007):

- **Pri príprave a projektovaní** vyučovacieho procesu by mal učiteľ vždy sledovať ciele konkrétne (ciele vyučovacej jednotky alebo jej jednotlivých etáp), ciele perspektívne (ciele predmetu, odboru, školy) a ciele najvyššej úrovne, t. j. ciele celospoločenské. Ciele celospoločenské

mávajú skôr všeobecnejšiu podobu, obsahujú výraznejšie formatívne a výchovné aspekty. Dosahujú sa prostredníctvom konkrétnych cieľov. V tejto fáze realizuje učiteľ vzhľadom k cieľom vyučovacieho procesu didaktickú analýzu učiva.

- **Na začiatku vyučovacej jednotky**, a tým skôr na začiatku nového tematického celku, učiteľ žiakom oznamuje vyučovacie ciele (pokiaľ ich utajenie nie je práve súčasťou vyučovacej stratégie učiteľa). Vyučovacie ciele sa prezentujú so zreteľom na budúce výkony žiakov, t. j. čo všetko sa na vyučovacej jednotke naučia, aké možnosti sa im otvoria, za akých podmienok budú pracovať, podľa čoho budú hodnotení, k čomu budú nové učivo potrebovať. Učiteľ by mal dosiahnuť to, aby naznačené ciele mali pre žiakov osobnú motivačnú hodnotu, aby ich vnútorne prijali. Motivačné pôsobenie cieľa závisí od jeho primeranosti (príliš ľahké a jednoduché ciele vedú k podceňovaniu, motivácia klesá a príliš náročné ciele vzbudzujú obavy zo zlyhania), od jasnej a jednoznačnej formulácie (žiak potom presne vie čo sa od neho očakáva, v opačnom prípade nastupuje neistota, tendencia vyhýbať sa riešeniam problémov, neriskovať) a od obsahu učebnej činnosti, na jej zaujímavosti a príťažlivosti pre žiakov. Podstatné je, ako sa učiteľovi podarí zaktivizovať žiakovu potrebu po poznaní.
- **V priebehu vyučovania** učiteľ spolu so žiakmi sleduje, ako sa približujú k stanoveným cieľom a ako ich dosahujú. Učiteľ v prípade potreby prispôsobuje ciele zmeneným podmienkam vo vyučovaní, ktoré sa nečakane objavili. Ciele zdôrazňuje s ohľadom na základné učivo a vyberá zodpovedajúce metodické postupy.
- **Na konci vyučovacej jednotky** hodnotí učiteľ spoločne so žiakmi výsledky výučby v porovnaní so stanovenými cieľmi, informuje žiakov o ich úspechoch a zlyhaniach (vcelku a jednotlivo), hľadá spoločne s nimi príčiny prípadného neúspechu. Dobrá znalosť výsledkov učenia má pre žiakov zásadný motivačný význam. Taktiež významné je hodnotenie dosiahnutých výsledkov i pre učiteľa a jeho ďalšiu prácu. Dokonca i v prípade, že stanovené ciele neboli splnené.

Dôvody, prečo by učiteľ mal pracovať s cieľmi vyučovania sumarizuje Z. Jesenská (1986). Uvedené dôvody sú nasledovné:

- Až keď si učiteľ jasne uvedomí, čo má vo vyučovaní dosiahnuť, až potom môže zmysluplne voľiť cestu k dosiahnutiu tohto stavu, t. j. rozhodnúť o rozsahu a usporiadaní učiva, o učebných činnostiach a možnostiach jednotlivých žiakov, o metodických postupoch, o didaktických pomôckach, o organizačnej forme a pod.
- Stanovenie jednoznačných a kontrolovateľných cieľov je predpokladom účinného dosahovania a hodnotenia výsledkov procesu učenia sa a vyučovania. Priebežné porovnávanie stanovených cieľov a dosiahnutého stavu je predpokladom účinného riadenia vyučovacieho procesu.
- Cieľ vyučovania významne ovplyvňuje učebnú činnosť žiakov, ktorí sa učia tým lepšie, čím viac sa opierajú o autoreguláciu v učení. Autoreguláciu učenia sa je

možno u žiaka rozvíjať len vtedy, keď žiak pozná konkrétny cieľ vyučovania a ak sa stotožnil s požiadavkami na výkony, v ktorých sa majú prejavíť výsledky jeho učenia.

Je zrejmé, že cieľové zameranie učiteľa by nemalo vyznievať ako jednosmerný tlak na žiakov, ale malo by mať skôr podobu:

- podnecovania žiakov k plánovaniu vlastnej učebnej činnosti, k vytyčovaniu vlastných cieľov,
- vedenia žiakov k vlastnej sebakontrola a sebahodnoteniu.

Vzťah medzi cieľovými a spätnoväzbovými informáciami nám hovorí o efektívnosti výučby. Cieľové informácie uvádzajú stav, ktorý sa má vo vyučovaní dosiahnuť, zatiaľ čo spätnoväzbové informácie ukazujú, do akej miery sa zhoduje skutočný stav s plánovaným. Uvedený efekt sa dá dosiahnuť predovšetkým vtedy, keď učiteľ dokáže, na základe didaktickej analýzy učiva a pedagogicko-psychologickej diagnostiky žiakov, formulovať konkrétne (špecifické) ciele vyučovania. Ďalšie argumenty za konkretizáciu vyučovacích cieľov sú nasledovné (Turek, 2005):

- Ak učiteľ presne nevie, čo chce žiakov naučiť, nemôže ani zistiť, či to naučil. Teda bez konkrétnych (špecifických) cieľov nemôžu byť vyvinuté a ani použité objektívne metódy hodnotenia. Konkrétne ciele sú rozhodujúcou podmienkou pre konštrukciu validných a reliabilných didaktických testov ako aj vzdelávacích štandardov. Veľkú úlohu zohrávajú aj pri hodnotení didaktickej účinnosti a kvality práce učiteľov a škôl.
- Konkrétne (špecifické) ciele sú nevyhnutnou podmienkou pre výber optimálnych metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu. Je známe, že voľba vyučovacích metód, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu závisí najmä od učiva, ktoré je v koncentrovanej podobe vyjadrené práve špecifickými cieľmi.
- Ak sú žiakom k dispozícii konkrétne (špecifické) ciele, zvyšuje to ich vnútornú motiváciu a umožňuje im to realizovať spätnú väzbu. Oba tieto činitele sú charakteristické pre všetky moderné koncepcie vyučovania.
- Konkrétne (špecifické) ciele umožňujú zmeniť postoje učiteľov a zmenu štýlu ich práce. Učiteľia sa tak budú sústreďovať na žiakov, budú uvažovať v pojmoch ich činnosti, ktoré je nevyhnutné u nich formovať a nebudú uvažovať v rovine informácií, ktoré treba žiakom prezentovať. A práve táto skutočnosť je v súlade s moderným chápaním vyučovacieho procesu, ktorého hlavným znakom je samostatnosť, aktivita a tvorivosť žiakov.
- Konkrétne (špecifické) ciele umožňujú tiež lepšiu diagnostiku osobností žiakov, pretože učiteľ môže ľahšie zistiť, na akých úrovniach učenia žiak prosperuje a naopak, dosahovanie ktorých úrovní učenia mu robí problémové.

Proti prezentovaným argumentom za konkretizáciu cieľov vyučovania existujú aj argumenty proti ich konkretizácii, ktoré je možné zhrnúť nasledovne (Turek, 2005):

- Špecifické ciele sú zamerané v podstate na výsledný výkon žiaka, ale existujú vyučovacie predmety a oblasti výchovy, kde nie je dôležité hodnotiť výsledok, ale samotný proces, ktorý je vnútorný, nepozorovateľný (prežívanie, citová stránka, intuícia). Ide najmä o výtvarnú, estetickú, hudobnú výchovu a literatúru.
- Ciele niektorých predmetov sú príliš rozmanité, aby sa dali, alebo aby stálo za to ich konkretizovať a ich výpočet by bol veľmi dlhý. Ide o predmety, kde je značne predimenzovaný ich obsah vzdelávania a kde samotné učivo tvorí množstvo informácií, t. j. názvov, faktov, pojmov, poučiek. Takéto vyučovanie je orientované najmä na zapamätanie týchto informácií.
- Formulovať konkrétne ciele je náročné na čas i na odbornú pripravenosť učiteľa.
- Rozdelenie cieľov na vzdelávacie a výchovné komplikuje ich realizáciu vo vyučovacom procese, ktorý by mal byť jednotný a nedeliteľný.
- Hrozí nebezpečenstvo upustenia od cieľov, ktoré sa nedajú operacionalizovať, t. j. vyjadriť v pojmoch pozorovateľných výkonov.
- Konkrétne ciele môžu viesť k statickosti vyučovania, zabraňovať inováciám, ktoré je niekedy ťažko vopred naplánovať, môžu tiež prekážať tvorivosti učiteľa.

Kto po vyučovaní vie, čo pred vyučovaním nevedel, iste sa niečomu naučil. A pretože už niečo nové vie, mení svoje konanie a správanie, nastáva u neho zmena psychického stavu. Moderné pedagogické teórie považujú úspech vo vyučovaní za impulz pre dosiahnutie zmeny v správaní a postojoch žiaka. Preto sa musia zámery vyučovania, t. j. vyučovacie ciele, formulovať tak, aby sa mohla jasne dosiahnuť zmena v psychickom stave žiaka, v jeho vedomostiach, zručnostiach a postojoch.

Pre formuláciu konkrétnych špecifických cieľov navrhujeme nasledujúce odporúčania, ku ktorým sme dospeli vlastnými skúsenosťami dlhoročnej práce v oblasti didaktiky:

- Formuláciu každého špecifického cieľa je potrebné začať aktívnym slovesom v neurčitku.
- Vo formulácii každého špecifického cieľa použiť len jedno sloveso.
- Vyhýbať sa všeobecným výrazom v pozícii aktívneho slovesa ako: vedieť, porozumieť, pochopiť, naučiť sa, ovládať, uvedomiť si a pod.
- Pri formulácii cieľa je potrebné vyhnúť sa zložitým vetným konštrukciám.
- Každý cieľ by mal byť pozorovateľný, merateľný a hodnotiteľný.
- Je potrebné uistiť sa, či ciele je možné dosiahnuť v čase, ktorý je vo vyučovaní k dispozícii.
- Je potrebné verifikovať zrozumiteľnosť formulácie špecifických cieľov (napr. u kolegov či bývalých žiakov).

- Pri formulácii cieľov využívať všetky úrovne učenia sa podľa zvolenej taxonómie cieľov.
- Na jednu vyučovaciu jednotku s najväčšou pravdepodobnosťou nepostačí naformulovať jeden špecifický cieľ.
- Na jednu vyučovaciu jednotku formulovať najmenej jeden, optimálne dva špecifické ciele na všetky úrovne učenia sa podľa zvolenej taxonómie (samozrejme je potrebné zohľadniť špecifikum preberaného učiva a v odôvodnených prípadoch toto odporúčanie nemusí platiť).
- Vo vyšších ročníkoch štúdia preferovať špecifické ciele na vyšších úrovniach učenia sa.
- Nepoužívať termín výchovno-vzdelávací cieľ. Špecifický cieľ je buď vzdelávací, ktorý rozvíja osobnosť žiaka v kognitívnej alebo psychomotorickej oblasti, alebo výchovný rozvíjajúci osobnosť žiaka v afektívnej oblasti.

2. TAXONÓMIE CIEĽOV

Teoretické a aplikačné spracovanie prvých taxonómií cieľov vyučovacieho procesu vychádzalo z dvoch skutočností. Prvou bol proces zámernej zmeny osobnosti žiaka, ku ktorej dochádza vo vyučovacom procese a druhou bolo štruktúrne chápanie osobnosti žiaka. Uvedené skutočnosti sa stali základom pre členenie jednotlivých taxonómií cieľov, ktoré sú spracované predovšetkým vo všeobecnejších rovinách didaktiky. V súčasnosti sú známe viaceré taxonómie, ktorých autormi sú v *kognitívnej oblasti* B. S. Bloom, B. Niemierko, V. P. Bespaľko, D. Tollingerová, v *afektívnej oblasti* D. R. Kratwohl a v *psychomotorickej oblasti* R. H. Dave, A. J. Harrowová, M. Simpson, PIMKAT (Bajtoš, 2007).

V ďalšej časti príspevku sa budeme zaoberať revidovanou taxonómiou B. S. Blooma. Na základe empirických výskumov a tiež vplyvom rozvoja kognitívnej psychológie a požiadaviek praxe, pôvodnú Bloomovu taxonómiu upravili L. W. Anderson a D. R. Kratwohl (2001). Tvorcovia revidovanej Bloomovej taxonómie vytvorili dokument, ktorý sa stal východiskovým nielen pre skúšanie, testovanie a hodnotenie žiakov, ale aj pre tvorbu kurikula. Revízií Bloomovci sa, najmä z podnetov školskej praxe ako aj z pokrokov v kognitívistike, rozhodli inovovať túto stupnicovú klasifikáciu cieľov a rozšíriť jej pôsobenie jednak na procesy učenia sa a vyučovania a jednak aj na procesy hodnotenia rozvíjania cieľových kvalít žiackej osobnosti (Švec, 2009). Pôvodná Bloomova taxonómia zahŕňa tri domény (kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú) a je jednodimenzionálna. Teda, obsahuje šesť hierarchicky usporiadaných kategórií (tzv. pyramidálna štruktúra), ktoré preferujú tézu, že pre vyššie kognitívne operácie je potrebná dostatočne široká báza poznatkov. Revidovaná Bloomova taxonómia sa zameriava len na kognitívnu doménu, vníma ju ako doménu komplexnú, ktorá by mala byť ťažiskom výučby a táto taxonómia je dvojdimenzionálna (Švec, 2009):

Prvá dimenzia, nazývaná tiež **znalostná dimenzia** obsahuje štyri kategórie:

- *Faktické poznatky* (súbor základných prvkov, ktorý musia žiaci poznať, aby boli oboznámení s určitou

disciplínou poznania a aby boli schopní riešiť následné odborové problémy) – znalosť symbolov, znalosť termínoprvkov, znalosť názvov odborného terminologického slovníka, znalosť idiómov a spisovného vyjadrovania v ústnej a písomnej komunikácii, znalosť faktov a noriem, znalosť konkrétnych pragmatických dát a informácií.

- *Konceptuálne poznatky* (vzťahy medzi základnými prvkami a vzťahy vo vnútri väčších poznatkových štruktúr) – znalosť triedení a kategórií, znalosť princípov a iných generalizácií, znalosť teórií, pojmových modelov a koncepčných štruktúr.
- *Procedurálne poznatky* (poznatie odborných techník, metód a zručností, ktoré umožňujú riešiť úlohy a tak prichádzať na nové poznatky) – znalosť predmetovo (odborovo) špecifických postupností, znalosť predmetovo (odborovo) špecifických metód, znalosť predmetovo (odborovo) špecifických kritérií na určovanie podmienok použitia vhodných procedúr.
- *Metakognitívne poznatky* (stratégie myslenia a riešenia problémov) – znalosť stratégií poznávania, vedomosť o kognitívnych úlohách, poznanie seba samého.

Druhú dimenziu revidovanej Bloomovej taxonómie, **dimenziu kognitívneho procesu** tvorí šesť kategórií:

- *Zapamätanie* (schopnosť nadobúdať a uchovávať osobnú a ľudskú skúsenosť a overený poznatok) – pamäťové reprodukované znalosti, vyhľadávanie a uchovávanie cudzieho poznatku.
- *Porozumenie* (konštruovať význam získaný z učebných zdrojov) – interpretovanie poznatkov, triedenie, zhrnutie, usudzovanie, porovnávanie a vysvetľovanie.
- *Aplikácia* (uplatňovanie poznatkov pri riešení úloh) – vykonávanie.
- *Analýza* (rozčleniť celok do jednotlivých zložiek či prvkov a určiť vzájomné vzťahy medzi prvkami a k celkovej štruktúre) – rozlišovanie, štruktúrovanie a prisudzovanie.
- *Hodnotenie* (posudzovanie na základe kritérií, štandardov) – overovanie, posudzovanie a kritika.
- *Tvorivosť* (spájať prvky za účelom vytvorenia originálneho produktu) – generovanie, plánovanie a produkovanie.

Oproti pôvodnej Bloomovej taxonómii nastala zmena v posledných dvoch stupňoch poznávacích procesov (úrovni učenia sa), t.j. vymenilo sa poradie v kategóriách syntéza a hodnotenie, pričom kategória syntéza bola nahradená kategóriou tvorivosť. Prvky kognitívnej dimenzie sa zvyknú uvádzať (formulovať) v tvare slovesa (*verbum*), kým prvky znalostnej dimenzie sa uvádzajú v tvare podstatného mena (*substantivum*). Takáto štruktúra taxonómie zdôrazňuje dvojaký cieľ vzdelávania, ktorý nespočíva len v osvojení si množstva rôznorodých poznatkov, ale aj vo zvládnutí všetkých úrovní kognitívnych procesov. Pri revidovanej Bloomovej taxonómii sa ustupuje od hierarchického usporiadania kategórií od najnižšej po najvyššiu. Môže dochádzať k ich prelínaniu, napr. žiak niekedy hodnotí, hoci ešte neanalyzoval alebo tvorí na základe čiastočných vedomostí. Revidovaná taxonómia umožňuje, aby postup osvojovania si rôznych kognitívnych procesov nemusel nutne smerovať od najjednoduchšieho k najzložitejšiemu. V princípe by vo vyučovacom procese mali byť zastúpené obe dimenzie a v určitej vymedzenej časti vzdelávania by mali byť u žiaka komplexne dosiahnuté všetky kognitívne procesy a všetky druhy poznatkov.

V Tab.1. sú uvedené príklady aktívnych slovík pre jednotlivé zložky znalostnej dimenzie a dimenzie kognitívneho procesu. **Formulovanie cieľov nie je preto vždy jednoduché a pri tejto činnosti je potrebná určitá zručnosť učiteľa.** Tento tabelárny nástroj na identifikovanie a špecifikovanie vzdelávacích cieľov vytvára rámec hierarchického triedenia kognitívnych cieľov. Je tiež rámcom koncepčného naznačenia učebno-vyučovacích aktivít učiteľa a žiakov a súčasne slúži ako koncepčný nástroj na generovanie diagnostických testových úloh pri vyhodnocovaní efektov výučby.

3. POSTOJE A NÁZORY UČITEĽOV NA KATEGÓRIU CIEĽ VYUČOVANIA – PRIESKUMNÉ ŠETRENIE

Podnetom k realizácii prieskumu, týkajúceho sa zastúpenia kategórie cieľa vo vyučovacom procese na stredných školách, bol záujem autora o túto problematiku a absencia podobných výskumov v podmienkach slovenského školstva. Aj keď je problematika cieľov vyučovania v relevantnej literatúre rozpracovaná dostatočne, školská prax tejto didaktickej kategórii nevenuje dostatočnú pozornosť. Myslíme si, že najväčším problémom je zmeniť dlhoročne zaužívané postoje mnohých učiteľov ku kategórii cieľ vyučovania, ktorí považujú formuláciu cieľov vo svojom predmete za málo

Tabela 1. Dimenzie revidovanej Bloomovej taxonómie (spracované podľa Majherovej – bližšie pozri Bajtoš, 2016)

ZNALOSTNÁ DIMENZIA	DIMENZIA KOGNITÍVNEHO PROCESU					
	Zapamätať si	Porozumieť	Aplikovať	Analyzovať	Hodnotiť	Tvoriť
Faktické poznatky	vymenovať, uviesť	stručne vyjadriť, zhrnúť	roztriediť, klasifikovať	usporiadať	zatriediť, vybrať	kombinovať
Konceptuálne poznatky	Opísať	interpretovať, rozoznať	experimentovať	vysvetliť, porovnať	odhadnúť, určiť	plánovať, načrtnúť
Procedurálne poznatky	Usporiadať	Predpokladať	vypočítať, riešiť	rozlišovať, znázorniť	vyvodiť, usúdiť	vytvoriť, poskladať, navrhnuť
Metakognitívne poznatky	Použiť	Spracovať	skonstruovať	vytvoriť	vykonať, vyjadriť	aktualizovať, zdokonaľiť

užitočný formalizmus. Uvedenie si cieľov, ktoré sledujeme vo vzťahu k žiakom je však nevyhnutným predpokladom úspechu vzdelávania.

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory a postoje učiteľov k cieľom vyučovania.

Oblasti, ktoré pokrývali náš záujem boli: taxonómie cieľov, kategórie cieľov vo vzťahu k zložkám osobnosti žiaka, frekvenciu formulovania cieľov na vyučovanie, abstraktnosť a konkrétnosť cieľov, požiadavky na ciele a argumenty za formulovanie a proti formulovaniu cieľov. V predkladanom príspevku budeme prezentovať získané výsledky týkajúce sa len taxonómie cieľov, a to vzhľadom k obmedzenému rozsahu príspevku. Podrobnejšie je prieskumné šetrenie spracované v monografii (Bajtoš, 2016).

Prieskum bol realizovaný kvantitatívnou metódou zberu dát prostredníctvom dotazníkov. Dotazník bol určený učiteľom, ktorý obsahoval pätnásť položiek, z ktorých bolo dvanásť uzavretých a tri polootevorené. Ešte pred samotným prieskumom prebehlo pilotné overenie dotazníka, ktorého sa zúčastnilo 10 respondentov. Ich postrehy a pripomienky prispeli k drobným úpravám dotazníka, ktorých cieľom bolo zabezpečiť čo najvyšší stupeň zrozumiteľnosti jednotlivých položiek. Vyhodnotením takto získaných údajov sme si zároveň overili možnosti štatistického spracovania dát. Dotazník bol učiteľom vybraných škôl distribuovaný v printovej verzii. Prieskum sme realizovali v mesiacoch november 2014 až február 2015. Dotazník pre učiteľov vyplnilo 62 učiteľov stredných škôl, z toho bolo 40 žien (64,5%) a 22 mužov (35,5%). Výsledky prieskumného šetrenia sme spracovali do tabuľkovej podoby.

Tabela 2. Poznanie taxonómii cieľov učiteľmi

Aké Taxonómie cieľov poznáte?						
Názov taxonómie		Ženy Abs. Rel.		Muži Abs. Rel.		Celkom Abs. Rel.
1.	Taxonómia J. P. Bespaľka	0	0,00	1	4,55	1 1,67
2.	Taxonómia J. H. de Blocka	2	5,00	0	0,00	2 3,33
3.	Taxonómia B. S. Blooma	38	95,00	22	100,00	60 96,77
4.	Taxonómia A. J. Harrowovej	7	17,50	4	18,18	11 17,74
5.	Taxonómia D. B. Kratwohla	28	70,00	10	45,45	38 61,29
6.	Taxonómia B. Niemierka	14	35,00	11	50,00	25 40,32
7.	Taxonómia PIMKAT	3	7,50	1	4,55	4 6,45
8.	Taxonómia M. Simpsona	5	12,50	2	9,10	7 11,29
9.	Revidovaná taxonómia B. S. Blooma	16	40,00	8	36,36	24 38,71

Tabela 3. Názory učiteľov na formuláciu cieľov pre jednotlivé oblasti rozvoja osobnosti žiaka

Pre ktorú oblasť rozvoja osobnosti žiaka formulujete ciele vyučovania?							
Zameranie cieľa na rozvoj osobnosti žiaka		Ženy Abs. Rel.		Muži Abs. Rel.		Celkom Abs. Rel.	
1.	Kognitívna oblasť	30	75,00	15	68,18	45	72,58
2.	Afektívna oblasť	12	30,00	6	27,27	18	29,03
3.	Psychomotorická oblasť	6	15,00	2	9,10	8	12,91

Zo získaných výsledkov týkajúcich sa poznania taxonómii cieľov (pozri Tab.2.) uvádzame, že najviac učiteľov, až 96,77%, pozná taxonómiu cieľov B. S. Blooma a až 61,29% pozná taxonómiu D. B. Kratwohla. Uvedená skutočnosť vypovedá a tom, že v rámci štúdia učiteľstva sa respondenti s uvedenými taxonómiami oboznámili a aj si ich zapamätali, pretože ide o dve základné taxonómie cieľov – jedna pre kognitívnu oblasť rozvoja osobnosti žiaka a druhú zabezpečuje rozvoj afektívnej zložky osobnosti žiaka. Pomerne dosť učiteľov pozná aj taxonómiu B. Niemierka, celkom 40,32% respondentov, a tiež revidovanú Bloomovu taxonómiu, celkom 38,71% respondentov. Najmä taxonómia B. Niemierka je preferovaná vo vyučovaní prírodovedných a technických predmetov, preto zistený údaj neprekvapuje. Čo nás prekvapuje je skutočnosť, že učiteľia veľmi málo poznajú taxonómie rozvíjajúce psychomotorickú zložku osobnosti žiaka, konkrétne taxonómiu M. Simpsona pozná len 11,29% respondentov, taxonómiu PIMKAT len 6,45% respondentov a taxonómiu A. J. Harrowovej len 17,74% respondentov. Uvedené zistenia vypovedajú o skutočnosti, že učiteľia na skúmaných školách sa nevenujú dostatočne rozvoju psychomotorickej zložky osobnosti žiakov. Môže to byť spôsobené aj tým, že vyučujú predmety, ktoré nie sú prioritne orientované na rozvoj tejto zložky osobnosti. Veľmi málo učiteľov pozná taxonómiu J. P. Bespaľka, celkom 1,67% respondentov a taxonómiu J. H. de Blocka, len 3,33% respondentov. Uvedené taxonómie sú v literárnych zdrojoch uvádzané iba okrajovo, tak toto zistenie v princípe koreluje so všeobecným poznaním uvedených dvoch taxonómii. S poznaním jednotlivých taxonómii súvisia aj získané výsledky uvedené v Tab.3. Respondenti uvádzajú, že v praxi formulujú ciele najviac pre rozvoj kognitívnej zložky osobnosti žiaka, až 72,58% respondentov. Na to sú vhodné taxonómie B. Niemierka a B. S. Blooma. Pre rozvoj afektívnej zložky osobnosti žiaka formuluje ciele len 29,03% respondentov, a to aj napriek skutočnosti, že taxonómiu D. B. Kratwohla pozná skoro dve tretiny opýtaných. Vysvetľujeme to skutočnosťou, že na našich školách sa zanedbáva výchovný rozmer vyučovacieho procesu. Ciele pre rozvoj psychomotorickej zložky osobnosti žiaka formuluje len 12,91% respondentov.

ZÁVER

Z nami realizovaného prieskumného šetrenia vyplýva vo vzťahu k taxonómiam cieľov nasledujúci záver a odporúčanie pre školskú prax: zvýšiť úroveň teoretických poznatkov učiteľov vo vzťahu ku kategórii ciele vyučovania. K tomu

je potrebné využívať možnosti celoživotného vzdelávania, a to buď samoštúdiom, resp. účasťou na rôznych vzdelávacích aktivitách.

LITERATÚRA:

1. Anderson L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Bajtoš J. (2007). *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Košice: Equilibria.
3. Bajtoš J. (2016). *Ciele vyučovania v kontexte didaktiky*. Brno: Tribun EU.
4. Cronbach L. J. (1954). *Educational psychology*. New York: Harcourt, Brace.
5. Jesenská Z. (1986). *Příprava a analýza výuky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
6. Švec Š. (2009). *Cieľový program školy*. Bratislava: ŠPÚ.
7. Turek I. (2005). *Úvod do didaktiky vysokej školy*. Košice: KIP TU.

MIĘDZY PEDAGOGIKĄ A HISTORIĄ WYCHOWANIA. ROZWAŻANIA METODOLOGICZNE / BETWEEN PEDAGOGY AND THE HISTORY OF EDUCATION. METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

STRESZCZENIE

Artykuł zawiera informacje dotyczące formowania się historii wychowania, zwanej niekiedy historią edukacji, historią myśli pedagogicznej na przestrzeni dziejów. A artykule znalazły się informacje związane z osiągnięciami naukowymi (publikacje zwarte, artykuły naukowe) polskich historyków wychowania (XVIII-XXI wiek). Ponadto poruszono problem usytuowania historii wychowania w pedagogice w aspekcie celów, treści, metod kształcenia a przede wszystkim metodologii badawczej.

SŁOWA KLUCZOWE: HISTORIA WYCHOWANIA, PEDAGOGIKA, METODOLOGIA BADAŃ W ZAKRESIE HISTORII WYCHOWANIA.

ABSTRACT

The article contains information on the formation of the history of education, sometimes referred to as the history of education, the history of pedagogical thought throughout history. The article contains information related to scientific achievements (compact publications, scientific articles) of Polish historians of education (18th-21st century). In addition, the problem of positioning the history of education in pedagogy in the aspect of goals, content, methods of education and, above all, research methodology was addressed.

KEY WORDS: THE HISTORY OF EDUCATION, PEDAGOGY, METHODOLOGY OF RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATION HISTORY.

Niespełna sto lat temu, w latach 20. XX w., Stanisław Kot, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, w swojej dwutomowej pracy pt. *Historia wychowania* przygotował doskonale kompendium wiedzy, służące pokoleniom adeptów studiów pedagogicznych z wielkim powodzeniem w następnych dziesięcioleciach. O popularności opracowania S. Kota świadczy dobitnie fakt, że było ono wielokrotnie wznawiane i cieszy się niezmiennym zainteresowaniem czytelników¹. Postulując kształcenie pedagogów w obrębie historii wychowania, pojmowanej przez Kota, jako samodzielna dyscyplina naukowa, badająca metodami historycznymi zjawiska wychowania i ich konotacje: kulturowe, gospodarcze, polityczne, obyczajowe, czasowe, itd., tak argumentował jej istotę i miejsce pośród pedagogiki: „Aby wydobyć z historii czynnik kształcący pedagoga, trzeba (...) pokazywać rozwój ideałów pedagogicznych i form ich urzeczywistniania się z jednej strony, z drugiej wyjaśnić je przez wykrycie i uwydatnienie ich związku z kulturą społeczną i polityczną, umysłową, religijną i moralną każdej epoki (...) Historia wychowania nie spełni swego zadania kształcącego, jeśli nie będzie syntezą (...) myśli i pracy pedagogicznej, odbywającej się w każdorazowych zmiennych

warunkach bytu społeczeństwa” (...). Zadaniem historii wychowania jest badanie, jak w poszczególnych stadiach swego rozwoju różne społeczeństwa organizowały sobie wychowanie i dlaczego takie właśnie, a nie inne stosowały systemy pedagogiczne. Trzeba więc doszukać się związku między stanem społeczeństwa, jego urządzeniami społecznymi, politycznymi, gospodarczymi, jego pojęciami moralnymi i umysłowymi a ideałem wychowawczym, praktyka i teorią pedagogiczną. Sam opis tej praktyki i teorii bez uchwycenia związku życiem nie jest wystarczający, gdyż nie odsłania istotnych sprężyn pracy wychowawczej. (...). Każde społeczeństwo posiada swój system pedagogiczny, które ma pewne wspólne cechy z innymi, ale też i pewne odrębne, sobie tylko właściwe. (...) Do historii wychowania należą tak dzieje praktyki wychowawczej, jak i teorii czyli pedagogiki. (...) W gronie nauk historycznych historia wychowania posiada własne, określone znaczenie, w związku, jak widzieliśmy, z historią kultury, umożliwia ona dokładne wniknięcie w kulturę przeszłości, w dzieje myśli, pojęć i ideałów społeczeństw (...). Ale historia wychowania posiada poza tym praktyczną użyteczność w daleko większym stopniu, niż niejedna gałąź nauk historycznych. Stanowi ona mianowicie bardzo ważne źródło dla współczesnej nauki o wychowaniu, dla pedagogiki systematycznej. (...) Dopiero poznanie rozległych doświadczeń pedagogicznych przeszłości pozwala porównawczo ocenić zarówno ustalenie celów, jak dobór środków wychowania

¹ W 1994 r. książkę S. Kota wydało wydawnictwo „Żak”. Należy zauważyć, że *Historia Wychowania* S. Kota należy do najbardziej rozpoznawanych publikacji z zakresu dziejów edukacji, zarówno pośród osób studiujących pedagogikę, antykwariuszy, bibliotekarzy, księgarzy.

w różnych sytuacjach społecznych i kulturalnych. Historia wychowania bowiem naocznie konkretyzuje zależność wszelkich form działalności wychowawczej od potrzeb i poglądów społeczeństwa, odsłania warunki, kształtujące ideały i cele, formy i instytucje wychowania. (...) Aby jednak być nauką historią tych zagadnień, które nie występują ani oderwanie, ani samodzielnie, nie może się ona ograniczać do komentowania faktów pedagogicznych (...), czyli nie może być, jak sądzą niektórzy „pedagogiczną” historią wychowania, ale musi być niezależną, samodzielną, obiektywną historią, oparta na krytycznym wyzyskaniu najpełniejszego materiału źródłowego, a zarazem ujmująca związek ideałów i środków wychowania z całokształtem zjawisk rzeczywistości historycznej (...). Historia wychowania dostarcza ogromnej ilości faktów, nadających się do teoretycznego rozważania. Jak artysta dla rozwinięcia Samku i poczucia estetycznego nie może się obejść bez muzeów i galerii historii sztuki, tak samo i wychowawca nie dojdzie do gruntownej kultury pedagogicznej bez szerokiej znajomości faktów i wysiłków pedagogicznych przeszłości, a tych skarbnica jest właśnie historia wychowania (...). Historia wychowania otwiera reformatorem całe bogactwo swoich doświadczeń, nie po to, aby dawne urzędnienia podawać do naśladowania, ale aby ostrzegać przed krokami lekkomyślnymi, przed próbami zbyt teoretycznymi (...)”².

Historia wychowania, na gruncie europejskim wyodrębniła się z historii kultury i obyczajów, jednakowoż zrodziła się z refleksji filozoficznej i historii prawa. W swych początkach zajmowała się zagadnieniami z zakresu myśli pedagogicznej (teorii) i praktyki wychowawczej (działalność osób i instytucji wychowawczych). Badacze uprawiający tę dyscyplinę (lub subdyscyplinę pedagogiki) byli ludźmi różnych profesji. Gros z nich było filozofami, humanistami, prawnikami, historykami, czynnymi nauczycielami czy socjologami. Cechowała ich dociekliwość badawcza i erudycyjne podejście, oparte na solidnych podstawach kształcenia humanistycznego w szkole średniej i znajomości języków antycznych (łaciny, greki) i nowożytnych. Taka różnorodność prowadziła do tego, że historia wychowania od początku zyskiwała status dyscypliny interdyscyplinarnej, głęboko umocowanej w naukach społecznych, historiografii, a także ekonomii, prawodawstwa i innych. Wątpliwości i trudności interpretacyjne dotyczyły niekiedy nazewnictwa oraz spraw metodologicznych. Skutkiem tego niekiedy starano się wprowadzać terminologiczne rozróżnienie na *historię doktryn pedagogicznych* i *historię wychowania*. Problem terminologii z którymi borykali się badacze z przełomu XVIII/XIX w. wydaje się zupełnie naturalny, tym bardziej, że pedagogika, jako nauka, właściwie zrodziła się w XIX w. (J.F. Herbart). Dziwić może, o czym będzie później mowa, że i dziś istnieją różnorodne wątpliwości pośród ludzi nauki różnie oceniających - choć osobiście uważam, że dosyć

jasno wyłożył tę sprawę S. Kot - podmiotowość, terminologię i celowość kształcenia z zakresu historii wychowania.

Największe zasługi w powstaniu i rozwój tej dyscypliny naukowej wnieśli Niemcy (D. G. Morhof, K.E. Mangelsdorf, M. Fritz, J. Schmidt, K. Rauer, F. Paulsen, T. Ziegler).

Na gruncie polskim (z XVIII w.) można by przywołać prace H. Kołłątaja *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III, Jędrzeja Kitowicza Opis obyczajów w Polsce za panowania Augusta III*. W I połowie XIX w. należałoby przypomnieć o piśmiennictwie Jędrzeja Śniadeckiego, Bronisława Trentowskiego, Ewarysta Estkowskiego, Józefa Łukaszewicza.³

Od 1878 r. w Warszawie ukazywała się *Encyklopedia Wychowania*, popularyzacja badań historycznych i pedagogicznych nie uszła uwadze pozytywistów (B. Prus, A. Dygasiński, A. Świętochowski, H. Wernic). Pedagogiczne i psychologiczne aspekty badań nad dzieckiem zgłębiał z kolei na przełomie XIX/XX w. J.W. Dawid.

Kurs z zakresu historii wychowania znalazł się w programie galicyjskich seminariów nauczycielskich w 1871 r. Celem lepszego przygotowania do zawodu nauczycielskiego wprowadzono także jej wykłady na wydziałach filozoficznych Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Lwowskiego⁴. Obeznanie pedagogów z historią myśli pedagogicznej wymagało przygotowania szczegółowych opracowań. Dzięki temu (od lat 70. XIX w.) przygotowano pierwsze polskie podręczniki do historii wychowania (A. Łuczkiwicz, W. Sereżyńskiego, F. Majchrowicza, F. Bizonia a także M. Bielskiej, K. Królińskiego, W. Gadowskiego). Publikacje te często wzorowane były na pracach niemieckich uczonych, w których dominowała tradycyjna narracja opisowa (deskrypcyjna)⁵. Podręcznik F. Majchrowicza, do czasu opracowania *Historii wychowania* Kota,

2 S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Wyd. II, Lwów 1934, t. 1., s. 6–13; Patrz też S. Kot, *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*, Warszawa 1926 (II wyd. Warszawa 1928, III wyd. Warszawa 1931); idem, *Źródła do historii wychowania, cz. 1, Od starożytnej Grecji do końca XVII w.* wybrał i objaśnił S. Kot, Warszawa 1929; idem, *Źródła do historii wychowania, cz. 2, Od początku XVIII w. do początku w. XX*, wybrał i objaśnił S. Kot, Warszawa 1930.; idem: *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy XVIII w.*, t. 1, Lwów 1931; idem: *Historia wychowania. Wychowanie nowoczesne od połowy XVIII do współczesnej doby*, t. 2., Lwów 1934/.

3 J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, Poznań 1849; J. Śniadecki, *Uwagi o fizycznym wychowaniu dzieci*, „Dziennik Wileński”, 1805, nr 5–7; B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, Słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Wrocław 1970 (I wydanie 1842); E. Estkowski wydawał od 1849 do 1853 r. pierwsze polskojęzyczne czasopismo pedagogiczne *Szkołę Polską* (E. Estkowski, Wybór pism pedagogicznych (wstęp i opracowanie M. Szulkin), książka 1955. /zob. E. Estkowski, czy potrzeba uczyć historii pedagogiki po seminariach?, s. 111. Estkowski być może jako pierwszy z polskich pedagogów dostrzegał i podkreślał rolę historii pedagogiki w kształceniu nauczycieli, gdyż jak pisał „zamyka w sobie niewyczerpane bogactwo prawd psychologicznych, głębokich i ciekawych spostrzeżeń pedagogicznych, nadszczajnych wysiłków ducha ludzkiego (...)”/.

4 Cz. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław 1971; Patrz też A. Meissner, *Kształcenie nauczycieli w środkowej Galicji (1871–1914)*, Rzeszów 1971, s. 43–66. /wykłady z historii wychowania były różnorodne. Niekiedy miały charakter kursowy (takie prowadził m.in. Karbowski) lub monograficzny (dotyczyły Przykładowo J.F. Herbarta i jego systemu pedagogicznego). Jak wspomniano wykładowcy reprezentowali różne dziedziny wiedzy. W UJ historię pedagogiki prowadził historyk filozofii (Teofil Ziemia) oraz Maurycy Straszewski (historyk, filozof), pedagog (Leon Kulczycki) i Antoni Karbowski. W Uniwersytecie Lwowskim nauczaniem historii pedagogiki i oświaty zajmowali się prowadzący wykłady z pedagogiki: Euzebiusz Czerkaski, Antoni Danysz, Aleksander Skórski, Bolesław Mańkowski. We Lwowie historią wychowania zajmowali się pedagodzy, którym najbliższa była „historia teorii pedagogicznej”/.

5 Za klasyka, a także autora pierwszej klasyfikacji pedagogiki, opartej na zasadach herbartyzmu uznaje się Wilhelma Reina (1847–

z racji tego, że wznawiano go aż pięciokrotnie (ostatni raz w 1924 r.) należał z pewnością do najbardziej popularnych⁶.

Niekiedy za granicę wyłonienia się historii wychowania w polskiej pedagogice podaje się uzyskanie habilitacji przez Antoniego Karbowiaka w 1905 r. Oprócz niego w początkach XX w. działalność naukową prowadzili (m.in.) S. Łempicki, A. Danysz, J. Paśnik, H. Barycz, których należy uznać za nestorów polskiej historii wychowania⁷.

Dalszy rozwój badań w obrębie historii wychowania przypadł na okres po II wojny światowej. W latach 60. XX w. ukazały się dwie monumentalne prace podręcznikowe. Stefana Wołoszyn opracował *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* (1964). Zespół naukowców (pedagogów i historyków oświaty) kierowany przez Łukasza Kurdybachę opublikował dwutomową *Historię wychowania* (wyd. 1965-1968). Należy podkreślić, że książki te zawierają mnóstwo materiału poznawczego, napisane są rzetelnie (ich znaczenia nie umniejsza według mnie zastosowana metodologia) w oparciu o bogaty materiał źródłowy i opracowania naukowe (zwarte, czasopiśmiennicze)⁸.

1929), który wyodrębnił w obszarze pedagogiki: „pedagogikę systematyczną” oraz „pedagogikę historyczną”.

- 6 A. Meissner, *Polskie podręczniki do historii wychowania, Rozprawy z dziejów Oświaty*, t. 32, 1989, s. 156.
- 7 /A. Łuczkiwicz, *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisane dla seminariów nauczycielskich*, Lwów 1972; W. Serdyński, *Rys dziejów wychowania w biografiiach i szkicach z szczególnym uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i w Polsce dla użytku seminariów nauczycielskich polskich*, Tarnów 1891; F. Majchrowicz, *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich*, Drohobycz 1901, (II wyd. Lwów 1907); F. Bizoń, *Historia wychowania ze źródeł czerpana*. Podręcznik pedagogiczny dla użytku seminariów nauczycielskich, nauczycieli i ludzi zajmujących się wychowaniem, Lwów 1913, (II wyd. Lwów 1920); M. Bielska, *Historia pedagogii*, Lwów 1890; K. Króliński, *Zwizyły podręcznik historii pedagogii*, Lwów 1907; W. Gadowski, *Z historii pedagogii. Czasy od początku chrześcijaństwa do końca średniowiecza*, Kraków 1889/; Porównaj: W. Szulakiewicz, *Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860-1914*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6., (red. A. Meissner), Nauczyciele galicyjscy: udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860-1918, s. 59-76./
- 7 Zobacz: H. Barycz, *Zapomniany historyk wychowania i oświaty polskiej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1, 1960. (na temat A. Karbowiaka); H. Barycz, *Dzieje nauki w Polsce w epoce Odrodzenia*, Warszawa 1957; idem, *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków 1935; idem: *Uniwersytet Jagielloński z życia narodu polskiego*, Kraków 1964; A. Danysz, *Erazm Gliczner jako pedagog, studium nad pierwszą polską pedagogiką*, Poznań 1912; idem, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921; idem, *Teoria pedagogiczna Kwintyliana*, Lwów 1899; idem, *Instrukcje wychowawcze Jakuba Sobieskiego*, Poznań 1899.; S. Łempicki, *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573-1605*, Warszawa 1921.; J. Paśnik, *Obrazki z życia żaków krakowskich*, Kraków 1900. /S. Łempicki był organizatorem katedry historii wychowania w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Organizatorem i kierownikiem analogicznych katedr byli: S. Kot w Uniwersytecie Jagiellońskim i Helena Radlińska w Wolnej Wszechnicy Polskiej./
- 8 S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.; idem: *Źródła do historii wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, cz. 1-3, Warszawa 1965-1966; L. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 1-2, Warszawa 1965-1968.; B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle oświaty w dziejowym rozwoju Polski (1773-1973)*, Warszawa 1973; Z. Marciniak wydał w 1978 r. *Zarys historii wychowania*; M. Walczak, *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939-1945*, Wrocław 1978. W połowie lat 80. XX w. pod red. J. Miąso ukazały się kolejne tomy *Historii wychowania: Historia wychowania - wiek*

Przełom społeczno-polityczny końca lat 80. XX w., zapoczątkował zmiany organizacyjne i programowe w ustroju i systemie kształcenia (także studiów pedagogicznych). Procesy demokratyzacji życia społecznego, urynkowienia gospodarki, budowania społeczeństwa obywatelskiego zapoczątkowały nowe drogi w pracy nauczycielskiej i badawczej, m.in. historyków, historyków wychowania i pedagogów. Odchodzeniu w przeszłość materialistycznej wykładni dziejów towarzyszyła rewizja dotychczasowego stanu badań w obrębie nauk historycznych i pedagogicznych. Warsztat badawczy historyków wychowania zyskał nowe podstawy metodologiczne, w coraz większym stopniu czerpiące z dokonań zachodnioeuropejskich metodologów skłaniających się ku fenomenologicznemu i hermeneutycznemu ujęciu historii edukacji, sięgającej w nowe obszary badawcze (rodziny, dzieciństwa, kalektwa, biedy, jakości życia codziennego, zatrudnienia, wykształcenia, itd.)⁹. Na polskim rynku wydawniczym po 1989 r. pojawiły się liczne opracowania (skrypty i podręczniki) do historii wychowania a także opracowania o charakterze monograficznym, podręcznikowym, biograficznym pisane w zespołach badawczych i przez pojedynczych autorów¹⁰.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój badań naukowych na rodzimym gruncie możliwy był zasadniczo w niepodległej Polsce, po 1918 r. W środowisku historyków wychowania, już w latach 20. XX w. toczyły się ożywione dyskusje związane z dydaktyką, metodyką i metodologią tej, nie zdefiniowanej sensu stricto, dziedziny wiedzy. Różnorodne

XX, t. 1-2, Warszawa 1984.; Na uwagę zasługuje także opracowanie R. Wroczyńskiego, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1983 oraz tegoż *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa 1980.; Patrz też W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1983.; B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986.

- 9 Zobacz np.: J. Flandrin, *Historia rodziny*, Warszawa 1998; W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001; J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, Warszawa 2017 (I wydanie w 1919 r.), idem: *Homo Ludens: zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998.; B. Geremek, *Litość i szubienica: dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989.
- 10 Porównaj: J. Krasuski, *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Warszawa 1989; A. Meissner (red.), *Z dziejów oświaty w Galicji, Rzeszów 1989*; S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990; D. Żołądź, *Ideaty edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990; S. Możdżeń, *Zarys historii wychowania* (cz. I do 1795), Kielce 1992, idem: cz. II. Wiek XIX – do 1918), Kielce 1993; idem: *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. 1-8, Kielce 1993; J. Hellwig (red.), *Historia wychowania*, Poznań 1994; w: K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994; T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1945-1989). Oświata i pedagogika między dwoma kryzysami*, cz. IV, Kielce 1996; L. Zaszoft, *Kresy 1832-1863. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997; W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918-1939*. Studium historiograficzne, Toruń 2000; idem, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944-1956*, Kraków 2006; J. Sadowska, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2001; H. Markiewiczowa, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, cz. 1, Warszawa 2001; K. Poznański, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, cz. 2, Warszawa 2006; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001; S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1. *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2., *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006; S. Sztobryn, M. Świtka (opracowanie), *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939*. Parerga, Gdańsk 2006; D. Drynda (red.), *Historia wychowania*, Warszawa 2006. L. Zaszoft, *Europa Środkowo-Wschodnia a Rosja XIX-XX wieku: w kręgu edukacji i polityki*, Warszawa 2007; E. Kryńska, U. Wróblewska, A. Sadowska, J. Dąbrowska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009.

wątpliwości z tym związane nie zostały rozwikłane ani w okresie międzywojnia, ani w kolejnych dziesięcioleciach¹¹. Ogniwem wieloletnich dyskusji w obrębie historii wychowania jest w dalszym ciągu terminologia i zakres tematyczny historii wychowania, określanej niekiedy: „historią pedagogiki”, „pedagogiką historyczną”, „historią oświaty” czy „historią edukacji” (lata 80./90.) i często w ostatnich latach „historią oświaty (wychowania) i myśli pedagogicznej” oraz „historią wychowania i doktryn pedagogicznych”¹². Wydaje się, że wielorakość pojęć wynika z szerszego kontekstu i ma związek z ewoluowaniem samej pedagogiki, jako nauki i potrzebą stałego doprecyzowywania pojęć, także w obszarze historii wychowania. Problem ten sygnalizował m.in. Bogdan Suchodolski podczas Zjazdu Historyków Polskich, we Wrocławiu, w 1948 r. Ten wybitny pedagog wyodrębnił kilka obszarów badawczych, odnoszących się do historii wychowania. Należały do nich:

- a) historia oświaty (pojmowana jako historia szkół i instytucji oświatowych),
- b) historia myśli pedagogicznej (doktryn i prądów),
- c) historia kultury (dzieje formowanie się człowieka w poszczególnych epokach) (Suchodolski, 1962).

Z racji tego, że badaniami z szeroko pojętej historii wychowania zajmowali się zarówno pedagodzy jak i historycy wiele nieporozumień wywoływała kwestia historyzmu i ahistoryzmu w pedagogice. Spór ten wynikał niekiedy z odmiennego przygotowania zawodowego i innej perspektywy badawczej historyków i pedagogów, czerpiących szerzej bądź to z warsztatu badawczego typowego dla badań pedagogicznych, bądź stricte historycznych¹³. Wpływ na

to miały też stanowiska zajmowane przez uczonych. Przykładowo B. Nawroczyński akcentował przede wszystkim znaczenie tego „co jeszcze żyje, co jeszcze nami kieruje”, stawiając w ten sposób na piedestale pedagogikę dla której historia wychowania mogła mieć charakter pomocniczy (Nawroczyński, 1938). Podobne założenie bliskie było znanym w pedagogom: H. Rowidowi, W. Spasowskiemu, S. Tyncowi, B. Suchodolskiemu i S. Michalskiemu. Przeciwnie stanowisko reprezentowali historycy edukacji na czele ze S. Kotem, S. Lempickim, H. Pohoską, J. Hulewiczem i S. Truchimem nie godzący się na traktowanie historii wychowania jako jakiejś drugorzędnej dziedziny, będącej rezerwuarem wiedzy historycznej dla pedagoga.

Polscy badacze zajmujący się historią wychowania uczestniczyli w krajowych i międzynarodowych sesjach (kongresach) poświęconych zagadnieniom metodologicznym w obrębie pedagogiki i historii wychowania. Pierwsze tego typu spotkanie odbyło się w okresie międzywojennym w Londynie (1908) w ramach Międzynarodowej Konferencji Nauczania Historii. W połowie lat 60. XX w. Katedra Wychowania i Oświaty Uniwersytetu Łódzkiego wraz z Katedrą Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego zorganizowała sympozjum metodologiczne polskich historyków wychowania (Truchim, 1965). W początkach lat 70. spotkania tego typu były coraz częstsze. Dyskusje dotyczyły m.in. roli oraz znaczenia historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli, programów nauczania w szkołach wyższych, roli badań historyczno-oświatowych dla pedagogiki. Na temat zasadności utrzymania zajęć z historii wychowania w kształceniu akademickim wypowiadali się historycy różnych specjalności, co zaowocowało zwiększeniem liczby godzin przewidzianych na realizację programu. Był to duży sukces tym bardziej, że czyniono wówczas próby wyeliminowania bądź zmarginalizowania tego typu kształcenia na studiach wyższych¹⁴. Wydaje się, że miejsce historii wychowania w programach studiów uniwersyteckich w latach 70. i 80. XX w. było już dość mocno ugruntowane¹⁵.

W 1979 r. odbyła się I międzynarodowa konferencja historyków oświaty w Leuven w Belgii. W jej wyniku powołano Stałą Międzynarodową Konferencję Historyków Oświaty. W prezydium tej organizacji zasiadli również historycy oświaty z Polski. Drugie tej rangi spotkanie historyków wychowania odbyło się już w 1980 r. w Polsce, w Jabłonie pod Warszawą. Wzięło w nim udział 65 osób z 18 krajów (Miąso, 1983).

11 D. Drynda, *Spór o historię wychowania jako dyscyplinę naukową w okresie II Rzeczypospolitej*, w: W. Bobrowska-Nowak (red.), *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej. Problemy kontrowersyjne*, Katowice 1992, s. 9–21.; D. Drynda, *W poszukiwaniu koncepcji historii wychowania jako dyscypliny naukowej w Polsce drugiej połowy XX wieku*, w: W. Jamrozek (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Poznań 1995, s. 13–23.

12 Cz. Majorek, *Przewycięzanie diaspory. Współczesne tendencje w rozwoju historii wychowania*, w: S. Palka (wybór i oprac.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, z. 6, 1987, s. 182–183.; Porównaj: K. Bartnicka, I. Szybiak, *Historia wychowania w programie studiów pedagogicznych*, w: T. Gumuła, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, Kielce 2005.; K. Jakubiak, *Tradycje i aktualność dyskusji o roli użyteczności historii wychowania w kształceniu pedagogicznym w Polsce*, w: E. Kula, M. Pękowska (red.), *Historia wychowania. Przewodnik programowy dla studentów Wydziału pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, Kielce 2012.

13 Patrz: S. Palka, *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana a badania historii wychowania i myśli pedagogicznej*, w: T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004. / według S. Palki między pedagogiką, historią myśli pedagogicznej i historią wychowania zachodzą korelacje, które można by pogrupować, jako: a) historia wychowania należy do kręgu nauk historycznych a nie pedagogicznych, b) historia wychowania jest dziedziną pedagogiczną /w związku z czym zjawiska minione nie mają innej wartości od „muzealnej” lub traktujemy je jako przeszłość ożywną przez co mogą stanowić ważne ogniewo pedagogiki, c) historia wychowania jest samodzielną (wyodrębniającą) się dyscypliną i nie należy ani do pedagogiki, ani do historii/; patrz też: D. Drynda, *Poglądy na przedmiot badań historii wychowania w Polsce w latach 1945–1987. Zbieżność czy kontrowersje?*, w: T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, (red.),

Konteksty..., s. 95–104.; M. Depaepe, *Rozważania o naturze historii wychowania. Nota dyskusyjna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, 1993, s. 99 /autor w polemice z polskimi historykami twierdził, że „jeśli ludzie są istotami historycznymi i działają w określonym czasie, nauki takie jak pedagogika (education), których przedmiotem jest ludzkie działanie muszą uwzględniać historyczny kontekst”/.

14 „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4, 1971; nr 4, 1972; nr 3, 1974.

15 Kolejne ważne debaty na temat roli historii wychowania i jej statusu akademickiego toczyły się jeszcze w 1987 r. i w 2002 r. Historycy wychowania, wobec zakusów na wchłonięcie kursu historii przez pedagogikę, stawali na gruncie obrony i zachowania niezależności swojej dziedziny wiedzy (metodologicznej i dydaktycznej), co zakończyło się powodzeniem.; Zob. J. Miąso, *Historia oświaty i wychowania oraz perspektywy jej rozwoju*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, 1979; S. Michalski, *Miejsce historii wychowania w systemie nauk pedagogicznych*. Prace Wydziału nauk Humanistycznych PTN, seria A, Poznań-Budgoszcz, nr 22, s. 20.

Dyskurs dotyczący rozważań na temat roli edukacji historycznej na studiach pedagogicznych toczył się, w mniejszym lub większym okresie, przez całe dziesięciolecie. W połowie lat 80. jeden z badaczy, powołując się na różne stanowiska polskich i europejskich uczonych, pisał, iż „Historia wychowania współdziała przy przebudowie światopoglądu budząc refleksje nad rolą i miejscem nauki, oświaty i wychowania w dziejach społeczeństwa i życiu jednostek, ukazując relacje między rozwojem oświaty a humanitaryzmem w stosunkach międzyludzkich, przedstawiając powiązania oświaty i wychowania z nurtami humanizmu i prądami ideowo-kulturowymi. (...). Historia wychowania, jak każda dyscyplina historyczna udowadnia, iż człowiek może istnieć i rozwijać się tylko w ramach wspólnoty”. (...) Historia jest w ogóle ciągłym poprawianiem, retuszowaniem obrazu ludzkości, zarazem coraz lepszym samopoznaniem społeczności ludzkiej” (...). Czujny, ostrożny, dzięki temu odkrywcy stosunek historyka do faktu historycznego, próba interpretacji podejmowana dopiero, gdy ma się odpowiednią ilość źródeł, nasuwa myśl o analogii między historykiem a wychowawcą, przejawiającym czujną i ostrożną postawę wobec dziecka (...)” (Sobczak, 1985).

W końcowych latach Polski Ludowej i w początkach lat 90. XX w. coraz częściej mówiło się o „historii edukacji” – która w swym brzmieniu nawiązywała do angielskiego słowa *education*, przez co była bardziej zrozumiała i precyzyjna w swym brzmieniu i zakresie¹⁶. Jednocześnie zainteresowania badawcze rodzimych historyków wychowania wkraczały w modny nurt „społecznej historii wychowania”, reprezentowany w Europie zachodniej kilka dziesięcioleci wcześniej (Dybiec, 1989). W polskiej historiografii, o czym już wcześniej wspominałem, szerzej zajęto się różnorodnymi fragmentami ludzkiej egzystencji, ukazywanej w różnorodnych kontekstach społeczno-gospodarczych¹⁷.

Według Cz. Majora w latach 90. XX w. historia wychowania ponownie zbliżyła się do pedagogiki (dydaktycznie i metodologicznie). Powodem tego było rosnące przekonanie pedagogów o potrzebie ukazywania i interpretowania całokształtu złożonych przemian edukacyjnych czasów minionych i ich znaczenia dla współczesności¹⁸.

16 Ta temat „historii edukacji” wypowiedział się m.in. Tadeusz Bieńkowski (1932–2015), Zbigniew Kwieciński, Sławomir Sztobryn i inni.

17 K. Jakubiak, W. Jamrożak, *Tematyka i źródła w polskich badaniach nad dziejami wychowania (zarys problemu)*, w: I. Kość, E. Magiera (red.), *Z dziejów oświaty polskiej*. Księga Jubileuszowo dedykowana Profesor Danucie Koźmian, Szczecin 2007, s. 45 /historycy wychowania coraz częściej zajmowali się tematyką życia i śmierci, rodziny, dzieciństwa, edukacji dziewcząt, zabawy, itd./; Zob. J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984.; S. Michalski, *Miejsce historii wychowania w systemie nauk pedagogicznych*, „Prace Wydziału Nauk Humanistycznych PTN”, Seria A, Poznań – Bydgoszcz 1981, nr 22.

18 Cz. Major, *Warsztat badawczy historyka dziejów najnowszych*, w: W. Jamrozek (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania...*, s. 55.; Porównaj: T. Jałmużna, G. Michalski, I. Michalska, *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, Łódź 1993; A. Meissner, *U źródeł historii wychowania jako nauki*, w: T. Gumuła, J. Krasuski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce 1998, s. 15–16.; B. Łuczyńska, *Badania historyczne w pedagogice*, w: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 121–134.; D. Drynda, *W poszukiwaniu koncepcji historii wychowania jako dyscypliny naukowej w Polsce drugiej połowy XX wieku*, w: W. Jamrozek (red.), *Stan i perspektywy...*, s. 13–23.; J. Hellwig, *Dzieje historii wychowania i jej twórcy*, Poznań 2001.

Współcześnie uprawiana historia wychowania czerpie obficie z warsztatu naukowego historii oraz pedagogiki. Jak dotąd nie wypracowano osobnego, samodzielnego działu metodologicznego (w obrębie historii wychowania czy jak woleliby niektórzy historii edukacji). Niekiedy przywołuje się typologię opracowaną przez Heinza-Hermann Krügera, piszącego o: „historii pedagogiki”, „historiografii pedagogicznej” i „historycznych badaniach oświatowych”¹⁹. Historyczne badania oświatowe zalicza do pedagogiki refleksyjnej, opartej na badaniu długofalowych procesów życia ludzkiego.

Dyskusje na temat metodologii w badaniach historycznych w pedagogice budziły i budzą w dalszym ciągu ożywione debaty w środowisku naukowym. Sławomir Sztobryn, przywołując m.in. stanowisko S. Palki, wskazuje na potrzebę tworzenia zespołów interdyscyplinarnych, łączących badania historyczne z aktualistycznymi. Sygnalizuje potrzebę podejmowania badań historycznych przez samych pedagogów a także innych specjalistów (Sztobryn, 2006). Według S. Sztobryna w polskiej historiografii edukacyjnej ciągle popularny jest idiograficzny styl naukowego opisu zjawisk wywodzący się od L. Rankego. Dialektycznym rozwinięciem takiego stylu – w ocenie Sztobryna – jest historiografia hermeneutyczna, pozwalająca na lepsze poznanie sensu dziejów, w odsłanianiu znaczeń i symboli, zanurzonych w świecie humanistycznym. Znaczenie hermeneutyki polega na sposobach konstruowania i wyjaśniania obrazu dziejów, gdzie obraz jest pochodną a nie kopią rzeczywistości. Jak słusznie zauważa S. Sztobryn historycy wychowania mający wykształcenie pedagogiczne częściej uprawiają tego typu badania, zaś absolwenci studiów historycznych skłaniają się ku pozytywistycznej narracji L. Rankego. Propozycja uprawiania badań metahistorycznych, w ujęciu S. Sztobryna, miałyby polegać na „typie badań naukowych, syntetycznych, odwołujących się do pola epistemicznego, tj. holistycznego ujęcia zobiektywizowanej twórczości określonej grupy intelektualistów badających w wyznaczonym czasie i przestrzeni (tj. w ramach wyznaczonych cezur) określone idee, stanowiska, kierunki i prądy myśli pedagogicznej oraz jej dzieje (Sztobryn, 2000). Zaletą tego typu badań byłoby ujęcie hermeneutyczne, pozwalające na poznanie ukrytych założeń i sensów opisywanych zjawisk, wnikięcie w świat idei znacznie szerzej niż w narracji idiograficznej, dzięki czemu rekonstruowany w badaniach historycznych obraz minionej rzeczywistości byłby bardziej rozbudowany i interesujący. Autor sprzeciwia się tym samym „spontanicznemu pozytywizmowi” w badaniach naukowych. Opierając się na wykładni metodologii historii J. Topolskiego przypomina, że „to, co pamięć zachowa z faktów (...) staje się historycznym przypomnieniem dopiero wtedy, gdy potrafimy przekształcić je i włączyć do naszego wnętrza” (Topolski, 1993). Nowy typ badań historycznych wedle Sztobryna wymaga uwolnienia od piętna neokantyzmu, marksizmu i postmodernizmu (krytyka oświeceniowego racjonalizmu), które, jakkolwiek wносиły coś nowego do nauki to nie przystają już do obecnych czasów, wymagających elastycznego podejścia i ciągłej reinterpretacji wyników badań.

19 H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 238. ; Por. J. Dybiec, *Historia wychowania w postmodernistycznym świecie*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2003, nr 1, s. 8–10.; T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004.

We współczesnych standardach nauczania widnieje najczęściej nazwa „historia wychowania” lub „historia myśli pedagogicznej”. Historycy edukacji (np. Adam Winiarz) skłaniają się do używania pojęcia historii wychowania, w której mieści się także myśl pedagogiczna. Winiarz kreśląc rolę, jaką miała (i nadal posiada) historii wychowania przytacza porównanie z jednej z książek, w której na pytanie po co uczyć się historii gospodarczej napisano, że: „Głównym motywem studiowania ekonomii jest chęć zostania lepszym ekonomistą” (Landrth, Colander 1998). Dowodzi przeto, przez analogię, że celem nauczania historii wychowania jest zamiar stawania się lepszym pedagogiem. Mówiąc o roli edukacji historycznej na studiach pedagogicznych podaje, że ma ona do spełnienia wiele zadań i funkcji (wyjaśniające, integracyjne, uspołeczniające, prognostyczne i inne). Podkreśla personalistyczny charakter jaki można wyzyskać z dorobku historyków wychowania, możliwości kształtowania humanistycznych postaw, budzenia refleksji, zachęcania do samokształcenia, projektowania i prognozowania zmian edukacyjnych, słowem do lepszego rozumienia współczesnego świata. Podstawowym rozróżnieniem między historią wychowania i pedagogiką jest perspektywa czasowa. W przypadku historii wychowania można mówić o „długim trwaniu”, co nader korzystnie przekłada się na możliwość lepszego zrozumienia niejednokrotnie złożonych procesów wychowawczych i edukacyjnych, tak w przeszłości, jak w czasach współczesnych²⁰.

Zadaniem historyka jest rekonstruowanie i przeanalizowanie minionych procesów wychowawczych. Ich rezultaty (zrealizowane lub nie zrealizowane) poznajemy z różnych materiałów, przede wszystkim źródłowych. Rolą pedagogiki jest planowanie i analizowanie aktualnych procesów wychowawczych. Odpowiedź na pytanie w jakim zakresie plany te się powiodły wymaga już perspektywy czasowej, patrzenia *in spe*. Współczesny pedagog, sięgając do dorobku historyka edukacji, może modyfikować założenia teleologiczne i aksjologiczne. Oprócz tego, znajomość historii kształtuje światopogląd, odgrywa rolę moralno-motywacyjną w planowaniu własnej pracy dydaktycznej. Biogramy wybitnych pedagogów i ich dokonań na niwie edukacyjnej mogą zainspirować do przekraczania barier we własnej pracy wychowawczej i metodycznej. Z kolei lektura tekstów źródłowych i opracowań naukowych, jakimi dysponuje historyk wychowania, na pewno przyczynia się do kształtowania kultury języka i wypowiedzi. Nie ulega bowiem wątpliwości, że terminologia edukacyjna jest

w ogromnej mierze oparta na językach antyku: grece i łacinie, od XIX w. na j. niemieckim, zaś w ostatnich dziesięcioleciach na popularnym w świecie zachodnim j. angielskim.

Nieporozumienia jakie od czasu do czasu pojawiają się na gruncie metodologicznym między historykami i pedagogami wynikają, jak niegdyś, z odmiennej perspektywy badawczej, związanej z różnorodnym programem studiów, dobieraniem odmiennej literatury naukowej przedmiotu, stanem wiedzy pozaźródłowej i wreszcie są skutkiem odmiennego doboru metod, technik i narzędzi badawczych. Sytuacja ta także swoje dobre strony albowiem pożądana jest interdyscyplinarność we współczesnych naukach społecznych, będąca wypadkową coraz bardziej zmieniającej się rzeczywistości i rozwoju nauki sięgającej bardzo śmiało do dorobku socjologii, genetyki i biologii. Aktualna wiedza z zakresu medycyny i psychologii pozwala na dogłębne poznanie rozwoju fizycznego i umysłowego człowieka, a także motywów podejmowanych przez nas decyzji, także w szeroko pojętych sprawach kształcenia i wychowania. Jak twierdzi K. Jakubiak, powołując się na ustalenia naukowe T. Hejnickiej-Bezwińskiej, historycy wychowania „jako przedstawiciele nauki o charakterze interdyscyplinarnym, muszą dbać, by wiedza o przeszłości różnych idei, aspektów i zjawisk oświaty i wychowania służyła integrowaniu i pogłębianiu treści nauk pedagogicznych. Bez badań historycznych bowiem współczesnej pedagogice grozi ahistoryczność, której z kolei konsekwencją będzie niemożność zrozumienia teraźniejszości. Następstwa takiego stanu rzeczy ujawniają się w trudnościach związanych z określeniem tożsamości współczesnej pedagogiki”²¹.

20 Patrz E. Kula, M. Pekowska, *Historia wychowania*. Przewodnik programowy dla studentów Wydziału pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2012. /zobacz tekst A. Winiarza, *Pedagogika a historia wychowania*, s. 29–32 / A. Winiarz twierdzi, że „(...) współczesny pedagog, chcąc być pedagogiem – mistrzem, a nie pedagogiem rzemieślnikiem powinien wyjść poza statystyczny opis faktów, zjawisk i procesów wychowawczych i korzystać w miarę potrzeb z dorobku historii wychowania po to, by mógł głębiej rozumieć współczesność, która jest przecież konsekwencją przeszłości i tym samym skuteczniej realizować zadania wychowawcze. (...) Należy w dialogu z pedagogami czytelnie wyjaśnić, że historia wychowania ze swoim trwałym dorobkiem chce wesprzeć pedagogikę w jej ważnej misji odczytywania tendencji rozwojowych i określenia czynników determinujących współcześnie procesy wychowania. Porzucenie przez polską pedagogikę niemodnego już dzisiaj ahistoryzmu może zaowocować wzrostem jej samodzielności w płaszczyźnie teleologicznej i metodologicznej”/.

21 Cytat za: K. Jakubiak, *Tradycje i aktualność dyskusji o roli i użyteczności historii wychowania w kształceniu pedagogicznym w Polsce*, w: E. Kula, M. Pekowska, *Historia wychowania*. Przewodnik programowy dla studentów Wydziału pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2012, s. 28.; T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Konsekwencje a-historyczności pedagogiki*, w: Szulakiewicz W., (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 78.; Zob. *Umieszczenie w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*, Toruń 2016.

BIBLIOGRAFIA

1. Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001,
2. Bartnicka K., Szybiak I., *Historia wychowania w programie studiów pedagogicznych*, w: T. Gumuła, Majewski S. (red.), *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, Kielce 2005,
3. Barycz H., *Zapomniany historyk wychowania i oświaty polskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1, 1960,
4. Barycz H., *Dzieje nauki w Polsce w epoce Odrodzenia*, Warszawa 1957,
5. Barycz H., *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków 1935,
6. Barycz H., *Uniwersytet Jagielloński z życia narodu polskiego*, Kraków 1964,
7. Bielska M., *Historia pedagogii*, Lwów 1890,
8. Bizoń F., *Historia wychowania ze źródeł czerpana. Podręcznik pedagogiczny dla użytku seminariów nauczycielskich, nauczycieli i ludzi zajmujących się wychowaniem*, Lwów 1913,
9. Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1983,
10. Danysz A., *Erazm Gliczner jako pedagog, studium nad pierwszą polską pedagogiką*, Poznań 1912,
11. Danysz A., *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921,
12. Danysz A., *Teoria pedagogiczna Kwintyliana*, Lwów 1899,
13. Danysz A., *Instrukcje wychowawcze Jakuba Sobieskiego*, Poznań 1899,
14. Depaepe M., *Rozważania o naturze historii wychowania. Nota dyskusyjna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, 1993,
15. Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. 2., Wiek XIX i XX, Kraków 2006,
16. Drynda D. (red.), *Historia wychowania*, Warszawa 2006,
17. Drynda, *Spór o historię wychowania jako dyscyplinę naukową w okresie II Rzeczypospolitej*, w: Bobrowska-Nowak W. (red.), *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej. Problemy kontrowersyjne*, Katowice 1992,
18. Drynda D., *W poszukiwaniu koncepcji historii wychowania jako dyscypliny naukowej w Polsce drugiej połowy XX wieku*, w: Jamrozek W. (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Poznań 1995,
19. Dybiec J., Majorek Cz., *Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 32, 1989,
20. Dybiec J., *Historia wychowania w postmodernistycznym świecie*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 1, 2003,
21. Estkowski E., *Wybór pism pedagogicznych* (wstęp i opracowanie M. Szulkin), książka 1955
22. Flandrin J., *Historia rodziny*, Warszawa 1998,
23. Gadowski W., *Z historii pedagogii. Czasy od początku chrześcijaństwa do końca średniowiecza*, Kraków 1889,
24. Geremek B., *Litość i szubienica: dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989,
25. Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1945–1989). Oświata i pedagogika między dwoma kryzysami, cz. IV*, Kielce 1996,
26. Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Konsekwencje a-historyczności pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995,
27. Hellwig J. (red.), *Historia wychowania*, Poznań 1994,
28. Hellwig J., *Dzieje historii wychowania i jej twórcy*, Poznań 2001,
29. Huizinga J., *Jesień średniowiecza*, Warszawa 2017,
30. Huizinga J., *Homo Ludens: zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1998,
31. Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994,
32. Jakubiak K., *Tradycje i aktualność dyskusji o roli użyteczności historii wychowania w kształceniu pedagogicznym w Polsce*, w: Kula E., Pękowska M. (red.), *Historia wychowania. Przewodnik programowy dla studentów Wydziału pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, Kielce 2012,
33. Jakubiak K., Jamrozek W., *Tematyka i źródła w polskich badaniach nad dziejami wychowania (zarys problemu)*, w: Kość I., Magiera E. (red.), *Z dziejów oświaty polskiej. Księga Jubileuszowo dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, Szczecin 2007,
34. Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001,
35. Jałmużna T., Michalski G., Michalska I., *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, Łódź 1993,
36. Jałmużna T., Michalski G., Michalski G. (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004,
37. Kot S., *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Wyd. II, Lwów 1934,
38. Kot S., *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*, Warszawa 1926,
39. Kot S., *Źródła do historii wychowania, cz. 1, Od starożytnej Grecji do końca XVII w.* wybrał i objaśnił S. Kot, Warszawa 1929,
40. Kot S., *Źródła do historii wychowania, cz. 2, Od początku XVIII w. do początku w. XX*, wybrał i objaśnił S. Kot, Warszawa 1930,
41. Kot S., *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy XVIII w.*, t. 1, Lwów 1931,
42. Kot S., *Historia wychowania. Wychowanie nowoczesne od połowy XVIII do współczesnej doby*, t. 2., Lwów 1934,
43. Krasuski J., *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Warszawa 1989,
44. Króliński K., *Zwięzły podręcznik historii pedagogii*, Lwów 1907,
45. Krüger H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005,
46. Kryńska E., Wróblewska U., Sadowska A., Dąbrowska J. (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009,
47. Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. 1–2, Warszawa 1965–1968,
48. Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej na tle oświaty w dziejowym rozwoju Polski (1773–1973)*, Warszawa 1973,
49. Kula E., M. Pękowska, *Historia wychowania. Przewodnik programowy dla studentów Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, Kielce 2012,
50. Landrth H., Colander D., *Historia myśli ekonomicznej*, Warszawa 1998,
51. Litak S., *Historia wychowania, t. 1. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004,
52. Łempicki S., *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573–1605*, Warszawa 1921,
53. Łuczyńska B., *Badania historyczne w pedagogice*, w: Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998,
54. Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i Wielkim księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, Poznań 1849,
55. Majchrowicz F., *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich*, Drohobycz 1901,
56. Majorek Cz., *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław 1971,
57. Majorek Cz., *Przezwyciężanie diaspory. Współczesne tendencje w rozwoju historii wychowania*, w: Palka S. (wybór i oprac.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, z. 6, 1987,
58. Majorek Cz., *Warsztat badawczy historyka dziejów najnowszych*, w: Jamrozek W. (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Poznań 1995,

59. Markiewiczowa H., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, cz. 1, Warszawa 2001
60. Marciniak Z., *Zarys historii wychowania*, Jelenia Góra 1978,
61. Mauersberg S. (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990,
62. Meissner A., *Kształcenie nauczycieli w środkowej Galicji (1871–1914)*, Rzeszów 1971,
63. Meissner A., *Polskie podręczniki do historii wychowania*, „Rozprawy z dziejów Oświaty”, t. 32, 1989,
64. Meissner A. (red.), *Z dziejów oświaty w Galicji*, Rzeszów 1989,
65. Meissner A., *U źródeł historii wychowania jako nauki*, w: T. Gumuła, J. Krasuski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, Kielce 1998,
66. Miąso J.(red.), *Historia wychowania – wiek XX*, t. 1–2, Warszawa 1984,
67. Miąso J., *Historia oświaty i wychowania oraz perspektywy jej rozwoju*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, 1979,
68. Miąso J., *Międzynarodowa konferencja historyków oświaty*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 25, 1983,
69. Michalski S., *Miejsce historii wychowania w systemie nauk pedagogicznych*, „Prace Wydziału Nauk Humanistycznych PTN”, Seria A, Poznań – Bydgoszcz nr 22, 1981.
70. Możdżeń S., *Zarys historii wychowania (cz. I do 1795)*, Kielce 1992, idem: *cz. II. Wiek XIX – do 1918*, Kielce 1993,
71. Możdżeń S., *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. 1–8, Kielce 1993,
72. Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów – Warszawa 1938,
73. Pałka S., *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana a badania historii wychowania i myśli pedagogicznej*, w: T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004,
74. Ptaśnik J., *Obrazy z życia zaków krakowskich*, Kraków 1900,
75. Poznański K., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, cz. 2, Warszawa 2006,
76. Sadowska J., *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2001,
77. Serdyński W., *Rys dziejów wychowania w biografiach i szkicach ze szczególnym uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i w Polsce dla użytku seminariów nauczycielskich polskich*, Tarnów 1891,
78. Suchodolski B., *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986,
79. Suchodolski B., *Polskie badania nad dziejami myśli pedagogicznej (1945–1962)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4, 1962,
80. Sztobryn S., Świtka M. (opracowanie), *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939*. Parerga, Gdańsk 2006,
81. Sztobryn S., *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*, w: S. Sztobryn, J. Semków (red.), *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, Kraków 2006.
82. Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000,
83. Szulakiewicz W., *Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860–1914*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6., (red. A. Meissner), *Nauczyciele galicyjscy: udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*,
84. Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939*. Studium historiograficzne, Toruń 2000,
85. Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006,
86. Szulakiewicz W., (red.), *Umieszczeni w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*, Toruń 2016,
87. Śniadecki J., *Uwagi o fizycznym wychowaniu dzieci*, „Dziennik Wileński”, nr 5–7, 1805.
88. Topolski J., *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1993,
89. Trentowski B., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, Słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Wrocław 1970,
90. Truchim S. (red.), *Z zagadnień metodologicznych historii wychowania*, Łódź 1965,
91. Sobczak J., *Wartości edukacyjne historii wychowania*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 13, 1985,
92. Walczak M., *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945*, Wrocław 1978,
93. Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964,
94. Wołoszyn S., *Źródła do historii wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, cz. 1-3, Warszawa 1965–1966,
95. Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1980,
96. Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1983,
97. Zasztoft L., *Kresy 1832–1863. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997,
98. Zasztoft L., *Europa Środkowo-Wschodnia a Rosja XIX – XX wieku: w kręgu edukacji i polityki*, Warszawa 2007,
99. Żołądź D., *Ideale edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990.

OCENA UMIEJĘTNOŚCI DOWÓDCZYCH GEN. KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO – WALTERA NA PRZYKŁADZIE BITWY POD BUDZISZYNYM / ASSESSMENT OF COMMANDING SKILLS OF GENERAL KAROL ŚWIERCZEWSKI – WALTER ON THE EXAMPLE OF THE BATTLE OF BAUTZEN

STRESZCZENIE

Generał Karol Świerczewski żył w okresie wielkich wydarzeń politycznych w Europie i w świecie. Urodził się w Polsce, ale w czasie I wojny światowej został wywieziony do Rosji. Wziął udział w rewolucji październikowej po stronie bolszewików. Walczył w Hiszpanii po stronie republikanów, jako dowódca brygady międzynarodowej, a w 1941 roku jego dywizja została zniszczona pod Wiaźmą. W roku 1943 znalazł się w Wojsku Polskim. Najpierw zajmował się formowaniem polskich jednostek i ich szkoleniem, a później został dowódcą 2 Armii Wojska Polskiego. Wraz z nią przeszedł szlak bojowy od Nysy Łużyckiej do czeskiej Pragi. Dowodził 2 Armiją podczas bitwy pod Budziszynem, która zakończyła się klęską i pochłonęła wiele ofiar. Zginął w Bieszczadach z rąk ukraińskich nacjonalistów.

SŁOWA KLUCZOWE: GENERAL, ROSJA, REWOLUCJA PAŹDZIERNIKOWA, WOJSKO POLSKIE, BRYGADY MIĘDZYNARODOWE, DOWÓDCA, BUDZISZYN, BIESZCZADY.

ABSTRACT

General Karol Świerczewski lived in a period of great political events in Europe and in the world. He was born in Poland, but during the First World War he was deported to Russia. He took part in the October Revolution on the Bolshevik side. He fought in Spain on the part of the Republicans, as the commander of the international brigade, and in 1941 his division was destroyed under Wiaźmie. In 1943 he found himself in the Polish Army. First, he was involved in the formation of Polish units and their training, and later became the commander 2nd Army of the Polish Army. Together with her, he went on a battle route from Nysa Łużycka to Czech Prague. He commanded the 2nd Army during the battle of Bautzen, which ended in defeat and consumed many victims. He died in the Bieszczady Mountains at the hands of Ukrainian nationalists.

KEY WORDS: GENERAL, RUSSIA, OCTOBER REVOLUTION, POLISH ARMY, INTERNATIONAL BRIGADES, COMMANDER, BAUTZEN, BIESZCZADY.

1. KARIERA WOJSKOWA GENERAŁA KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

Generał Karol Świerczewski żył niespełna pięćdziesiąt lat ale w bardzo burzliwych czasach. Urodził się w Polsce ale w czasie I wojny światowej, wraz z rodziną, wywieziony został do Rosji. Brał udział w rewolucji październikowej i wojnie domowej w Rosji, służył w Armii Czerwonej, walczył w Hiszpanii po stronie republikanów, w składzie Armii Czerwonej walczył z Niemcami niezbyt fortunnie w 1941 r. jako dowódca dywizji, mobilizował i szkolił jednostki radzieckie na zapleczu, a od 1943 r. znalazł się w Wojsku Polskim. Najpierw zajmował się formowaniem polskich jednostek i ich szkoleniem a później został dowódcą 2 Armii Wojska Polskiego. Wraz z nią przeszedł szlak bojowy od Nysy Łużyckiej do czeskiej Pragi.

Po wojnie był wiceministrem Obrony Narodowej, odbył kilka podróży zagranicznych jako przedstawiciel polskiego rządu. Był dobrze przyjmowany w Stanach Zjednoczonych,

przez kombatantów z walk w Hiszpanii i bardzo nieufnie przez żołnierzy Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie, kiedy został mianowany ich dowódcą. Zginął w zasadzce z rąk nacjonalistów ukraińskich pod Baligrodem 28 marca 1947 r. Był niewątpliwie postacią barwną i nietuzinkową. Po tragicznej śmierci stał się bohaterem narodowym wylansowanym przez ówczesne władze i prasę krajową. Biografią generała Karola Świerczewskiego zajmowało się wielu historyków i publicystów. Napisano ponad 200 różnego rodzaju wspomnień artykułów i książek. Jego imię nadawano szkołom, instytucjom państwowym i ważniejszym ulicom prawie w każdym mieście. Miał także nieprzejędanych krytyków a nawet wrogów. W ludowej Polsce krytycy nie byli dopuszczani do głosu. Po przemianach ustrojowych 1989 r. sytuacja uległa zmianie. Apologeci zamilkli, głos podnieśli krytycy. Jest to najczęściej krytyka totalna, pozbawiona obiektywizmu badawczego.

Kim zatem był Karol Świerczewski? Jakim był człowiekiem, organizatorem wojskowym i dowódcą? Czy miał szczęście

wojenne, tak ważne dla Napoleona przy doborze wyższych dowódców swojej armii? Jak dowodził 2 Armia Wojska Polskiego w jej najważniejszym starciu z Niemcami pod Budziszynem?

Urodził się 10 lutego 1897 r. w Warszawie w rodzinie robotniczej. Po ukończeniu szkoły powszechnej od 1910 r. pracował w fabryce Gerlacha w Warszawie. W czasie I wojny światowej, kiedy wojska niemiecko – austriackie zajęły Królestwo Polskie, fabryka Gerlacha wraz z całą załogą została ewakuowana na wschód. Karol Świerczewski znalazł się w Guberni Kazańskiej. Tam zastały go wydarzenia rewolucji rosyjskiej. Będąc młodym człowiekiem (miał wówczas 20 lat), stał się wyznawcą głoszonych wówczas przez bolszewików radykalnych idei społecznych i ich zwolennikiem. Wstąpił ochotniczo do oddziału Gwardii Czerwonej w fabryce „Prowodnik” w Moskwie i uczestniczył w powstaniu moskiewskim. Później wciągnął go wir wojny domowej; walczył na różnych frontach po stronie bolszewików. Od marca 1918 r. służył w Armii Czerwonej i walczył z białogwardyjskimi oddziałami generałów Krasnowa i Denikina, a później w roku 1920 w składzie Frontu Zachodniego przeciwko wojskom polskim, jako dowódca batalionu w 57 dywizji piechoty. W czasie wojny polsko-bolszewickiej został ranny, a po wyleczeniu awansował na dowódcę 49 zapasowego pułku piechoty. W latach 1924–1927 studiował w Akademii Wojskowej im. Michaiła Frunzego, a po jej ukończeniu wyznaczony został na stanowisko szefa sztabu 2 dywizji kawalerii. Następnie pracował w sztabie Białoruskiego Okręgu Wojskowego i w Sztabie Generalnym Armii Czerwonej. W latach 1936–1938 przebywał w Hiszpanii jako „Walter”.

W Hiszpańskiej Armii Republikańskiej dowodził najpierw utworzoną przez siebie 14 Brygadą Międzynarodową Frontu Południowego i walczył w rejonie Kordoby. Później, jako dowódca dywizji „A” i 35 dywizji Armii Ludowej uczestniczył w operacji saragoskiej, teruelskiej i w działaniach odwrotowych w Aragonii i Katalonii. Był dobrym organizatorem, dobrym mówcą, często przebywał wśród swoich żołnierzy i był przez nich lubiany, ale sukcesów dowódczych w Hiszpanii nie odnotował. Ostatecznie republikańskie i wspierające ich oddziały ochotnicze poniosły klęskę, a władzę w Hiszpanii, jako dyktator, objął gen. Francisco Franco.

W maju 1938 r. powrócił do ZSRR i skierowany został do Akademii Wojskowej im. Michaiła Frunzego na stanowisko wykładowcy. Pracę dydaktyczną łączył z pracą naukową. W oparciu o hiszpańskie doświadczenia napisał rozprawę doktorską /kandydacką/ na temat „Działania 35 dywizji w saragoskiej operacji zaczepnej republikańców” i uzyskał stopień naukowy doktora /kandydata nauk/. Został też awansowany na stopień generała majora. Był zatem oficerem dobrze przygotowanym pod względem teoretycznym i posiadał duże doświadczenie w formowaniu i dowodzeniu pododdziałami, oddziałami a także brygadami i dywizjami. Mimo tych atutów w czasie II wojny światowej, w pierwszych miesiącach wojny niemiecko-radzieckiej nie miał sukcesów dowódczych. Wyznaczony na dowódcę 248 dywizji piechoty walczył na jej czele w składzie wojsk Frontu Zachodniego. Po trudnym odwrócie wojsk tego Frontu w miesiącach letnich na wschód, w październiku 1941 r.

jego dywizja znalazła się w kotle pod Wiaźmą i została zniszczona. Ocalał tylko on sam i pięciu jego żołnierzy.

Na skutek utraty zaufania przełożonych, spowodowanej doznaną klęską, odsunięto generała Świerczewskiego od dowodzenia w Armii Czerwonej. Przez okres dwóch lat zajmował się formowaniem nowych oddziałów i szkoleniem rezerw, a w 1943 r. oddelegowany został do formowanych w Związku Radzieckim Polskich Sił Zbrojnych, gdzie zajmował się organizacją i szkoleniem nowych jednostek polskich (Pawłowski E., 1987: 48; Kusiak F.). Przez krótki okres czasu był zastępcą dowódcy 1 Armii Polskiej w ZSRR i 1 Armii Wojska Polskiego do spraw liniowych, dowódcą 2 Armii Wojska Polskiego i krótko /26 IX- 19 XII 1944 r./ dowódcą 3 Armii Wojska Polskiego, a po jej rozwiązaniu powrócił ponownie /od 28 XII 1944 r./ na stanowisko dowódcy 2 Armii Wojska Polskiego i dowodził nią do zakończenia wojny.

W listopadzie 1943 r., po przybyciu do 1 Armii Polskiej, mianowany został generałem dywizji. W tamtych warunkach odegrał rolę bardzo pozytywną. Zajmował się głównie formowaniem nowych jednostek polskich i wykorzystując osobiste kontakty z przedstawicielami radzieckich organów kwatermistrzowskich wpływał poprzez te kanały na szybsze dostawy dla polskich jednostek sprzętu i niezbędnego wyposażenia. Także później, już na ziemiach polskich wiele uwagi poświęcał formowaniu kolejnych związków operacyjnych Wojska Polskiego. Będąc zastępcą dowódcy 1 Armii Wojska Polskiego do spraw liniowych na krótko włączył się w dowodzenie nią pod Dęblinem i Puławami. Według niektórych relacji w dniu 29 lipca 1944 r. wykąpał się w Wiśle, a ponieważ nie został ostrzelany przez Niemców doszedł do wniosku, że lewy brzeg rzeki nie jest broniony. Sugestia ta miała ponoć bardzo niekorzystny wpływ na przebieg planowania i przygotowania akcji forsowania Wisły w sztabie 1 armii. Jest to może tylko epizod w działalności dowódczej Świerczewskiego, ale prezentujący w niezbyt korzystnym świetle jego nawyki dowódcze – brawurę przed rzetelną kalkulacją sztabową.

Formowanie 2 Armii Wojska Polskiego, której dowództwo przejął generał Świerczewski w grudniu 1944 r., przebiegało w niezwykle trudnych warunkach. Kraj wyniszczony był wojną i okupacją, brakowało uzbrojenia, umundurowania i koszar. Zdarzały się wypadki, że poborowi przez wiele tygodni nie otrzymywali mundurów ani obuwia. Chodzili w zniszczonych ubraniach cywilnych. Kwaterowali w namiotach i ziemiankach, także zimą, a przeziębienia i choroby nie należały do rzadkości. Stan sanitarny był zły. Wyżywienie było skromne i monotonne. W jadłospisie królowała kasza. Bardzo powoli i w niedostatecznych ilościach napływał sprzęt i uzbrojenie. Żołnierze niechętnie służyli pod obcym dowództwem, co stanowiło jedną z przyczyn dezercji. W nocy z 12 na 13 października 1944 r. zdarzył się nawet wypadek dezercji prawie całego 31 pułku piechoty (CAW / III-5-203: 14; CAW / III-5-206: 169-170). Do stycznia 1945 r. zdołano jednak sformować armię, która liczyła prawie 60 tysięcy żołnierzy w pięciu dywizjach piechoty /5, 7, 8, 9, 10/, dywizji artylerii przeciwlotniczej (3), dwóch brygadach artylerii przeciwpancernej /9 i 14/ oraz brygadzie saperów /4/. W lutym 1945 r. włączono do składu armii radziecką 16 brygadę pancerną. Przed wejściem

do działań bojowych w kwietniu 2 armia wzmocniona została 1 korpusem pancernym, 2 dywizją artylerii oraz radzieckim 98 pułkiem artylerii raketowej. Stan osobowy armii zwiększył się do prawie 90 tysięcy żołnierzy, a jej uzbrojenie i wyposażenie składało się z 521 czołgów, dział pancernych i transporterów opancerzonych, 1736 dział i moździerzy, 8 samolotów łącznikowych, 2219 samochodów oraz 8185 koni. 2 Armia Wojska Polskiego stanowiła więc poważną siłę bojową, ale słabo wyszkoloną i bez doświadczenia frontowego. Poszczególne związki taktyczne i oddziały armii nie odbyły jeszcze pełnego cyklu szkolenia, ale w związku z rozwojem sytuacji wojennej w lutym odesłano ją na front. Między Bałtykiem i Karpatami trwała bowiem wówczas wielka operacja zaczepna, która w zamierzeniach radzieckiego dowództwa miała objąć także Berlin. 2 Armia Wojska Polskiego skierowana została na Pomorze. Skupiono tam wówczas wszystkie polskie jednostki liniowe, które osiągnęły gotowość do działań bojowych.

W marcu 2 Armia Wojska Polskiego po wielotygodniowym trudnym przemarszu dotarła w rejon Gorzowa Wielkopolskiego i tam otrzymała nowe zadanie. Skierowana została na Dolny Śląsk i podporządkowana dowódcy 1 Frontu Ukraińskiego. Armia ponownie musiała wykonać długi marsz na Dolny Śląsk. Początkowo zamierzano wykorzystać ją do walk o Wrocław, ale później odstąpiono od tego zamiaru i skierowano ją nad Nysę, skąd wyruszyła do działań w ramach operacji berlińskiej.

Plan operacji lużyckiej 2 Armii Wojska Polskiego opracowany został na podstawie dyrektywy dowódcy 1 Frontu Ukraińskiego marszałka Iwana Koniewa, wydanej 8 kwietnia 1945 r. (Anusiewicz M., 1965: 203-205). Określała ona zadania armii na lewym skrzydle Frontu. Zgrupowanie uderzeniowe 2 armii, składające się z trzech dywizji piechoty, korpusu pancernego, dywizji artylerii i środków wzmocnienia, miało sforsować Nysę na odcinku Rothenburg - folwark Wysokie i pierwszego dnia operacji włamać się w obronę nieprzyjaciela na 12 km. W drugim dniu włamanie to należało pogłębić do 22 km, w trzecim – do 45 km. 1 korpus pancerny miał być wprowadzony do natarcia w drugim dniu operacji, nieznacznie tylko wyprzedzając natarcie piechoty. Natarcie miało przebiegać w ogólnym kierunku na Niesky, Kleinwelka, Drezno, ale zasadniczym jego celem, jak wspomniano wyżej, była osłona lewego skrzydła 1 Frontu Ukraińskiego. W myśl dyrektywy dowódcy 1 Frontu Ukraińskiego, marszałka Iwana Koniewa większość sił 2 armii miała być skupiona na lewym skrzydle, aby armia mogła powstrzymać ewentualne kontrataki niemieckie z południa, a jej działania były ściśle skorelowane z działaniami 52 armii, która zajmowała obronę na skrajnym lewym skrzydle Frontu. Ta radziecka armia miała bowiem nacierać tylko częścią sił bezpośrednio przylegających do zgrupowania uderzeniowego 2 armii, mianowicie 73 korpusem piechoty oraz 7 korpusem zmechanizowanym gwardii. Pozostałe jej siły miały pozostać w obronie.

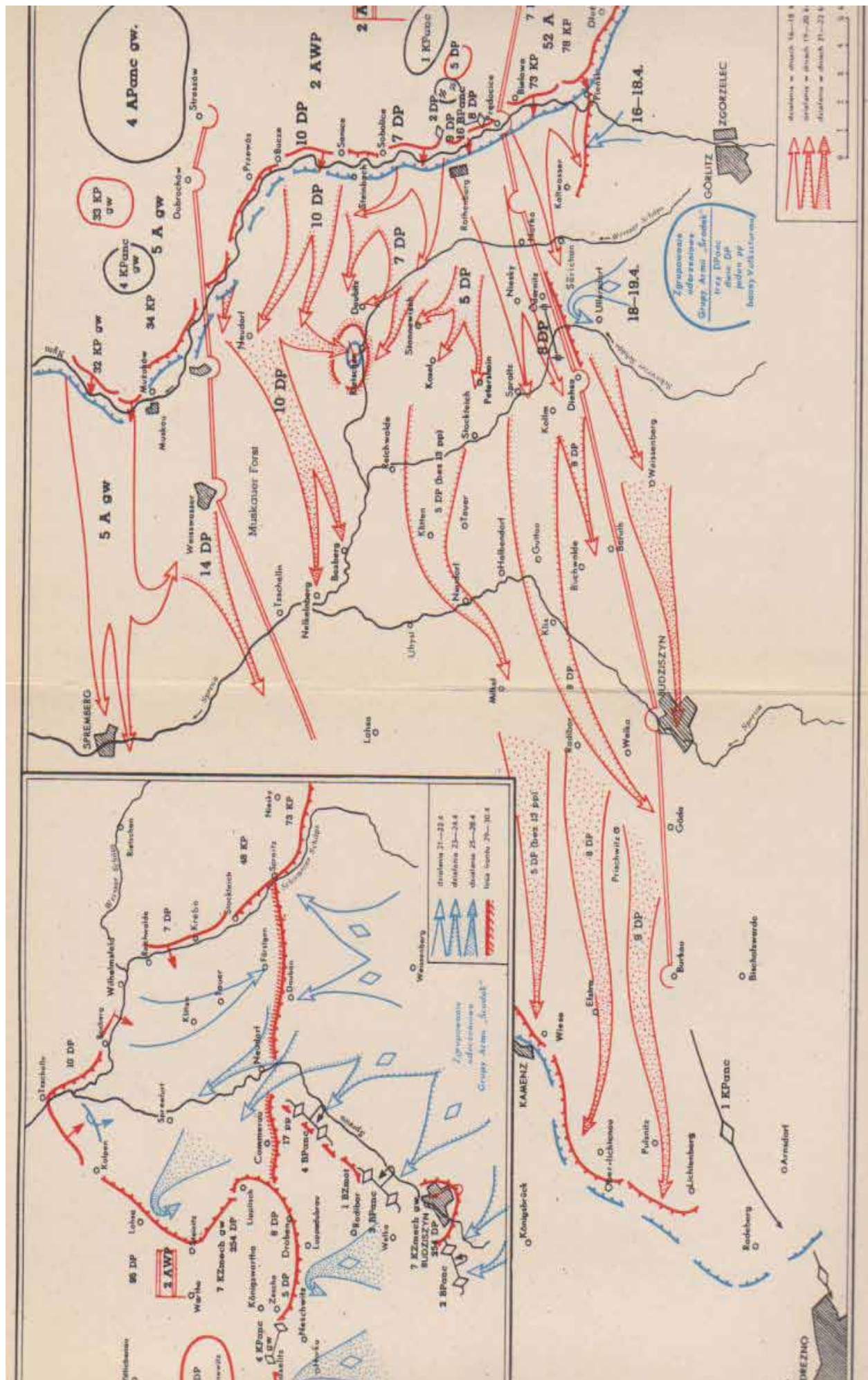
Generał Świerczewski wprowadził jednak zmiany do dyrektywy Frontu i nakazał 1 korpusowi pancernemu osiągnięcie Drezna już w drugim dniu operacji. Jego optymizm wynikał przede wszystkim z nie docenienia sił przeciwnika działających przed frontem armii i na jej skrzydłach. Uznał, że przewaga 1 Frontu Ukraińskiego i 2 Armii Wojska Polskiego nad przeciwnikiem jest bardzo duża a żołnierze

niemieccy zdemoralizowani poniesionymi wcześniej klęskami nie będą im w stanie stawić skutecznego oporu.

Z dostępnych obecnie dokumentów niemieckich wiadomo, że w pasie natarcia 1 Frontu Ukraińskiego broniła się 4 armia pancerna, wchodząca w skład Grupy Armii „Środek”. Jeszcze w pierwszej dekadzie kwietnia składała się z trzynastu dywizji i jednej grupy bojowej, ale już kilka dni później, kiedy dowódca Grupy Armii „Środek” feldmarszałek Ferdynand Schörner zdał sobie sprawę, iż broni ona najbardziej zagrożonego kierunku, nakazał wzmocnienie jej sił. Do 16 kwietnia 4 armia osiągnęła stan osiemnastu dywizji, a wraz z odwodami dwudziestu dywizji i dwóch brygad (Bundesarchiv Militärarchiv Freiburg /BA-MA Freiburg/, sygn. RH 2J923: 96). Dowodził nią doświadczony generał wojsk pancernych Fritz – Hubert Gräser. Odwód rozmieszczono w rejonie Budziszyna, Cottbus, Sprenberg i Weisswasser, to jest przed frontem radzieckiej 52 armii i częściowo 2 Armii Wojska Polskiego. Bardziej na południe, w rejonie Görlitz, /Zgorzelec/ stał jeszcze dodatkowo odwód OKH (Oberkommando des Heeres – dowództwa frontu wschodniego). Ponadto tuż przed ofensywą i w czasie jej trwania dowództwo Grupy Armii „Środek” ściągnęło w pas obrony 4 armii pancernej dodatkowe siły, m.in. dowództwo LVII korpusu pancernego, któremu podporządkowano dwie dywizje piechoty oraz korpus pancerny „Grossdeutschland”. Faktycznie zatem siły niemieckie znajdujące się przed frontem 2 Armii Wojska Polskiego, a szczególnie odwody rozmieszczone w pobliżu pasa jej natarcia, były znaczne. Przekraczały one liczbę 50 tysięcy żołnierzy i dysponowały około 300 czołgami oraz 600 działami (Bundesarchiv Militärarchiv Freiburg /BA-MA Freiburg/, sygn. RH 2J923: 96).

Tymczasem sztab 1 Frontu Ukraińskiego i dowództwo 2 Armii Wojska Polskiego do czasu rozpoczęcia operacji niewiele wiedziały o siłach, z jakimi przyjdzie im się spotkać. Wyraźnie szwankowało rozpoznanie, jeden z najważniejszych elementów bojowego zabezpieczenia działań. Trudno jest znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego dowódca 1 Frontu Ukraińskiego, mając w swojej dyspozycji 2 armię lotniczą, nie wykorzystał w pełni jej możliwości w celu rozpoznania sił nieprzyjaciela. Także generał Świerczewski mógł żądać dokładniejszych danych z rozpoznania lotniczego, ale tego nie uczynił. Zadowolił się informacjami przekazanymi mu przez organa rozpoznawcze radzieckiej 13 armii, którą w dniach 11 i 12 kwietnia złuzowali Polacy. Były one niepełne i nieaktualne. Własne organa rozpoznawcze armii także nie stanęły na wysokości zadania. Wystarczy przypomnieć, że ze znajdujących się faktycznie w pierwszym rzucie trzynastu batalionów piechoty, głównie z dywizji grenadierów pancernych „Brandenburg”, zwiad armii wykrył tylko dziewięć, tj. niecałe 70% sił niemieckich znajdujących się na pierwszej linii obrony. O sile i rozmieszczeniu odwodów nieprzyjacielskich nie wiadomo nic. Najlepszym na to dowodem jest rozkaz dowódcy 1 korpusu pancernego generała dywizji Józefa Kimbara, wydany podległym oddziałom dzień przed natarciem, w którym to rozkazie napisano min: „Pancernych i zmotoryzowanych oddziałów nieprzyjaciela nie stwierdzono. Odwody operacyjne nieprzyjaciela – Drezno” (CAW, III-5-109, s: 67; Rażnikiewicz Z., 1970, s: 318.). Rzeczywistość okazała się jednak inna i za nieudolność organów rozpoznania całej 2 armii przyszło drogo zapłacić.

Szkiec 1. Przebieg działań 2 Armii Wojska Polskiego na Łużycach



Niemcy dobrze wykorzystali sprzyjające obronie warunki terenowe – ukształtowanie powierzchni i jej pokrycie. Opierając się na Nysie i rzekach płynących w głębi obrony, na osiedlach i w lasach rozbudowali system obrony złożony z trzech pozycji. W głębi operacyjnej, wzdłuż Szprewy, utworzyli ponadto jeszcze jedną rubież obronną. Wszystkie zostały obsadzone wojskami dywizji „Brandenburg”, a częściowo także 615 dywizji do zadań specjalnych. Najgroźniejsze okazały się odwody operacyjne skoncentrowane przed radziecką 52 armią, gdyż w toku działań znalazły się one za lewym skrzydłem 2 Armii Wojska Polskiego.

Bezpośrednio przed operacją 2 armia przyjęła następujące ugrupowanie: na lewym skrzydle utworzone zostało zgrupowanie uderzeniowe w składzie trzech dywizji Piechoty (8, 9 i 5), 1 korpusu pancernego, 16 brygady pancernej i całej prawie artylerii armijnej. Jego zadaniem było sforsowanie Nysy na odcinku od Rothenburga do Nieder Neundorf, zniszczenie broniących się tam wojsk niemieckich i rozwijanie natarcia w kierunku na Drezno.

Zgrupowanie pomocnicze – 10 i 7 dywizje piechoty oraz 78 pułk artylerii przeciwpancernej – rozmieszczone zostało na prawym skrzydle armii, od Przewozu do Rothenburga, z zadaniem wiązania nieprzyjaciela nad Nysą i jednocześnie częścią sił zwijania jego obrony w kierunku północno-zachodnim (CAW, III-5-19, s. 1–14).

Operacja berlińska 1 Frontu Ukraińskiego rozpoczęła się, tak jak i 1 Frontu Białoruskiego, rankiem 16 kwietnia 1945 r. Natarcie wojsk głównego zgrupowania uderzeniowego Frontu bardzo szybko uzyskało powodzenie. Już 17 kwietnia czołowe oddziały 1 Frontu Ukraińskiego wyszły nad rzekę Szprewę, rozcinając ugrupowanie obronne niemieckiej 4 armii pancernej. W tej sytuacji marszałek Iwan Koniew skierował bezpośrednio na Berlin 3 i 4 armie pancerną gwardii oraz 13 armię.

Pozostała część sił Frontu uderzyła ku Łabie w kierunku na Torgau. W składzie tej grupy wojsk działała 2 Armia Wojska Polskiego. Jej natarcie rozwijało się jednak początkowo bardzo wolno. Przyczyną tego było niewłaściwe przeprowadzenie artyleryjskiego przygotowania natarcia. Rozpoczęło się ono o świcie 16 kwietnia i trwało 2 godziny i 25 minut. W tym czasie zmasowany ogień, którego skutki nieprzyjaciel mógł odczuć realnie, trwał tylko 25 minut. Resztę czasu zajęło dozorowanie ogniowe, a więc ogień rozproszony w czasie i przestrzeni prowadzony ponadto do słabo rozpoznanych celów, który trafiał najczęściej w próżnię (Błagowieszczanski I., s. 248–250; Bobkowski J.; Rudolf H., 1991: 349–357). Kiedy około godz. 7.00 pod przykryciem zasłony dymnej oddziały piechoty ruszyły do przodu, natrafiły na zdecydowany opór wojsk niemieckich. Okazało się bowiem, że na początku artyleryjskiego natarcia Niemcy opuścili pierwszą transzęję i ukryli się w schronach. W chwili rozpoczęcia forsowania Nysy przez polskie oddziały wrócili na swoje pozycje i stawili skuteczny opór.

Niekorzystny wpływ na artyleryjskie wsparcie natarcia wywarło też postawienie przed frontem nacierających wojsk zasłony dymnej, wskutek czego artyleria nie mogła prowadzić ognia do nowo wykrytych celów. Z tych względów 8 dywizja piechoty w pierwszym dniu operacji przesunęła się do przodu jedynie na głębokość 7 km, a 9 dywizja – 6 km.

Tendencje do rozpraszania wysiłku ogniowego w czasie i przestrzeni wystąpiły także w następnym dniu trwania operacji 2 armii. Mimo to w ciągu trzech kolejnych dni po wprowadzeniu do działań 1 korpusu pancernego obrona niemiecka na kierunku natarcia zgrupowania uderzeniowego armii została przełamana. Działająca na lewo od sił polskich radziecka 52 armia także uzyskała powodzenie i częścią swych sił wysunęła się przed polską 8 dywizję. Zgrupowanie pomocnicze armii – 7 i 10 dywizje, nie zdołały przełamać obrony niemieckiej, walcząc ze zmiennym powodzeniem o przyczółki na prawym brzegu Nysy. Ugrupowanie bojowe armii rozciągało się w kierunku zachodnim.

Nie wyjaśniona pozostawała też sytuacja na lewym skrzydle armii, gdzie nieprzyjaciel stawiał zaciekły opór i kontratakował na południe od Nysy. Generał Świerczewski nie dostrzegł jednak niebezpieczeństwa w wytworzonej sytuacji i nakazał przejście na głównym kierunku uderzenia do pościgu (Sankowski J.).

Natarcie sił głównych 2 armii w dniach 18, 19 i 21 kwietnia rozwijało się pomyślnie i zdołały się one zbliżyć do Drezna, dywizje zaś działające na pomocniczym kierunku /7 i 10/ nadal czyniły minimalne postępy. Wychodziły dopiero nad Szprewę i Schwarzer Schöps. Ugrupowanie bojowe armii podzieliło się na trzy części i rozciągnęło na ponad 50 km. Na kierunku drezdeńskim znalazły się: 8 i 9 dywizje piechoty oraz dwa pułki 5 dywizji; w rejonie na północ od Budziszyna sztab armii, prawie cała artyleria, 1 korpus pancerny oraz inne samodzielne jednostki armijne; a nad Szprewą i Schwarzer Schöps 7 i 10 dywizje piechoty. Była to sytuacja bardzo komplikująca dowodzenie oraz współdziałanie poszczególnych rodzajów wojsk. Jednocześnie stalemu pogorszeniu ulegała sytuacja w pasie działania 52 armii. Jej 7 korpus zmechanizowany gwardii i 254 dywizja piechoty osiągnęły Budziszyn, ale na tyły tych wojsk zaczęły wychodzić oddziały niemieckie przebijające się w kierunku na Niesky (Szad A.).

Dowództwo niemieckiej Grupy Armii „Środek” i feldmarszałek Schörner bardzo uważnie śledziło przebieg walk na Łużycach i postanowiło wykorzystać zbytnie rozczłonkowanie 2 armii do jej pobicia i odtworzenia własnej obrony nad Nysą. W tym celu postanowiło wykonać zbieżne uderzenie z południa i z północy siłami zabranymi z mniej aktywnych odcinków frontu – na północy sprzed 7 i 10 dywizji piechoty, a na południu sprzed 52 armii i rozciąć ugrupowanie bojowe 2 armii. Po dokonaniu niezbędnych przegrupowań Niemcy przeszli do kontrnatarcia w rejonie na wschód od Budziszyna siłami tzw. zgrupowania zgorzeleckiego, liczącego dwie dywizje pancerne i jedną dywizję piechoty. Dość łatwo rozcięli ugrupowanie 52 armii, a następnie uderzyli na siły polskie znajdujące się w obszarze pomiędzy Szprewą a Schwarzer Schöps. W rejonie Förstgen okrążyli dowództwo i tyły 5 dywizji oraz 16 brygadę pancerną i prawie całkowicie zniszczyli. Zginął dowódca 5 dywizji generał brygady Aleksander Waszkiewicz, a z 16 brygady pancernej uratowało się tylko około 100 żołnierzy. 22 kwietnia zgrupowanie zgorzeleckie nawiązało bezpośredni kontakt z północnym zgrupowaniem, co oznaczało rozcięcie sił 2 Armii Wojska Polskiego (Sawicki T., 1983: 157–160).

W bitwie na Łużycach nastąpił zasadniczy przełom. Wyjście zgrupowań niemieckich na tyły 2 armii spowodowało odcięcie dróg dowozu i ewakuacji oraz zakłóciło system dowodzenia i łączności armii. W dalszym ciągu szwankowało rozpoznanie. Generał dywizji Karol Świerczewski zupełnie nie orientował się w niebezpieczeństwie, jakie zagrażało lewemu skrzydłu armii. 22 kwietnia rano rozkazał nadal nacierać na Drezno trzem dywizjom piechoty i jednocześnie zaangażował na tym kierunku 1 korpus pancerny. Wyruszył on spod Budziszyna o godz. 3.00 i wyprzedzając piechotę w godzinach południowych dotarł pod Drezno (Łańcucki E.: 30 – 32). Był to niewybaczalny błąd dowódcy armii.

Tymczasem na tyłach armii zaczynał się prawdziwy dramat. Niemcy wprowadzając nowe siły wzmacniali uderzenie, szczególnie w rejonie Budziszyna. Znajdowały się tutaj głównie oddziały polskiej artylerii i sztab armii, zupełnie pozbawione osłony piechoty. W sztabie armii oraz w sztabach związków taktycznych zaczął wkradać się chaos i nerwowość. Krzyżowały się sprzeczne rozkazy. Do oddziałów rozrzuconych na znacznej przestrzeni zaczęły napływać rozkazy od dowództwa armii, a także bezpośrednio ze sztabu 1 Frontu Ukraińskiego, który nie miał dokładnego rozeznania w sytuacji na szczeblu taktycznym. Do dowódcy 7 dywizji piechoty, który utracił łączność ze sztabem armii, przybył szef sztabu Frontu, generał Iwan Pietrow, i zaczął osobiście kierować działaniami w rejonie Niesky. Zaatakowane pod Budziszynem oddziały artylerii samorzutnie przystąpiły do obrony, odpierając ogniem nacierającą piechotę i czołgi nieprzyjaciela, ale ponosiły przy tym ogromne straty. Wycofujące się spod uderzeń niemieckich jednostki wymieszały szyki i dowódcy stracili panowanie nad nimi.

W godzinach południowych generał Świerczewski nakazał 1 korpusowi przerwać natarcie na Drezno i zawrócić pod Budziszyn w celu ratowania sytuacji w tym rejonie. Zawrócił także pod Budziszyn siły główne 5 dywizji piechoty. 8 i 9 dywizje piechoty pozostały tymczasem w obronie pod Dreznem. Zawrócenie części sił spod Drezna mimo narastającego chaosu odbyło się dość sprawnie i pod wieczór zaczęły one zajmować obronę w nakazanych rejonach, ale nie zdołały opanować sytuacji pod Budziszynem. Żołnierze wymęczeni wielokilometrowym przemarszem musieli bez wypoczynku podjąć działania obronne.

O świcie 23 kwietnia niemieckie jednostki pancerne i zmotoryzowane uderzyły bezpośrednio na Budziszyn i następnego dnia zdobyły go. Próba odzyskania miasta kontratakem 1 korpusu pancernego nie powiodła się. Okrążona wówczas 2 brygada pancerna poniosła bardzo ciężkie straty: 42 poległych i 120 rannych żołnierzy oraz 17 czołgów. Rosły straty także w innych jednostkach, a ponadto zaczęło brakować paliwa i amunicji.

Sytuacja pod Budziszynem zaniepokoiła także dowódcę 1 Frontu Ukraińskiego marszałka Iwana Koniewa. 25 kwietnia nakazał ściągnięcie pod Budziszyn 8 dywizji piechoty, oraz skierowanie w ten rejon części sił radzieckiej 5 armii. Rozkaz ten został wykonany bez analizy położenia pozostałej pod Dreznem 9 dywizji piechoty. Tymczasem po odejściu 8 dywizji piechoty na jej lewe skrzydło coraz

silniej zaczęły nacierać pojedyncze grupy wojsk niemieckich z południa. Pojawiły się także i na jej tyłach (Ginalski E., Wysokiński E., 1984: 173–176). O składzie i sile tych wojsk dowódca dywizji nie miał żadnych informacji i nie uczynił nic aby je uzyskać. Podobnie zachował się sztab i dowódca armii.

Pod Budziszynem tymczasem sytuacja pogarszała się nadal. Kolejny dzień – 26 kwietnia, upłynął pod znakiem ciężkich zmagania i prób utworzenia przez wojska polskie i radzieckie ciągłego frontu obrony na Łużycach. Marszałek Koniew nakazał 2 armii zorganizowanie obrony frontem na południe i skupienie jej sił poprzez wycofanie 9 dywizji piechoty spod Drezna na północne skrzydło organizowanej obrony w rejon Kuckau. Po przegrupowaniu 2 armia miała utworzyć ciągły, 50-kilometrowy front obrony od m. Kamenz do Heideangeru.

Niemcy tymczasem wykonali zaskakujące uderzenie na budziszynskie zgrupowanie 2 armii większością posiadanych sił, by otworzyć sobie drogę na północ. Wyznaczone do działań jednostki: 20 dywizja pancerna i 1 spadochronowa dywizja pancerna „Hermann Göring”, wyruszyły z rejonu Budziszyna wzdłuż drogi prowadzącej do Königswarthy. Dywizja grenadierów pancernych „Brandenburg” z przydzielonymi jednostkami miała działaniem na Milkwitz odciąć 9 dywizję piechoty od sił głównych i nawiązać kontakt z 2 dywizją grenadierów pancernych „Hermann Göring” i brygadą strzelców przeciwpancernych „Freie Ukraine”, które znajdowały się na kierunku działań radzieckiej 14 dywizji piechoty gwardii i na tyłach polskiej 9 dywizji piechoty. Niemcom zależało bardzo na opanowaniu Königswarthy, ponieważ znajdowały się tam ich magazyny amunicji.

Natarcie wymienionych wyżej sił niemieckich rozpoczęło się o świcie 26 kwietnia i trafiło głównie na szyki obronne 8 dywizji piechoty pułkownika Józefa Grażewicza. Mimo ofiarności żołnierzy o godzinie 12.00 Niemcy zajęli miejscowości Neu Luga i Coelln. Dramatyczne walki prowadził też 1 korpus pancerny generała Józefa Kimbara. Bezpośredni udział w odpieraniu uderzeń nieprzyjaciela wzięły prawie wszystkie armijne jednostki pancerne i artyleryjskie. W celu ratowania sytuacji generał Świerczewski ściągnął pod Budziszyn także ocalałe pułki 5 dywizji piechoty.

Od 26 kwietnia na położenie budziszynskiego zgrupowania armii coraz większy wpływ zaczęły wywierać działania 10 dywizji piechoty pułkownika Aleksandra Struca. Zdołała ona posunąć się o 7 km na południe i zmniejszyć lukę dzielącą ją od 7 dywizji piechoty, pułkownika Mikołaja Prusa-Więckowskiego, spłaszczając tym samym ostrze niemieckiego klina włamania w pas działań 2 armii.

Następnego dnia, 28 kwietnia, walki pod Budziszynem trwały nadal. 2 Armia Wojska Polskiego w dalszym ciągu podejmowała próby utworzenia ciągłego frontu obrony na Łużycach w wyznaczonym jej przez marszałka Koniewa pasie, ale bez powodzenia. Uderzenie niemieckie na pozycje 8 dywizji piechoty rozerwało jej linie obronne. Dywizja poniosła ciężkie straty i musiała się cofnąć. Także pułki 5 dywizji nie zdołały zająć wyznaczonej im rubieży obrony i znalazły się w trudnej sytuacji, ale wspólnymi siłami piechoty i czołgów pozycje obronne pod Neschwitz utrzymały. Dowódca armii zdołał tymczasem odtworzyć odwód

pancerny i pod koniec dnia sytuacja głównego zgrupowania armii pod Budziszynem ustabilizowała się (Kaczmarek K., 1978: 515–548).

Poprawiło się także położenie wschodniego zgrupowania armii, 10 i 7 dywizje piechoty zlikwidowały dzielącą ich lukę, nawiązały współdziałanie i uzyskały nieznaczny sukces terenowy.

Najtrudniejsza była sytuacja 9 dywizji piechoty. Wycofanie spod Drezna w nowy rejon pod Budziszyn zamieniło się w całkowity jej pogrom. 25 kwietnia zginął oficer łącznikowy wiozący do dywizji rozkaz o wycofaniu. W ręce dowództwa niemieckiego dostała się mapa z naniesioną marszrutą dywizji na nowe stanowiska. Mając dokładne dane Niemcy zorganizowali na drodze jej odwrotu zasadzki. Do dowódcy dywizji, pułkownika Aleksandra Łaskiego, rozkaz o wycofaniu dotarł dopiero następnego dnia, czyli 26 kwietnia. Nie czekając na osłonę nocy, nakazał on natychmiastowy odwrót w trzech oddalonych od siebie kolumnach bez należytego rozpoznania tras. Finał takiego działania był tragiczny. Wysłana przodem, bez żadnej osłony, kolumna samochodów z blisko 300 rannymi żołnierzami wpadła w miejscowości Horka w zasadzkę i prawie w całości została zniszczona, a bezbronni ranni bestialsko wymordowani. Wiadomość o zasadzce pod Horką dotarła do dowództwa dywizji, ale nie wyciągnęło ono z tego faktu żadnych wniosków. Siły główne dywizji rozpoczęły wycofywanie około godziny 18.00. Marsz odbywał się w niezwykle trudnych warunkach. Kolumny pułkowe, zdążające na wschód, atakowane były ze wszystkich stron. W najtrudniejszym położeniu znalazł się 26 pułk piechoty, ponieważ nie miał żadnej osłony od południa, gdzie operowały jednostki 2 dywizji grenadierów pancernych „Hermann Goering”. Na żołnierzy na każdym kroku czyhały niebezpieczeństwa. Poszczególne miejscowości, zagłębienia terenowe, zagajniki, a nawet pojedyncze domy kryły zasadzki. Zapadająca noc sprzyjała ich organizowaniu. Poszczególne kolumny maszerowały w coraz większym nieładzie, odpierając ataki z południa i od czoła. Wreszcie w nocy, na obszarze doliny pomiędzy Panschwitz, Kuckau a Crostwitz, 26 pułk piechoty wpadł w przygotowaną zasadzkę. Od rana 27 kwietnia stłoczone i wymieszane oddziały polskie, znajdujące się na otwartej przestrzeni, zaatakowane zostały ze wszystkich stron przez otaczający je pierścień wojsk niemieckich. Oddziałem polskim niemal całkowicie już wyczerpała się amunicja, a na polu walki panowała kompletna dezorganizacja. W “dolinie śmierci” - jak nazwano wtedy łąkę zatłoczoną taborami i ludźmi - zginęły setki żołnierzy od ognia artylerii i moździerzy strzelających z pobliskich wzgórz. Dowództwo dywizji nie panowało zupełnie nad sytuacją. Nie miało łączności ze sztabem armii ani z dowódcami pułków. Pułkownik Aleksander Łaski został ranny i dostał się do niewoli. Po wielogodzinnych zmaganiach udało się jednak znaleźć okrążonym oddziałom słabsze miejsce w okrążającym ich pierścieniu i przebić się na północ, w kierunku zbliżającej się radzieckiej 14 dywizji piechoty. Późnym wieczorem 27 kwietnia większość ocalałych pododdziałów 9 dywizji znalazła się poza pozycjami obronnymi radzieckiej 14 dywizji piechoty zajmującej rubież Zschornau - Schmerlitz. W tym też kierunku wielu żołnierzy przebiło się pojedynczo lub małymi grupkami w nocy z 27 na 28 kwietnia oraz następnego dnia.

Straty były ogromne. Utracono całe tabory i większość artylerii. Dywizja nie była zdolna do dalszych działań i musiała być poddana reorganizacji (CAW, III-112-107: 2). Dowództwo armii tymczasem, nic nie wiedząc o jej tragicznych losach, stawiało jej kolejne zadania bojowe, przynaglając do energiczniejszego ich wykonywania.

W dniach 29 i 30 kwietnia nastąpił przełom w bitwie budziszynskiej. Dowództwo niemieckiej 4 armii pancernej, wobec wyczerpania sił jednostek wyznaczonych do przeciwnatarcia, w nocy z 28 na 29 kwietnia wycofało spod Budziszyna dywizje pancerne i grenadierów, a na ich miejsce wprowadziło słabsze jednostki piechoty, które przeszły do obrony. Bitwa wygasła.

2 Armia Wojska Polskiego przystąpiła do porządkowania swoich jednostek i umacniania obrony na zajmowanych pozycjach. Wschodnie zgrupowanie armii, tj. 10 i 7 dywizje piechoty, przeszły do uderzenia odrzuciły wojska niemieckie znajdujące się przed ich frontem i połączyły się z wojskami znajdującymi się pod Budziszynem. Utworzony został ciągły front obrony armii skierowany na południe, a tym samym zabezpieczone zostało lewe skrzydło sił głównych 1 Frontu Ukraińskiego, walczących o Berlin. Zadanie postawione 2 armii przed operacją zostało zatem wykonane, ale kosztem ogromnych ofiar.

W toku walk na Łużycach 2 Armia Wojska Polskiego straciła 4902 poległych, 2798 zaginionych oraz 10 532 rannych żołnierzy, tj. ponad 20% ogólnego stanu armii. Utraciła też 57% posiadanych czołgów i dział pancernych oraz ponad 20% artylerii (Malczewski J.). Winę za niepowodzenia i doznane straty ponosi dowództwo armii, a po części także dowództwa związków taktycznych i samodzielnych oddziałów. Nie potrafiły bowiem w trudnych momentach walki zachować prężności dowodzenia, a często podejmowały decyzje sprzeczne z podstawowymi zasadami walki. W konsekwencji piechota była często pozbawiona wsparcia artylerii i czołgów, a artyleria biła się bez osłony piechoty. Ciężka artyleria, przeznaczona do niszczenia odwodów nieprzyjaciela na dużych odległościach, musiała walczyć bezpośrednio z nacierającymi czołgami i piechotą. Nie potrafiono wykorzystać lotnictwa do rozpoznania nieprzyjaciela. Popełniono także rażące błędy w organizowaniu łączności.

Największa odpowiedzialność spada jednak bezpośrednio na dowódcę armii, który nie mając doświadczenia w dowodzeniu związkiem operacyjnym angażował się w osobiste dowodzenie jednostkami ochrony sztabu, a tracił z pola widzenia konieczność kierowania wysiłkiem całej armii. W konsekwencji dopuścił do samorzutnego rozerwania jej sił, a w obliczu rysującego się niebezpieczeństwa nie potrafił ich w porę skoncentrować w najważniejszym miejscu.

Żołnierze polscy, mimo niedostatecznego wyszkolenia i braku doświadczenia bojowego, walczyli z wielkim poświęceniem i męstwem. Zapłacili jednak niewspółmiernie wysoką cenę. Podczas forsowania Nysy oraz pod Budziszynem i Dreznem armia straciła ponad 20% swojego stanu osobowego. Podobnie kształtowały się straty w sprzęcie i wyposażeniu. Zniszczeniu lub uszkodzeniu uległo 170 czołgów i 56 dział pancernych. Utracono też 124 moździerze, 232 działa różnych kalibrów, 330 samochodów oraz

1373 konie. Można zatem w przybliżeniu ocenić materialne straty armii także na 20% stanu z przed operacji. Wojna dobiegała jednak końca a opór niemiecki malał toteż mimo tak znaczącego ubytku sił 2 Armia Wojska Polskiego wkrótce wzięła udział w kolejnej operacji zwanej „praską”. Rozpoczęła się ona prawie natychmiast po ustabilizowaniu sytuacji pod Budziszynem i prowadzona była w dniach 6 – 11 maja 1945 r. W jej wyniku żołnierze polscy dotarli aż do Mělnika pod Pragę. Wzięli na Niemcach odwet za straty wcześniej poniesione i mogli zasmakować dumy zwycięzców.

Radość z odniesionego zwycięstwa przez żołnierzy 2 Armii Wojska Polskiego na polach Czechosłowacji zbiegła się z ogólną euforią społeczeństw Europy spowodowanej zakończeniem działań wojennych. Radość była powszechna. Dostyc szybko zapomniano o porażkach 2 armii na Łużycach. Odwoływano się raczej do sukcesów. O błędach popełnionych przez dowódcę 2 armii generała dywizji Karola Świerczewskiego i cenie jaką pod Budziszynem zapłacili za te błędy jego żołnierze nie mówiło się wcale. On sam zaś wkrótce awansował na wiceministra Obrony Narodowej i zaczął być postrzegany jako bohater narodowy.

BIBLIOGRAFIA

1. Błagowieszczanski I., (1972), *Rozważania o artylerii 2 armii WP*, „WPH” nr 4.
2. Bobkowski J., *Użycie artylerii 2 armii w operacji łużyckiej*, Zbiory specjalne IV-95-18, WIH.
3. Bundesarchiv Militärarchiv Freiburg /dalej BA-MA Freiburg/, sygn. RH 2J923, *Wyszczególnienie związków taktycznych w poszczególnych Grupach Armii wg stanu na dzień 16.04.1945 r.*
4. CAW, III-112-107, *Rozkaz dowódcy 9 dywizji piechoty nr 030 z 29.04.1945 r.*
5. CAW, III-5-109, *Rozpoznanie 2 Armii Wojska Polskiego w operacji berlińskiej od 11.04 do 5.05.1945 r.*
6. CAW, III-5-19, *Plan operacji 2 Armii Wojska Polskiego.*
7. CAW, III-5-206, *Sprawozdanie prokuratury wojskowej 2 Armii Wojska Polskiego za listopad 1944 r.*
8. CAW, III-5-203, *Raport zastępcy dowódcy 2 Armii Wojska Polskiego do spraw polityczno-wychowawczych o stanie formowania armii na 20.10.1944.*
9. Ginalski E. i Wysokiński E., (1984), *Dziwija drezdeńska*, Warszawa.
10. Hinze Rudolf, (1991), *Hitze, Frost und Pulverdampf*, Heerbusch.
11. Kaczmarek K., (1978), *2 armia Wojska Polskiego*, Warszawa.
12. Kusiak F., (2017), *Generał Karol Świerczewski Walter – życie i po życiu 1897-1947- 2017*, Wyd. Eurosystem, Wrocław 2017.
13. Łańcucki E., (2000), *Od Nisy Łużyckiej pod Drezno i Pragę. 1 Korpus Pancerny w operacjach budziszyńskiej i praskiej, kwiecień - maj 1945 r.* [w:] *Głos Kawalerii Pancerniej*, nr 36.
14. Malczewski J., *Zestawienie stanów osobowych, uzbrojenia, strat 2 Armii Wojska Polskiego i nieprzyjaciela za okres od 10.04 do 10.05.1945r.*, Zbiory specjalne, IV-95-70, WIH.
15. Pawłowski E., *Powstanie, organizacja i przygotowanie do działań Ludowego Wojska Polskiego 1943–1945*, Wyd. WIH, Warszawa 1987.
16. Raźnikiewicz Z., (1970), *Formowanie i przygotowanie do działań bojowych oraz udział wojsk pancerno-motorowych 2 armii w operacji łużyckiej* (rozprawa doktorska), Akademia Sztabu Generalnego, Warszawa.
17. Sankowski J., *Frontowymi szlakami/relacja/*, Zbiory specjalne, IV-94-61, WIH.
18. Sawicki T., (1983), *Załamanie niemieckiego frontu wschodniego w 1945 r.*, WIH, Warszawa.
19. Szad A., *Bitwa Łużycka./relacja/*, Zbiory specjalne IV-95-8, WIH.
20. *Wyciąg z dyrektywy operacyjnej nr 00211/Op. dowódcy 1 FU, określającej zadania 2 Armii Wojska Polskiego w operacji berlińskiej* [w:] Anusiewicz M., (1965), *Organizacja i działania bojowe ludowego Wojska Polskiego w latach 1943–1945*. Wybór dokumentów, t. 3, MON, Warszawa.

NOWE MEDIA ELEKTRONICZNE I POPULIZM A DEMOKRACJA / *NEW ELECTRONIC MEDIA, POPULISM AND DEMOCRACY*

STRESZCZENIE

W artykule autor przedstawia paradoks współczesności, gdy postęp techniczny i dużo łatwiejszy dostęp do wybiórczej informacji i wiedzy mnoży ignorantów. Internet zdaniem autora w dużym stopniu grzebie obiektywizm. Ludzie stają się niewolnikami algorytmowych baniek portali społecznościowych. W drugiej części przedstawiono wpływ degeneracji w sferze informacji i populizmu na kryzys demokracji.

W artykule podkreślono, że populistyczni politycy nauczyli się obchodzić albo niszczyć bezpieczniki demokracji. Starają się oni kontrolować telewizję, sądy i media, a więc niszczyć osobowe i instytucjonalne funkcje niezależnych arbitrow w społeczeństwie, a wtedy władza staje się nie tylko bezkarna, ale ma to wpływ na wybory.

SŁOWA KLUCZOWE: MEDIA, POPULIZM, DEMOKRACJA, WYBORY, INTERNET.

ABSTRACT

In the article the author presents the Paradox of modernity when technical progress and much easier access to selective information and knowledge multiplies ignorant. Author believes the Internet largely combs the objectivity. People become slaves to the algorithmic bubbles of the social networks. The second part illustrates the impact of degeneration in information and populism on the crisis of democracy.

The article emphasizes that populist politicians have learned to obey or destroy the safeguards of democracy. They try to control television, the courts and the media, thus destroy the personal and institutional functions of the independent arbitrators in society, and then the power becomes not only impunity, but this affects also the elections.

KEY WORDS: MEDIA, POPULISM, DEMOCRACY, ELECTIONS, INTERNET.

Platon w dialogu o Państwie podkreślał, że wybór kompetentnych i uczciwych przedstawicieli do rządzenia państwem jest wynikiem sytuacji, w której wyborcy są dobrze poinformowani. Współczesny świat coraz częściej cechuje nie tylko wybór polityków przez źle poinformowany elektorat, ale mamy do czynienia z uprzedzającym ogłupianiem wyborców przez polityków, aby byli dla nich bardziej spolegliwymi elektoratem. Na tym nie koniec, bo do wielce nagannego procederu polityków współcześnie dołączają media epoki internetowej, które w jaskrawy sposób zatracają funkcje edukacyjne a rozwijają funkcje dezinformacyjne i ogłupiające. Paradoksem współczesności jest to, że wielka rewolucja informatyczna likwidując barierę czasu i przestrzeni, i umożliwiając porozumiewanie się z całym światem w czasie rzeczywistym, a więc czasem danej chwili, tak złe skutki czyni w sferze edukacji społecznej.

Platon odróżniał wiedzę obiektywną od wiedzy obiegowej, subiektywnych opinii, które krążą po agorze na zasadach plotki. Tak też obecnie mamy wiedzę obiektywną i subiektywne plotki krążące w internecie na portalach społecznościowych. Platon uważał, że aby zapanowała wiedza obiektywna musi być przekazywana przez nauczyciela, być elementem hierarchicznego systemu edukacji¹.

Współcześnie media w dużym zakresie zatraciły funkcje hierarchicznego systemu edukacji, gdyż zostały zdominowane przez internet, którego nic nie dyscyplinuje. W konsekwencji zakwestionowana została wielowiekowa hierarchia między nauczycielem i uczniem, między ekspertami i autorytetami, a masami wykorzystującymi internet. Sieci komunikacyjne niwelując hierarchię w dostępie do wiedzy, to tylko pierwszy krok, bo dalsze konsekwencje to podważanie form, praw i instytucji.

Również tradycyjne media przyczyniają się do upowszechniania, a nawet kreowania populizmu. Media, podobnie jak politycy, zarażają się populizmem. Przejawia się to przenikaniem treści populistycznych do centrum politycznego i do mediów tradycyjnych uważanych wcześniej za odpowiedzialne. Przejawia się to na goszczeniu w swoich studiach i łamach polityków o ekstremalnych poglądach, kierując się większą oglądalnością czy poczytnością. W ten sposób poszukiwanie sensacji przyczynia się do wypromowania zjawisk, które okazują się brzemiennie w skutkach, gdyż kreują nie myślenie i racjonalizm, a emocje i kłamstwa. Zaostrzająca się konkurencja w sferze mediów spycha często media z odpowiedzialnego informowania do zwykłej konkurencji o zdobywanie pieniędzy.

1 Agata Bialik-Robson *W rozmowie z Katarzyną Czarnecką*, Polityka nr 5, 2018

W czasie, kiedy świat staje wobec wielkich wyzwań i trudnych wyborów, ich rozwiązywanie bez autorytetów będzie niemożliwe. Kiedyś filozof Jacek Hołówka obecne czasy nazwał „masakrą autorytetów”. Po co autorytety, gdy możemy stworzyć Googla i dowiedzieć się wszystkiego bez ładu i składu. Zamiast biblioteki mamy składowisko informacji bez selekcji, bez weryfikacji i dyscyplinowania.

Prof. Tom Nichols z Harvard Extension School mówi nie tylko o śmierci ekspertów, ale również o tym, że ludzie zaczęli być dumni z tego, że czegoś nie wiedzą, bo odrzucenie rad ekspertów stało się sposobem na głoszenie własnej wolności i autonomii². Odbiorcy nie tyle szukają informacji, ile potwierdzenia własnych poglądów, niestety nie znają tzw. efektu Krugera Dunninga, z którego wynika, że im większym ktoś jest ignorantem, tym mniejsza szansa, że zauważy, iż nim jest. A tym samym, że zrozumie, że to inni mają rację.

Paradoksem współczesności jest to, że technicznie dużo łatwiejszy dostęp do informacji i wiedzy przyczynia się do mnożenia ignorantów, w ten sposób internet czyni ludzi głębszymi niż byli wcześniej³.

Internet w dużym stopniu pogrzebał obiektywizm. Ludzie stali się niewolnikami algorytmowych baniek portali społecznościowych. Algorytm Facebooka działa tak, że jeżeli preferujemy jakiś pogląd, a więc to, co jest zgodne z naszym przekonaniem, to na naszej „ścianie” będą się pojawiać informacje utwierdzające nasz pogląd. A jednocześnie odcinamy się od poglądów przeciwnych, a w konsekwencji od dojścia do obiektywnej wiedzy.

Współczesna rewolucja dała każdemu prawo do swobodnej wypowiedzi, dostęp do informacji i do wiedzy, ale ten postęp wyprzedza niedostateczny postęp w rozwoju kultury politycznej i społecznej i odpowiedniego rozwoju krytycyzmu. Bo kultura i krytycyzm są niezbędne do racjonalnego weryfikowania informacji i wiedzy. Nowe technologie nie zwiększyły poziomu zdobywanej wiedzy. Odbiorcy bardzo często nie tyle szukają informacji, ale zainteresowani są potwierdzeniem własnych poglądów. Facebook działa tak, że ułatwia takie potwierdzanie, bo gromadzi na naszej „ścianie” poglądy podobne do naszych. W ten sposób stajemy się coraz bardziej odporni na inne poglądy. A takie zjawisko jest bardzo złe, o czym pisał 120 lat temu Lew Tołstoj. Sugerował on, że najmniej rozgarniętej osobie można wyłożyć najtrudniejsze zagadnienie, jeżeli nie zdążyła wyrobić sobie na ten temat opinii. Z drugiej strony najprostszej rzeczy nie wyjaśni się osobie najinteligentniejszej, gdy jest ona stanowczo przekonana, że posiada na jej temat pełną wiedzę. Z rozważań Tołstoja dla współczesności wynika przykra prawda, a mianowicie, że w wyniku techniki internetowej ludzie o przeciętnej i niższej od przeciętnej wiedzy mają dostęp na forach społecznościowych do informacji nieselekcyjowanej. W ten sposób potwierdzają swe błędne poglądy i są odporni na obiektywną prawdę.

Grupy młodych ludzi pozamykanych w swoich facebookowych grupach wymieniają się poglądami na świat. A w związku z tym, że dobierają się na zasadach podobieństwa, tworzą zamknięte kręgi. W tych zamkniętych

kręgach komunikacji wydaje im się, że są większością w społeczeństwie, dlatego są zaskoczeni i zszokowani, gdy wychodzą na ulicę, a ich poglądy nie dominują.

Ubocznym skutkiem rewolucji informatycznej jest to, że dawniej w dyskusji społecznej brali udział i koncentrowali zainteresowanie autorytety takie jak Keynes, Weber, Russel, Kotarbiński, Pajestka i wokół ich poglądów gromadziły się kręgi zainteresowanych dyskutantów. Dzisiaj swe poglądy w internecie wyraża Wojtek i Józek i oni tworzą kręgi utrwalające podobne do nich poglądy. Ten proces jest groźny, gdyż zabija w zarodku proces dyfuzji merytokracji, a bez odpowiedniego jej udziału trudno mówić o zdrowej demokracji.

Współcześnie fake newsy, trolle, memy, boty, to współczesna broń do zdobywania poparcia i mnożenia wyborców. Najgorsze, że ta broń zastępuje głosy prawdziwych autorytetów i ekspertów. Ważne miejsce w walce wyborczej uzyskują boty, a więc tweety generowane nie przez ludzi a przez komputery. Ocenia się, że w ostatnich latach o wiele więcej tweetów generują boty z prawej strony politycznej niż ze strony lewej⁴.

Niektórzy uważają, że nowe technologie w sferze komunikacji dały człowiekowi narzędzia za pomocą których dokonuje tego, co nazwać można drugim buntem mas. Pierwszy bunt w książce „Bunt mas” opisał Jose Ortega Gosset. Dokonał on jej opisu na przełomie XIX i XX wieku w związku z II rewolucją przemysłową, która dała elektryczność, silnik spalinowy i radio. Ortega stwierdzał, że umysły przeciętne i banalne wiedząc o swej przeciętności i banalności domagają się prawa do bycia przeciętnym i banalnym. Wtedy za szybkim postępem technicznym (największa rewolucja produktowa w historii) nie nadążał postęp kulturowy. Tamten bunt mas ze znanymi skutkami wykorzystali Mussolini i Hitler i w pewnym stopniu Lenin i Stalin.

Obecna rewolucja technologiczna i chaos wywołany niekompletną globalizacją wywołuje procesy, za którymi również nie nadąża rozwój kulturowy i polityczny. Jesteśmy dopiero u progu przemian i ostatecznych skutków obecnej buntu mas nie jesteśmy w stanie przewidzieć.

Można powiedzieć, że druk pomógł reformacji, radio dyktatorom pierwszej połowy XX wieku, telewizja rozwojowi po II wojnie światowej systemów demokratycznych. Dziś internet osłabia rozum, a ułatwia wyzwolenie resentymentów rewanżystowskich ksenofobii, nad którymi ludzkość starała się zapanować. Wyzwalają się w czasie, gdy świat staje wobec egzystencjalnych wyzwań i wymogu działań w poczuciu zgodności wspólnoty ludzkiej. Rację ma czeski filozof i pisarz Tomasz Halik, gdy stwierdza, że sieci społecznościowe w internecie służą przemianie sfrustrowanych marginalnych grup w anonimowy tłum, którym łatwo mogą manipulować populści i demagodzy. A populści potrafią przekonywująco wypowiedzieć to, co myślą ludzie, którzy nie myślą. A którym silne negatywne emocje blokują zdolność trzeźwego i krytycznego osądu⁵.

2 Nichols T. *W rozmowie z M. Nowickim*, Newsweek Polska Extra, 2 z 2017.

3 Tamże.

4 Kardyń W. *W rozmowie z Z. Zaborowskim*, Przegląd 31.07 – 6.08.2017.

5 Halik T. *Co Bóg ma wspólnego z takim Kościołem*, Gazeta Wyborcza 28–29.07.2018.

Wcześniej człowiek kształtował poczucie wspólnoty uczestnicząc w działaniu partii, do której mógł przynależeć, grup interesów zgromadzonych na demonstracja. Współcześnie człowiek inaczej kształtuje swe poczucie masowej obecności, bowiem nie są mu potrzebne publiczne zbiorowiska, bo jego masowa „tożsamość” kształtować się może poza fizyczno-przestrzennym zgromadzeniem. Internet i media masowe stają się alternatywną formą spotkań współczesnych mas społecznych⁶.

Brak bezpośrednich spotkań, zamykanie się w wąskich kręgach jednakowo myślących forów społecznościowych, to zanik dyfuzji faktów i obiektywnej prawdy, a niewiarygodnie szybkie rozprzestrzenienie się błędów. To utrudnienia, jeżeli nie uniemożliwia normalne funkcjonowanie demokracji, gdyż zabija debatę i mechanizm dochodzenia do kompromisu, to świat bez zdrowej demokracji. Racja ma pisarz i krytyk Krzysztof Varga pisząc, że „propaganda zesłała dziś kilka piętér w dół. Nie trzeba już sztabów speców od siania zamętu w głowach, wystarczą pojedynczy maniacy, cynicy bądź kretyni, każdy – nawet nieświadomie – może być propagandystą i siać ziarna kłamstwa” i dalej „Radosny kretyn puszczający w świat niedorzeczne informacje nie hamletyzuje nad korzyściami i stratami płynącymi ze swoich przedsięwzięć, ale naciska klawisz „wyślij” zanim do jego mózgu przecisnie się jakakolwiek refleksja nad skutkami.”⁷

Znany socjolog Mamel Castells, to globalne społeczeństwo informacyjne nazwał społeczeństwem sieciowym⁸. W takim społeczeństwie kluczem sprawowania władzy jest nie tyle przemoc, ile kontrola umysłów społeczeństwa, a to osiąga się za pomocą mediów. Szczególnym narzędziem stają się te media, które wykorzystują możliwość wytwarzania społecznych emocji. Kreacja określonych emocji i wyciągania kompromitujących faktów lub pomówień staje się coraz częstszym sposobem pokonywania przeciwnika politycznego. Politolog Iwan Krastew pyta, czy można wyobrazić sobie, że ludzie przyzwoici, utalentowani, przepełnieni obywatelskim duchem, będą się ubiegać o państwowe urzędy, jeżeli będą przekonani, że w polityce chodzi o zarządzanie nieufnością? Czy nie należy się obawiać technologii, które umożliwiają wyciągnięcie każdego oświadczenia jakie dany polityk kiedykolwiek wygłosił? Wtedy bowiem politycy bronić będą swoich wygłaszanych kiedyś stanowisk, również niesłusznych, gdyż ich dowodzona konsekwencja będzie ważniejsza niż rozsądek⁹. A przecież zwłaszcza współczesna władza winna opierać się na ludziach zdolnych do zmiany poglądów, bo wymaga tego szybka i niespodziewana zmiana warunków. Nie możemy zapominać, że świat przeszedł z epoki ciągłości do epoki nieciągłości, a więc od zmian stopniowych, ewolucyjnych do zmian gwałtownych, niespodziewanych. Wymaga ludzi władzy elastycznych i zdolnych do zmian poglądów, gdy zmieniają się fakty, a więc warunki. Tacy ludzie nie mogą za to być krytykowani przez media w imię źle rozumianej konsekwencji. W czasie, gdy rośnie rola

analizy wrażliwości, a więc analizy adekwatności wcześniej podjętych decyzji i ich założeń, by uchylać decyzje, które okazały się niefortunne. W tej sytuacji technologie informacyjne wykorzystywane przez agresywne media, a żerujące na wykorzystywaniu zmian merytorycznych stanowiska poszczególnych polityków jako wyraz niekonsekwencji są groźne i niebezpieczne. Kreują oportunistów i utrwalają błędy. Najniebezpieczniejsze jest to, że uderzają w to, co leży u podstaw zdrowej demokracji, a więc w pozytywną selekcję wybieranych polityków. Jak bowiem mądry i uczciwy człowiek ma chcieć wejść do polityki, gdy ma być oczerniany za dostosowywanie myślenia i działania do obiektywnych warunków i obiektywnych potrzeb.

POPULIZM A KATASTROFALNE KONSEKWENCJE DLA DEMOKRACJI

Kilka lat temu pisałem w książce „Świat i Polska wobec wyzwania”, że jeżeli wiek XX był wiekiem totalitaryzmów, to wiele przemawia za tym, że wiek XXI będzie wiekiem ekstremalnych populizmów. Minęło kilka lat i ujawniło się wiele istotnych zjawisk potwierdzających powyższą hipotezę. Zjawiska populistyczne zaczęły coraz szerzej ujawniać się nie tylko w krajach o niezbyt rozwiniętej kulturze demokracji liberalnej, ale również w głównych jej filarach w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Istnieje dość szeroka opinia, że ewentualny upadek liberalnej demokracji w Stanach Zjednoczonych groziłby jej upadkiem w skali globalnej.

Uznaje się, że liberalna demokracja jest w stałym odwrocie od początku XXI wieku. Według Freedom House w 2017 roku w 71 państwach ograniczono wolność, a tylko w 35 poszerzono jej zakres¹⁰. Znany ekonomista węgierski Jonas Kornai podaje, że w 47 krajach postkomunistycznych dziesiąta część ludności żyje w państwach demokratycznych, 15% w krajach autokratycznych, a 75 proc. w państwach dyktatorskich¹¹. Cytowany wcześniej Manuel Castells uważa, że od początku XXI wieku ważną częścią rzeczywistości politycznej stały się usieciowione ruchy protestu, w wyniku podważenia wiary w instytucje państw i wiary w zwycięstwo globalnego kapitalizmu finansowego. Castells przewiduje, że jesteśmy świadkiem systemu, którego kształt określony został 200 lat temu, a obywatele oczekują i żądają nowych form politycznej debaty, reprezentacji i podejmowania decyzji. Niemałe znaczenie w ocenach systemu władzy ma coraz powszechniejsza świadomość ogromnego sukcesu Chin, kraju autorytarnego, a przecież z założenia liberalna demokracja miała gwarantować przewagę rozwojową.

Znany badacz demokracji i populizmu Paut Taggart twierdzi, że populizmów jest wiele, a przyczyn ruchów politycznych należy zawsze poszukiwać w otoczeniu, w którym się one narodziły¹². Podstawą jest niezadowolenie dużych grup społecznych wykorzystywane przez populistycznych polityków, którzy starają się ukierunkować niezadowolenie

6 Sloterdijk P. *Pogarda mas*. Wyd. Aletkeia, Warszawa 2012, s. 23–25

7 Varga K. *I ty zostaniesz propagandystą*, Newsweek Polska Extra 2/2017

8 M. Castells, *Władza komunikacji*, PWN, Warszawa 2013

9 Krastew I. *Wielki Brat śledzi polityków*, Gazeta Wyborcza 10-11.12.2012

10 Greg J.P. *Nacjonalizm kontra światowy ład*, The Wall Street Journal z 22.01.2018

11 Kornai J. *W rozmowie z Z. Farkasem* przedruk Gazeta Wyborcza 18-19.02.2017

12 Taggart P. *Populizm, lud i rdzenna kraina*, w: Wysocka O. (red.) *Populizm*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010 s. 81

wobec na ogół pozornych wydumanych wrogów. Współcześnie najczęściej skierowuje się oskarżenia na takie lub inne elity i na emigrantów. Okazuje się, że chęć ukarania elit winnych obecnej sytuacji jest na tyle silna, że obywatele są gotowi oddać władzę w ręce radykałów.

Obecny czas to odkrywanie przez coraz szersze grupy społeczne kruchości, niestabilności, niespójności dotychczasowego ładu społeczno-gospodarczego i geopolitycznego świata. To co jeszcze kilkanaście lat temu było znane nie licznym co bardziej wnikliwym badaczom, staje się obecnie dla wielu coraz bardziej czytelne. W wielu krajach mnożą się uliczne protesty podważające legitymizację władzy. Jeżeli jednak radykalizm lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku niósł żądanie zmian w imię poprawy bytu i udziału ludzi w społecznej debacie, to obecnie mamy pierwszy w dziejach radykalizm młodego pokolenia w krajach rozwiniętych, które zwracają się przeciw zmianom. Wzrosła niepewność co do przyszłości, upowszechniają się pesymistyczne scenariusze. Coraz powszechniejsze jest przekonanie, że dzieci czeka gorsza perspektywa niż mają rodzice. Coraz częściej protesty to obrona status quo, stąd m. in. słabnięcie ruchów lewicowych, a wzrost udziału ruchów konserwatywnych, prawicowych. Zwłaszcza młode pokolenie ma coraz większą świadomość, że niezależnie od aktualnej sytuacji bytowej kroczy w przyszłość po kruchym lodzie.

Kiedyś Antonio Gramsci powtarzał, że jest pesymistą na krótką metę i optymistą na długą metę. To współcześnie narastanie i kumulacja wielu problemów globalnych przemawia, że ewentualnie można być najwyżej optymistą na krótką metę, a pesymistą na długą metę, a więc odwrotnie niż twierdził Gramsci. A Timothy Snyder, amerykański historyk, wskazuje na jeszcze inny znak współczesnych czasów. Twierdzi, że w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku historia płynęła z Zachodu na Wschód, a od co najmniej dziesięciu lat mamy do czynienia z odwrotnym kierunkiem. W takich krajach jak Francja, Austria, Włochy, Holandia czy Wielka Brytania i Stany Zjednoczone coraz większą popularność zdobywają politycy czy ugrupowania, które mają charakter antyzachodni¹³. Populizm postępuje kropla po kropli, ale bierność wg Snydera w początkowym okresie grozi zaprowadzeniem reżimów autorytarnych czy faszystowskich.

Inną cechą współczesnego niezadowolenia jest protest, ale w przeciwieństwie do dawnych protestów brak jest wizji zmian. Bo trudno tworzyć wizje zmian, gdy realia przemawiają nie jak dawniej, za możliwym i realnym kształtowaniem rosnących aspiracji i realną wizją ich zaspakania. Obecnie obiektywnym wymogiem jest rozpoczęcie społecznej edukacji, której długofalowym efektem będzie ograniczenie aspiracji materialnych, a rozwój aspiracji pozamaterialnych. Jest to trudne i politycy do tak niepopularnej dziedziny się nie palą. W tej sferze brak albo wiedzy, albo uczciwości i odpowiedzialności. Wciąż niedostateczna jest świadomość olbrzymich długów finansowych, długów w stosunku do przyszłych pokoleń oraz zadłużenia wobec przyrody. Dobrze to oddaje stwierdzenie wybitnego ekonomisty francuskiego Jacques Attali, które porażony skalą zadłużenia i jego dynamika stwierdzał „Pokolenie, które

obecnie znajdują się u władzy, najpierw powinny mieć odwagę sporządzenia bilansu tego, co pozostawią następnym. Powinny więc obliczyć realną wartość całości swych długów, czy to gospodarczych, czy finansowych, środowiskowych bądź społecznych. I porównać je z aktywami. Ta pedagogiczna faza, z gruntu polityczna, będzie podstawą, by dojść do konsensusu wokół koniecznych reform”¹⁴.

Współczesny gwałtowny wzrost zjawisk populistycznych i wzrost zagrożeń dla demokracji liberalnej wynika z jednoczesnego ujawnienia się trzech zjawisk. Pierwsze z nich to kumulacja wielu czynników osłabiających demokrację liberalną o czym była wcześniej mowa. Drugie to kumulacja czynników oddziałujących na niepewność i niezadowolenie społeczne. Trzecie to przemiany w sferze politycznej skłaniających wielu polityków do populistycznego wygrywania niezadowolenia. Demokracji grozi bowiem wykorzystywanie przez populistycznych polityków niezadowolenia dużych grup społecznych, niezadowolenia o różnym charakterze.

Populizm zawsze istniał i jego pewien niewielki zakres jest w demokracji liberalnej potrzebny. Populiści ujawniają często rzeczywiste bolączki i błędy ważne w debacie publicznej. Słabością populizmu nie tyle jest wytykanie słabości i błędów, a recepta na ich przezwyciężenie, która jest gorsza od choroby. Demokracji niewątpliwie współcześnie zagraża rosnący zakres populizmu. Nie chodzi tylko o siłę populistycznych polityków, ale o groźne zjawisko populizowania się centrum politycznego. Wielu polityków centrum w walce z populistami zaczyna wykorzystywać również populistyczne argumenty.

W wielu krajach w centrum politycznym wykorzystuje się często argumenty, które 20-30 lat temu były nie do pomyślenia. Dla zdrowej demokracji ograniczanie nierówności społecznych jest równie ważne jak wzrost gospodarczy i wolność jednostki. Niewątpliwym błędem podejścia neoliberalnego było dość jednostronne stawianie na wolność, a zapominanie o nierównościach.

Wolność to jedna z najważniejszych wartości, ale nie można pomijać całokształtu warunków decydujących o możliwości korzystania z niej. Różnice w sferze bytowej, charakterze pracy, wpływają na te możliwości, stąd dla klas ludowych wolność, demokracja są wartościami mniej ważnymi. Natomiast wolność jest ważnym przywilejem dla tych grup, których stać na korzystanie z niej. Ważne jest wprowadzone przez Ericha Fromma rozróżnienie wolności na „wolność do” a więc przede wszystkim do wzięcia na siebie odpowiedzialności za swój los, od „wolności od” negatywnie podchodząca do wzięcia za siebie odpowiedzialności. „Wolność od” cechuje postawę bezradności i lęku, a w konsekwencji chęć przerwania odpowiedzialności na silną władzę i silnego przywódcę, który uwolni nas od strachu i zrobi porządek z przyczynami naszego niepokoju. Całokształt współczesnych przekształceń kreuje zjawiska niezrozumienia rzeczywistości, niepewności, niepokoju i lęku poważnych grup społecznych. Tworzy to sprzyjające warunki dla działania populistycznym politykom, którzy wskazują zalęknionym ludziom wrogów, którzy są tego powodem i zapewnienie, że się z nimi rozprawią.

13 Snyder T. *W rozmowie z A. Znatkiewiczem* Forum nr 16 z 2017.

14 Attali J., *Zachód 10 lat przed totalnym bankructwem*, Studio Emka, Warszawa 2010, s. 177.

Paradoksem jest, że i demokracja i populizm zabijający demokrację opierają się na polaryzacji. Dla demokracji polaryzacja warunkująca pluralizm, a więc debatę społeczną i dochodzenie do zdrowego kompromisu to jest ważna podstawa. Dla populizmu, który pokonuje demokrację liberalną, polaryzacja jest również podstawą, ale polaryzacja dzielące społeczeństwa na dwie części pomiędzy którymi populistyczni politycy chcą wykształtować wrogość i zawiść, a więc zaprzeczenie sytuacji w której możliwa byłaby zgoda. Ewentualna wygrana części przeciwnej traktowana jest jak egzystencjalna groźba dla przegranych. Takie traktowanie części przeciwnej przez populistów jest ważną formą integracji swych zwolenników i ich odporności na nawet bardzo silne argumenty przeciwników. Stąd częste zjawisko, że ostra krytyka nie tyle osłabia, co wzmacnia krytykowanych populistów przez wzrost poparcia ich zwolenników.

Można więc powiedzieć, że polaryzacja, a więc antagonizujący podział społeczeństwa na dwie części jest warunkiem siły i groźby populizmu. Badacz reżimów populistycznych prof. Steven Levitsky z Harvardu uważa, że kiedy spory ekonomistów stają się zasadnicze i nieprzekraczalne, wtedy polaryzacja morduje demokrację. Taka polaryzacja zabiła demokrację w Hiszpanii w latach 30-tych, a zarazem w Niemczech obie silnie antagonistyczne przeciwieństwo nazistów i komunistów zniszczyło centrum polityczne i doprowadziło do zwycięstwa Hitlera¹⁵.

Populiści dochodzą do władzy przekonując zawiedzione odłamy społeczeństwa, że wiedzą kto zawinił, kto wróg, a jest nim najczęściej elita, establishment, który w ten czy inny sposób sprawował dotychczas władzę. Krytyka populistów, protesty, jak wcześniej stwierdzałem, często nie osłabia ale ich wzmacnia, ale z drugiej strony słabość krytyki i protestów ułatwia populistom zdobycie poparcia konformistycznego centrum.

Politycy populistyczni aby zwiększyć poparcie i dokonywać przekształceń zwiększających ich władzę, starają się osłabić osobowych i instytucjonalnych arbitrow społecznych oceniających fakty i reguły funkcjonowania. Takimi arbitrami osobowymi są autorytety i eksperci, a z drugiej strony arbitrzy instytucjonalni, takie jak trybunały konstytucyjne, sądy, rzecznicy praw obywatelskich, niezależne media czy niezależne organizacje społeczne. Jeżeli arbitrzy zostaną podporządkowani albo zniszczeni, to władza staje się bezkarna i może łamać dotychczasowe zasady i normy.

Politycy populiści starają się na różne sposoby wygrywać niezadowolone społeczne, zagubienie, niezrozumienie przez ludzi coraz bardziej złożonego świata. A jednocześnie są wyrafinowanymi demagogami, którzy opierając się na kłamstwie, bo ważne, że nie odwołują się do rozumu ale do emocji. Odwołują się do ludzi, którzy wolą przeżyć zamiast myśleć, wierzyć zamiast wiedzieć i informacje weryfikować. Ważną sferą działania populistów jest nie tylko podważanie ale i walka z poprawnością polityczną, która jest przeciwieństwem efektem doświadczeń i rozwoju naszej cywilizacji. Wyrazem walki z poprawnością polityczną jest rozszerzanie i rozwój pedagogiki bezwstydu.

Antropolog Waldemar Kuligowski uważa: „wygrywanie przez populistów walki z elitami, którą według nich nie mają prawa pouczenia zwykłych ludzi, a ci nie muszą się wstydić, że pewne rzeczy ich przerastają, jest w istocie stosowaniem „pedagogiki bezwstydu”. Ma to miejsce gdy elitom intelektualnym odbiera się prawo pouczenia innych ludzi. Jest to nic innego jak kreowanie dumnego, honorowego ignoranta. Proces ten widoczny jest od pewnego czasu na całym świecie¹⁶.

Ciekawy jest swoisty paradoks, a mianowicie to, że populiści walczą z poprawnością polityczną, a jednocześnie powołują się na nią krytykując tych, którzy starają się podważać wolę większości nie posiadającej wiedzy. Tak więc tylko do przeciwstawiania się walce z prostactwem i prymitywizmem w życiu publicznym populistom potrzebna jest poprawność polityczna, która nakazuje szacunek dla każdego.

Gustave Le Bon badając psychologię tłumu twierdził „przesada, bezwarunkowe twierdzenie, powtarzanie, powtarzanie, powtarzanie tego samego po kilka razy, niezagłębianie się w logiczne dowody – oto sposoby zdobycia i opanowania duszy tłumu”¹⁷. Gebels mówił, że w propagandzie problem należy maksymalnie uprościć i ciągle powtarzać, powtarzać. Propagandzie populistycznej chodzi o to, żeby poszczególni ludzie czuli się razem z masami przeciwko komuś.

Wzmrożona fala populizmu wynika nie tylko z niezadowolonia bytowego, z poczucia niepewności ekonomicznej, ale z zagubienia społecznego, braku poczucia tożsamości, realnej przynależności do większych grup społecznych. Wielu badaczy uważa, że współcześnie ludzie czują się samotni jak nigdy przedtem. Wpływa na to wiele czynników cywilizacyjnych. Słabnie przynależność do klas, związków zawodowych, organizacji społecznych. Charakter produkcji, wzrost udziału jednoosobowych gospodarstw domowych, zmienność i niepewność zatrudnienia, zanik starych związków lokalnych i sąsiedzkich, czyni człowieka coraz bardziej samotnego i anonimowego.

Dlatego też ludzie buntują się przeciw brakowi przynależności wskazują pragnienie poczucia, że jest na świecie coś do czego należą, co nadaje mi znaczenie i godność, że mam jakąś strukturę, w której się odnajduję. U wielu ludzi brak jest wyraźnego indywidualnego sukcesu aby mogli być z niego dumni. Stąd podatność ludzi na takie oddziaływania polityczne, które starają się nadać im godność z tytułu przynależności do grupy politycznej, którą cechuje np. podnoszenie rangi narodu i jego ochrony przed wrogami. Problem ten istniał zawsze, obecnie wzrosła jedynie jego skala.

Pisał o tym już filozof niemiecki Artur Schopenhauer (1788-1860). W *Poszukiwaniu mądrości życia* pisał: „Najmniej wartościowym rodzajem dumy jest duma narodowa. Kto bowiem nią się odznacza, ten zdradza brak cech indywidualnych, z których mógłby być dumny, bo w przeciwnym wypadku nie odwoływałby się do czegoś, co podziela z tyłoma milionami ludzi. Kto ma wybitne zalety osobiste, ten raczej dostrzeże braki własnego narodu, ponieważ ma je nieustannie przed oczyma. Każdy jednak żalony

16 Kuligowski W., *Polityka bezwstydu, czyli czas dla mas*, Polityka nr 30.2016.

17 Le Bon G. *Psychologia tłumu*, Wyd. Antyk, Kęty 2004, s. 24.

15 Levitsky S. *W rozmowie z J. Żakowskim*, Polityka nr 22 z 2018.

dureń, który nie posiada nic na świecie, z czego mógłby być dumny, chwytą się ostatniej deski ratunku, jaką jest duma z przynależności do danego akurat narodu; odżywa wtedy i z wdzięczności gotów jest bronić rękami i nogami wszystkich wad i głupstw jaki naród ten cechują.”

Współczesny świat czasu globalizacji to świat ponadnarodowych związków, zależności, koncernów, przepływów kapitałów, towarów i rozwoju sieci informacyjnych. Dla wielu zaskakujące jest, że reakcją na te ponadnarodowe współzależności i potrzebę myślenia wspólnotowego niezbędne dla podejmowania i rozwiązania trudnych problemów globalnych, ożywia się zdecydowanie nacjonalizm i ksenofobia. Właśnie teraz narodowcy wszelkiej maści poczuli wiatr historii, integrują się i myślą o dążeniu do dominacji politycznej. Populiści powyższe tendencje nie tylko wykorzystują, ale potęgują. Upraszczając można powiedzieć, że wielu na wszelkie słabości i trudności globalizacji widzi lekarstwo w powrocie do wartości narodowych, a często nacjonalistycznych.

Można stwierdzić, że nie jest trudno łączyć wielu ludzi pod sztandarami narodowymi, gdy kapitał międzynarodowy kreuje duże nierówności, a jego bogacenie w danym kraju nie decyduje, że będzie w tym kraju inwestował i tworzył miejsca pracy, bo okazuje się najczęściej, że inwestowanie w Azji czy Ameryce Południowej jest bardziej opłacalne. Nietrudno wyzwalać emocje antyemigranckie, gdy dobrze płatne miejsca pracy odpływają do rynków wschodzących, a wiele wysoko płatnych usług przejmują drogą cyberpracy wysokokwalifikowani pracownicy w krajach na niższym poziomie rozwoju. W tej sytuacji w krajach Europy i Ameryki Północnej zwiększyło się przekonanie o negatywnych konsekwencjach nieuczciwej konkurencji, o którą obwinia się władze. Fachowo to formułując, nieuczciwą konkurencję widzi się w dumpingu ekonomicznym, socjalnym czy kursowym stosowanym przez kraje rynków wschodzących. W krajach Europy Zachodniej o taki dumping posądzają się również nowych członków Unii Europejskiej z Europy Środkowo-Wschodniej. Populizm, który doprowadził do Brexitu w dużym stopniu na tych problemach bazował.

Powyższe uwagi dotyczyły różnego rodzaju przyczyn niezadowolenia coraz szerszych grup społecznych, które to niezadowolenie stanowi bazę wykorzystaną przez polityków populistów do zdobywania władzy. Czynią to przez wskazania na winnych traktowanych jako wrogów, których obiecują pokonać. W związku z narastającą falą populizmu, ważna obok wzrostu niezadowolenia jest przyczyna rozwoju grup polityków chętnych do populistycznego nie tylko wykorzystania, ale potęgowania niezadowolenia społecznego. Na pewno wpływa na to wiele czynników. Ja zwrócę uwagę jedynie na dwa, które wynikają z poprzednich rozważań. Pierwsze to osłabienie roli państwa i jego podporządkowanie sile rynków kapitałowych i finansowych. Osłabienie roli i funkcji państwa w gospodarce, jego podporządkowanie interesom kapitału to jednoczesne osłabienie roli polityków w sferze ekonomiczno-społecznej. To poważne bariery ograniczające możliwość aktywności w tak ważnej sferze życia społecznego. Musi to wywoływać wzrost zainteresowania przez polityków poszukiwaniem alternatywnej aktywności. Niestety częstym efektem tych poszukiwań jest aktywność w sferze wykorzystywania emocji, zawiści

i niewiedzy poważnej części wyborców do zdobywania władzy i jej utrwalania. Drugą przyczyną wzrostu populistycznych polityków jest też wcześniej rozważana negatywna selekcja polityków. Negatywna selekcja nie tylko w sferze kompetencji i wyobraźni, ale i w sferze uczciwości i odpowiedzialności za państwo. Nie ulega bowiem wątpliwości, że populistyczna polityka prowadzi wcześniej czy później do katastrofalnych skutków dla państwa i społeczeństwa.

Najważniejsza jest świadomość mechanizmów, które wyrażają sposób i formę wpływu populizmu na niszczenie demokracji. Ważna jest ogólna prawda, która mówi, że demokracja nie może istnieć bez demokratów. Istotne więc jest kreowanie w społeczeństwie kultury demokratycznej, przywiązania do praworządności. Rozwój populizmu przekonuje, że z kulturą polityczną nie jest dobrze i politycy populistyczni głosząc, że demokracja liberalna jest demokracją elit, mogą łatwo zdobywać posłuch wielu obywateli. Inna ogólna prawda głosi, że opinia publiczna nie może poprzestawać na akcie wyborczym. Musi dysponować instytucjami, które pilnują polityków. Politycy populistyczni dążąc do utrwalania władzy robią wiele by te instytucje zneutralizować albo zniszczyć.

Mówiąc o niszczeniu demokracji należy zacząć od jej pojęcia. Wybitny myśliciel i ekonomista XX wieku Joseph Schumpeter (1883–1950) uznawał demokrację jako procedurę i sekwencję działań pozwalających zmienić rząd w cywilizowany sposób zgodny z prawem. Dodaje się do tego na ogół, że musi istnieć system instytucji chroniący interes mniejszości. W tym pojęciu nie tylko chodzi o możliwość odsunięcia rządzących od władzy drogą głosowania, ale wybory powinny się odbywać w sposób cywilizowany. Rozumienie w „sposób cywilizowany” ma zasadnicze znaczenie. Po dojściu populistów do władzy, władza zasłania się legitymacją wyborczą, która populiści utożsamiają z samą demokracją. Zwykle poważna część społeczeństwa się na to nabiera, co ma znaczenie, bo wtedy uznają oni radykalne działania opozycji jako niedemokratyczne. Wtedy sprzeciw wobec nie w pełni demokratycznych wyborów uznaje się jako niedemokratyczny.

Nie ma demokratycznych wyborów bez bezpieczników demokracji. Politycy populistyczni nauczyli się obchodzić albo niszczyć bezpieczniki i demokrację. Umieją robić wybory, nie ryzykując, że mogą je przegrać. Starają się kontrolować telewizję, sądy, media, a więc ograniczając lub niszcząc wspomniane wcześniej osobowe i instytucjonalne funkcje arbitrów, bo wtedy władza staje się nie tylko bezkarna, ale ma to zasadniczy wpływ na wybory. Wtedy bowiem można zachować pozory demokracji, gdyż przeprowadza się wybory, ale ludzie nie mogą wysłuchać innych propozycji i innych polityków bo ich się skutecznie wycisza.

Regułą w ostatnich dekadach jest, że w krajach nie tylko autorytarnych, ale i dyktatorskich przeprowadza się wybory, ale uzyskuje większość bez jawnych fałszerstw. Putin, Erdogan, Xi mają przeważające poparcie społeczne, a trudno ich kraje uznać za demokratyczne. Wybory tam odbywają się w warunkach, gdy inni politycy i inne propozycje są bardzo poważnie wyciszane. Wspomniany wcześniej prof. Steven Levitski wybory, jako realnie demokratyczne uznaje tylko takie, jeśli odbywają się w środowisku umożliwiającym

ludziom dokonanie wolnego i racjonalnego wyboru. Wymaga to sytuacji gdy: po pierwsze ludzie nie boją się głośno zgodzić z przekonaniem, ani ich otwarcie na różne sposoby wyrażać. Po drugie: jeżeli istnieją powszechnie dostępne, legalne i bezpieczne kanały przekazywania opinii i informacji – od mediów wszelkiego rodzaju po demonstracje i strajki¹⁸.

Współczesne dyktatury nauczyły się wyciszać inaczej myślących, nie tyle przez cenzurowanie i więzienie krytyków, co przez odpowiednie nagradzanie właściwie myślących. A więc wspieranie oportunistów. Populiści obserwując wielu współczesnych dyktatorów wiedzą, że jeżeli kontroluje się indywidualnych i instytucjonalnych arbitrow, a więc aparat państwa, media, sądy i odpowiednio nagradza właściwie myślących, to można rządzić bez wykorzystywania jawnej przemocy.

Populistyczni politycy wygrywają emocje i ograniczoną wiedzę istotnej części społeczeństwa, by wygrać wybory stawiają na nie poinformowany elektorat, który starają się nie tyle poinformować, co ogłupić. Służą do tego ataki na elitę, wrogów wewnętrznych i zewnętrznych. A gdy wygrywają wybory starają się utrwalić władzę przez osłabienie lub zniszczenie instytucjonalnych arbitrow. Trwałość władzy autorytarnej zależy od charakteru polaryzacji, a więc od tego jak strony sporu są od siebie oddalone. Jeżeli istnieje przekonanie, że nie ma szans na porozumienie, gdy wygraną którejś strony uznaje się za groźną dla drugiej, to trudno odsunąć stronę autorytarną od władzy.

Współcześnie demokracje staczają się w kierunku tzw. konkurencyjnego autorytaryzmu. W takim autorytaryzmie są partie opozycyjne, sądy, wybory, prywatne media, można uwodzić społeczeństwo legitymacją wyborczą, nawet wtedy, gdy wszystkie te instytucje są w praktyce bardzo ograniczone. W takiej sytuacji jest szansa powrotu demokracji przez powrót istniejących instytucji do realnego działania. Gorzej jest wtedy, gdy istnieje ostra polaryzacja i przegrana autorytarnej strony uważana jest jako egzystencjalne dla niej zagrożenie, wtedy dla obrony jest w stanie użyć bardzo radykalne, ekstremalne formy. W tej sytuacji powstaje problem, co ze sprawą tradycyjnego głoszenia odwetu za niszczenie demokracji? Wybitni znawcy systemów autorytarnych są raczej przeciwni, uznając takie groźby za drogę do utrwalenia i zaostrzenia autorytaryzmu. Profesor Steven Levitsky stwierdza, że „demokratycznej opozycji dużo trudniej będzie odzyskać władzę, odbudować demokratyczny porządek i potem go utrzymać, jeśli nie zrezygnuje z rozliczeń albo przynajmniej nie ograniczy ich do absolutnego minimum (...) Dokładnie taka jest cena. I ona jest zwykle pierwszym tematem do negocjacji, kiedy autorytarna władza myśli o demokratyzacji. Bezkarność jest walutą, którą demokratyczna opozycja płaci ustępującej autorytarnej władzy za demokratyzację.”¹⁹ Natomiast prof. Adam Przeworski z New York University, badacz systemów ustrojowych w skali świata, stwierdza: „nauczyłem się, że konflikty polityczne, których uczestnikom brakuje umiaru, prowadzą do gwałtu, przemocy, śmierci. Warto dużo zapłacić by do tego nie doszło. Nie brzydzi mnie niehonorowy kompromis, jeżeli dzięki niemu załatwia się wielką sprawę unikając krwi.

A nie wyobrażam sobie władzy, która ustępuje, wiedząc, że będzie sądzona, pozbawiona majątków, trafi do więzienia. Taka władza zawsze wybierze pucz, jeżeli tylko jest w stanie go dokonać i spacyfikować protesty.”²⁰

Im większa polaryzacja, im ostrzejsze spory, im większe zniszczenia w sferze sądownictwa, mediów, instytucji państwa, tym trudniej o powyższy kompromis, bo dla wielu odwet wydaje się czymś naturalnym i sprawiedliwym. Potrzeba dużej wyobraźni, aby w imię demokracji zrezygnować z surowego osądzenia autorytarnej władzy, aby nie próbowała ona użyć wszelkich sposobów, aby się nie dać od rządu odsunąć, a więc demokratyzację zaprzepaścić.

Mówiąc o wpływie populizmu na demokrację nie można pominąć częstego wykorzystywania przez populistycznych polityków argumentu większości. Od argumentu, że w demokracji rządzi większość, łatwo pomijać problem tyranii większości, która zawsze dla demokracji stanowi zagrożenie. Od czasu oświecenia zastanawiano się nad sposobami jej powstrzymania, najsukcesowniej okazała się konstytucja, która przekreśla możliwość jej zmiany zwykłą większością i narzuca ochronę mniejszości. Alexis de Tocqueville już w XIX wieku ostrzegał w *Demokracji w Ameryce*, że największym zagrożeniem demokracji jest tyrania większości. Z jego korespondencji z Johnem Stuartem Millem wynika, że dla Tocqueville'a tyrania wyraźnej większości parlamentarnej jest groźna, a dla Milla śmiertelna. Mill, a więc ojciec liberalizmu, uważał, że bez elitaryzmu zagwarantowanego prawem nie ma szans, bo obywatele w swej masie są najzwyczajniej w świecie głupi. Nie chodzi przy tym o jakość umysłu, ale o niedoinformowanie czy niedostatecznie zaciekawienie sprawą²¹. Populistyczna polityka to walka z elitami, która prowadzi do oddania racjonalności emocjom. Lud to większość i posiadał rzekomo wszelkie zalety, a elity wady. Takie tendencje są groźne, bo uderzają w niezbędny element demokracji, jakim jest odpowiedni udział merytokracji. Wiedza, informacje, mądrość, a więc rola ekspertów i autorytetów to warunki niezbędne dla powodzenia w funkcjonowaniu każdego społeczeństwa. Większość obywateli podstawowe wybory i decyzje podejmuje w części spraw, które nie wymagają eksperckiej wiedzy. Dlatego populistyczne szafowanie głosem ludzi rozstrzygających o roli refrenów jest błędne. Rację ma Ivan Krastev, który twierdzi, że referenda są jak broń nuklearna, można nimi straszyć, ale nie należy ich używać²².

Populiści starają się zwiększyć rolę prymitywnie rozumianej tyranii większości, która i tak istnieje w normalnej demokracji. Dlatego ważna jest świadomość, że opinia publiczna nie może poprzestać na akcie wyborczym, a musi dysponować instytucjami, które pilnują polityków, a zarazem wymuszają wsłuchiwanie się w głos ekspertów i autorytetów. Dużo racji mają ci, którzy uważają, że jedną z przyczyn kryzysu demokracji jest rozpad związku między czołówką intelektualną a czołówką polityczną.

Powyższa część poświęcona była wpływowi populizmu na kryzys demokracji. Z tego nie może wynikać wniosek, że liberalna demokracja nie wymaga reform. Demokracja musi

18 Levitskis S. *Rozmowa...*, op cit.

19 Tamże.

20 Przeworski W. *W rozmowie z J. Żakowskim*, *Polityka* nr 4 z 2018 r.

21 Król M. *W rozmowie z A. Pawlicką*, *Newsweek* nr 24.2017.

22 Krastev I. *Kiedy niemożliwe staje się możliwe*, *Newsweek* 27.06-3.07.2016.

przede wszystkim uwzględnić zasadną krytykę, że przecenia problem wolności a nie docenia problemów nierówności, które ograniczają możliwość korzystania z wolności. Z tym wiąże się między innymi posądzanie liberalnej demokracji, jako formy obrony interesów i wartości elit. Stąd populiści mówią: elity ukradły demokrację i rządzą dla siebie. Za zasadną uznać należy tę krytykę demokracji, która dotyczy wydłużonych procedur i odkładania decyzji w świecie, w którym zdolność szybkiego reagowania na zmianę warunków jest dla skuteczności działań coraz ważniejsza.

BIBLIOGRAFIA

1. Attali J., *Zachód 10 lat przed totalnym bankructwem*, Studio Emka, Warszawa 2010.
2. Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
3. Bialik-Robson A., *W rozmowie z Katarzyną Czarną*, Polityka nr 5, 2018.
4. Le Bon G., *Psychologia tłumu*, Wyd. Antyk, Kęty 2004.
5. Chomsky N., *W rozmowie z Jackiem Żakowskim*, AntyTINA – rozmowy o lepszym świecie, myśleniu, życiu, SIC!, Warszawa 2005.
6. Castells M., *Władza komunikacji*, PWN, Warszawa 2013.
7. Greg J.P., *Nacjonalizm kontra światowy ład*, (przedruk z) The Wall Street Journal z 22.01.2018.
8. Halik T., *Co Bóg ma wspólnego z takim Kościołem*, Gazeta Wyborcza 28–29.07.2018.
9. Munkler H., *Nie głaskać pod włos*, Der Spiegel, przedruk Forum 23–29.07.2012.
10. Kornai J., *W rozmowie z Farkasem* przedruk Gazeta Wyborcza 18–19.02.2017.
11. Kardyn W., *W rozmowie z Zaborowskim* Przegląd 31.07– 6.08.2017.
12. Kuligowski W., *Polityka bezwstydu, czyli czas dla mas*, Polityka nr 30.2016.
13. Krastev I., *Kiedy niemożliwe staje się możliwe*, Newsweek 27.06–3.07.2016.
14. Król M. *W rozmowie z A. Pawlicką*, Newsweek nr 24.2017.
15. Levitsky S., *W rozmowie z J. Żakowskim*, Polityka nr 22 z 2018.
16. Przeworski W. *W rozmowie z J. Żakowskim*, Polityka nr 4 z 2018 r.
17. Rorty R., *Marzy mi się sprawiedliwość*, „Gazeta Świąteczna” 17-18.06.2006.
18. Snyder T., *W rozmowie z A. Znatkiewiczem*, Forum nr 16 z 2017.
19. Sloterdijk P., *Pogarda mas*. Wyd. Aletkeia, Warszawa 2012
20. Taggart P., *Populizm, lud i rdzenna kraina*, w: Wysocka O. (red.), *Populizm*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
21. Varga K., *I ty zostaniesz propagandystą*, Newsweek Polska Extra 2/2017.

REZYLIENCJA BEZDOMNYCH RODZIN A KOMPETENCJE SPOŁECZNE DZIECI / REZYLIENCJA BEZDOMNYCH RODZIN A KOMPETENCJE SPOŁECZNE DZIECI

STRESZCZENIE

Dotychczas uważało się, iż bezdomność dotyczy głównie jednostek płci męskiej. Przemiany społeczno-gospodarcze i pogłębiająca się sfera ubóstwa powodują, iż coraz częściej spotkać można bezdomne kobiety, kobiety z dziećmi, a także całe bezdomne rodziny. Niniejszy materiał przedstawia badania zrealizowane w środowisku osób bezdomnych z naciskiem na odnalezienie bezdomnych rodzin oraz problemów dzieci w adaptacji elementarnych funkcji w ramach kompetencji społecznych. Przedstawiony materiał wskazuje na problemy adaptacji społecznej dzieci pochodzących z bezdomnych rodzin, a także szczególne formy dziedziczenia bezradności i dysfunkcji w relacjach społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: BEZDOMNOŚĆ, BEZDOMNOŚĆ DZIECI, REZYLIENCJA, KOMPETENCJE SPOŁECZNE, ADAPTACJA SPOŁECZNA, DYSFUNKCJE KOMPETECJI.

ABSTRACT

Until now, homelessness was thought to be mainly about male individuals. Socio-economic changes and the deepening sphere of poverty cause that homeless women, women with children, as well as entire homeless families can be found more often. This material presents research carried out in the homeless environment with an emphasis on finding homeless families and the problems of children in adapting elementary functions within social competences. The presented material indicates the problems of social adaptation of children from homeless families, as well as specific forms of inheriting helplessness and dysfunctions in social relations.

KEY WORDS: HOMELESSNESS, HOMELESSNESS OF CHILDREN, RESILIENCE, SOCIAL COMPETENCES, SOCIAL ADAPTATION, DYSFUNCTIONS OF COMPETENCE.

WPROWADZENIE

Ósmego stycznia 2016 roku Rzecznik Praw Dziecka zwrócił się z pismem do Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej Elżbiety Rafalskiej zwracając uwagę na podjęcie pilnych działań zmierzających do zmniejszenia skali bezdomności rodzin z dziećmi. Rzecznik w piśmie podkreśla wagę rosnącego problemu¹. Liczba małoletnich dzieci przebywających z rodzicem z powodu bezdomności w miejscach takich jak: schroniska czy domy dla bezdomnych – rośnie. Jak wskazują dane statystyczne od 2011 roku rośnie liczba rodzin z problemem bezdomności posiadających potomstwo. Z oficjalnych danych wynika, że rośnie liczba dzieci w instytucjach wsparcia, a pobyt ich przekracza okres trzech lat. Brak jest jednak informacji o liczbie dzieci będących bezdomnymi z rodziną, a przebywających poza monitoringiem instytucji wsparcia i administracji. Ogólnopolskie badanie liczby osób bezdomnych z 2015 roku wskazało, iż bezdomnych dzieci jest 1892, które stanowiły 5,2% liczby policzonych wówczas osób bezdomnych². Według badań (Spis ludności z 2002) dzieci bezdomnych było 1426³. Jak

widać liczba ta wyraźnie rośnie. Należy jednak podkreślić, że są to dane zaewidencjonowane podczas jednorazowego badania, dlatego nie można na ich podstawie wnioskować o rzeczywistej skali bezdomności. Można jednak sądzić, że liczba ta może być znacznie większa⁴.

W lutym tegoż roku Minister Rafalska otrzymała, podobne w formie pismo, od Rzecznika Praw Obywatelskich, w którym czytamy między innymi, iż przeciwdziałanie bezdomności jest jednym z priorytetów do realizacji przez Rzecznika, który powołał w październiku 2015 r. Komisję Ekspertów ds. Przeciwdziałania Bezdomności przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. W skład tej Komisji wchodzi

4 Według danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w Polsce żyje około 40 tysięcy osób bezdomnych, jednak według organizacji społecznych dane te są mocno zaniżone i w rzeczywistości mogą one być nawet 10 krotnie wyższe. Określenie liczby osób bezdomnych jest niezbędnym działaniem zmierzającym do poznania obecnej skali bezdomności w Polsce. Badanie pozwala uzyskać informację nie tylko o liczbie osób bezdomnych przebywających w placówkach i miejscach niemieszkalnych, ale pozwoli uzyskać dane socjo-demograficzne bezdomnych. Wyniki badania mogą być wykorzystane przez gminy w planowaniu lokalnych strategii pomocy dla osób bezdomnych. Przeprowadzane badania możliwe są do wykonania dzięki współpracy przedstawicieli policji, straży gminnej lub miejskiej, centrów zarządzania kryzysowego, ośrodków pomocy społecznej, a także wolontariuszy i właściwych organizacji pozarządowych zajmujących się pomocą osobom bezdomnym.

1 Rzecznik Praw Dziecka pismo nr ZSS.422.3.201 6.KT z dnia 8 stycznia 2015.
2 Ogólnopolskie Badanie Bezdomności 2015.
3 Spis ludności 2002 rok; por. *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Wyd. GUS, Warszawa 2012, s. 90.

Tabela 1. Liczba osób bezdomnych zdiagnozowanych w trakcie ogólnopolskiego badania w nocy z 21 na 22 stycznia 2015 r. z podziałem na województwa oraz z uwzględnieniem liczby kobiet, dzieci i mężczyzn

LP	Województwo	Liczba osób bezdomnych przebywających w placówkach instytucjonalnych				Liczba osób bezdomnych przebywających poza placówkami instytucjonalnymi				OGÓŁEM			
		Razem	mężczyźni	kobiety	dzieci	Razem	mężczyźni	kobiety	dzieci	Razem	mężczyźni	kobiety	dzieci
1	dolnośląskie	2 800	1 858	305	177	818	710	98	1	3 216	2 577	481	178
2	kujawsko-pomorskie	1 882	1 145	235	82	2 475	1 309	720	445	3 937	2 454	955	528
3	lubelskie	822	609	88	37	138	131	5	0	958	830	91	37
4	lubuskie	661	531	88	42	332	319	21	2	1 013	850	119	44
5	łódzkie	1 806	1 304	221	81	478	371	102	3	2 082	1 678	323	84
6	małopolskie	1 589	1 338	198	53	353	290	63	0	1 943	1 628	261	53
7	mazowieckie	3 434	2 777	551	106	1 192	938	198	60	4 626	3 713	747	166
8	opolskie	779	613	102	64	391	263	34	4	1 080	875	136	68
9	podkarpackie	870	765	92	13	261	238	23	0	1 131	1 003	115	13
10	podlaskie	610	548	61	3	112	101	11	0	722	647	72	3
11	pomorskie	2 329	1 941	305	82	890	742	128	2	3 209	2 683	440	86
12	śląskie	3 785	3 006	544	215	830	500	81	0	4 615	3 575	625	215
13	świętokrzyskie	604	478	107	21	143	127	16	0	747	603	123	21
14	warmińsko-mazurskie	1 103	835	95	73	547	320	27	0	1 650	1 255	122	73
15	wielkopolskie	1 913	1 525	243	145	789	675	109	5	2 702	2 200	362	150
16	zachodniopomorskie	1 676	1 377	106	103	1 255	972	213	70	2 931	2 349	409	173
	RAZEM	25 623	20 838	3 489	1 298	10 538	8 082	1 882	584	36 161	28 918	3 351	1 852

Źródło: Ogólnopolskie badanie liczby osób bezdomnych z 21 na 22 stycznia 2015.

Tabela 2. Liczba osób bezdomnych określona w trakcie ogólnopolskiego badania w nocy z 21 na 22 stycznia 2015 r. przebywających w placówkach instytucjonalnych

LP	Województwo	Schroniska, hostele, domy dla osób bezdomnych, ogrzewalnie, noclegownia				Szpitale, hospicja, ZOŁ-e, inne placówki zdrowia				Zakłady karne, areszty śledcze				Izby wytrzeźwień, pogotowia społeczne				RAZEM:			
		Ogółem	M	K	Dz	Ogółem	M	K	Dz	Ogółem	M	K	Dz	Ogółem	M	K	Dz	Ogółem	K	M	Dz
1	dolnośląskie	2 196	1 608	322	176	174	132	41	1	106	105	1	0	14	13	1	0	2 480	1 858	385	177
2	kujawsko-pomorskie	1 220	950	180	80	45	30	9	0	184	130	45	2	13	13	0	0	1 482	1 145	235	82
3	lubelskie	671	554	80	37	41	37	4	0	110	108	2	0	0	0	0	0	822	609	88	37
4	lubuskie	589	423	75	42	44	38	6	0	73	66	7	0	4	4	0	0	661	531	88	42
5	łódzkie	1 392	1 108	203	81	50	45	5	0	144	130	9	0	20	16	4	0	1 686	1 304	221	81
6	małopolskie	1 386	1 115	178	53	78	65	13	0	135	148	7	0	10	10	0	0	1 589	1 338	198	53
7	mazowieckie	2 938	2 360	464	108	309	225	77	0	164	157	7	0	38	35	3	0	3 434	2 777	551	106
8	opolskie	680	496	80	64	33	23	10	0	163	91	12	0	3	3	0	0	779	613	102	64
9	podkarpackie	784	645	86	13	34	28	8	0	87	87	0	0	5	5	0	0	870	765	92	13
10	podlaskie	473	424	46	3	85	71	14	0	43	43	0	0	3	3	1	0	610	548	61	3
11	pomorskie	1 965	1 633	240	83	229	192	37	0	134	115	19	0	1	1	0	0	2 329	1 941	305	83
12	śląskie	3 166	2 483	488	215	228	195	33	0	341	319	22	0	30	29	1	0	3 785	3 006	544	215
13	świętokrzyskie	573	446	106	21	2	2	0	0	26	25	1	0	3	3	0	0	604	478	107	21
14	warmińsko-mazurskie	768	648	76	44	39	36	3	0	235	234	1	0	61	17	15	29	1 103	835	95	73
15	wielkopolskie	1 732	1 348	241	145	88	46	2	0	124	124	0	0	3	3	0	0	1 913	1 525	243	145
16	zachodniopomorskie	1 422	1 163	168	91	111	95	16	0	112	111	1	0	31	8	11	12	1 676	1 377	106	103
	RAZEM	21 688	17 392	3 642	1 254	1 543	1 266	276	1	2 141	2 004	135	2	251	174	36	41	25 623	20 838	3 489	1 298

Źródło: Ogólnopolskie badanie liczby osób bezdomnych z 21 na 22 stycznia 2015.

Wykres 1. Dane o bezdomności. Badanie 2017



Źródło: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Wykres 2. Dane o bezdomności. Badanie 2017



Źródło: Ministerstwo Rodziny Pracy i Polityki Społecznej.

przedstawiciele organizacji pozarządowych zajmujących się ludźmi bezdomnymi, naukowcy i prawnicy⁵. Jak widać z przedstawionych w tabeli 1. zestawień, problem nad którym będzie owa komisja pracować jest istotny.

W tabeli 2. przedstawione zostało zestawienie bezdomności instytucjonalnej, w którym widać rozłożenie liczby dzieci przebywających w określonych placówkach wsparcia

Zestawienie tabelaryczne pokazuje, iż występuje znaczna liczba dzieci objętych opieką instytucjonalną przebywających pod kontrolą instytucji państwowych.

W nocy z 8 na 9 lutego 2017 r. przeprowadzono po raz czwarty *Ogólnopolskie badanie liczby osób bezdomnych*. Koordynatorem badania było Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Analiza danych z 2017 roku (wykres 1) pokazuje, iż w porównaniu z danymi z roku 2015, liczba osób bezdomnych zmalała o 2 753 osoby.

5 Pismo RPO od Minister E. Rafalskiej nr IV.002.2.2016.ZA.

Jak widać z wykresu 2 skala rejestrowanej bezdomności wśród dzieci i młodzieży także zmalała. Wciąż jednak brak jest danych mówiących o skali bezdomności nierejestrowanej powoduje to, iż do końca nie jest nam znana liczba dzieci bezdomnych w bezdomnych rodzinach nierejestrowanych. Jest to na tyle problematyczne, że w takich rodzinach rodzą się dzieci i są one w ogóle nie ewidencjonowane. Szczególnie istotne, w przypadku danych dotyczących bezdomności, uzyskiwanych metodą stosowaną przez Ministerstwo, jest brak możliwości dotarcia do osób mieszkających „kątem” lub też w przestrzeniach, o których nie ma informacji w MOPS, policji lub innych podmiotów wspierających. Z tych powodów dane uzyskane w panelowych badaniach, to liczby osób bezdomnych, do których udało się dotrzeć służbom. Z informacji przedstawionych przez ośrodki pomocy społecznej wynika, iż niektóre rodziny w sposób świadomy sprzedały swoje mieszkania, a za uzyskane środki kupiły działkę rekreacyjną wraz z domkiem, który stał się docelowym miejscem zamieszkania. Rodziny te unikają ponoszenia stałych comiesięcznych opłat jednocześnie korzystają z innych form wsparcia lub też w ogóle „zniknęły” z jakichkolwiek rejestrów. Osoby zamieszkujące na działkach odmawiają przeniesienia do schronisk czy noclegowni, gdyż nie uważają się za osoby bezdomne. Dzieci mieszkające z rodzinami na terenie ogródków działkowych nie zawsze są pod stałą opieką służb socjalnych. Problemem jest, iż częstokroć brak jest informacji na temat liczby i rozmieszczenia tychże rodzin. Nie ma także możliwości penetracji przestrzeni miejskich w poszukiwaniu takich rodzin ze względu na ograniczenia finansowe i nikłe kadry. Pomocne w tym wypadku mogą być działania streetworkerów, jednakże nie wszystkie miasta posiadają tego typu wsparcie lub też własnych pracowników ulicy.

Problem bezdomnych rodzin, a szczególnie rodzin z dziećmi jest dziś coraz jaskrawszy. Badania przeprowadzone podczas liczenia bezdomnych wskazują, iż wśród zwiększonej ilości bezdomnych kobiet (wcześniej uznawano, iż bezdomność jest domeną mężczyzn) znajduje się coraz więcej dzieci, a także coraz więcej bezdomnych rodzin⁶. Uznaję bowiem, iż paradoksalnie zmniejszenie się skali ogólnej bezdomności nie niweluje skali bezdomności ukrytej, w tym dziecięcej. Bardzo charakterystyczną cechą jest to, iż

część bezdomnych rodzin nie ma wcale charakteru patologicznego, a ich „znalezienie się na ulicy” jest konsekwencją nie tylko kryzysu z 2008 roku, ale przede wszystkim ubożeniem społeczeństwa (bezrobocie, zadłużenia, wymeldowanie, eksmisje), a także, co niezwykle istotne w moich badaniach, jest formą wyboru specyficznego sposobu życia, która ma charakter radzenia sobie (rezydenci) z problemami codzienności. W badanych środowiskach bezdomnych rodzin wybór pomieszkiwania poza kanonami mieszkalnictwa ma swoje „dobre” strony. Bezdomni podkreślają, iż taki sposób adaptacji to oszczędność i możliwość unikania wielu zobowiązań. Biorąc pod uwagę dodatkowe świadczenia otrzymywane przez rodziny (także 500+) zwiększa się budżet rodzinny i pozwala funkcjonować na zadowalającej stopie życiowej.

Mimo pewnych zjawisk i perspektyw życia w bezdomności, deklarowanych przez badanych, bezdomność jest szczególnie bolesnym zjawiskiem. Pozostając bez dachu nad głową żyjemy poza przestrzenią dającą schronienie przed trudnymi życiowymi sytuacjami. Narażeni jesteśmy nie tylko na negatywne czynniki fizyczne, ale także psychiczne. Brak charakterystycznej stabilności życiowej powoduje narastające w człowieku „zdziwienie” przejawiające się negatywnym nastawieniem do otoczenia, do innych osób (nawet tych chcących nieść wsparcie). Takiemu wpływowi „złego otoczenia” ulegają wszyscy członkowie wykluczonej rodziny. Szczególnie narażone są w tym przypadku dzieci, które w permanentnym byciu bezdomnym nabierają skrzywionej oceny rzeczywistości patrząc na przykład na pomieszkiwanie na działce jak na coś, co jest zupełnie normalne. Oczywiście każdy sposób percepcji pomieszkiwania i jej realizacji ma charakter względny. Na przykład w moich peregrinacjach antropologicznych, w poszukiwaniu form pomieszkiwania bezdomnych, miałem okazję widzieć schronienia tych ludzi, nie odbiegające jakością, od przyjętych zwyczajowo za dom pomieszczeń zamieszkałych przez osoby „niebezdadne”⁷.

Nie zmienia to jednak faktu, że bezdomność, jako najskrajniejsza forma wykluczenia społecznego, stanowi zmarginalizowanie jednostki zarówno z przestrzeni społecznej, w sensie zakłócenia relacji międzyludzkich, jak i wyobcowanie z przestrzeni rozumianej jako adaptacja miejsc, w których pracujemy, czy mieszkamy. Niebagatelne znaczenie mają tu zaniedbane i porzucone, ongiś funkcjonalne miejsca, w przestrzeni naszych miast⁸ i przedmieść, a także parków, skwerów czy zapomnianych budynków fabryk i powojennych pozostałości bunkrów. Adaptacja takiej porzuconej lub nieuczęszczanej przestrzeni wiąże się z dużą pomysłowością i kreatywnością osób bezdomnych. Jest jednak niewyobrażalna dla wychowywania potomstwa. Przestrzeń domu ma szczególne znaczenie dla

6 *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Wyd. GUS, Warszawa 2012, s. 90.

Ustawa z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej opisała osobę bezdomną, jako „niezamieszkiującą w lokalu mieszkalnym w rozumieniu przepisów o najmie lokali mieszkalnych i dodatkach mieszkaniowych i nigdzie nie zameldowaną na pobyt stały w rozumieniu przepisów o ewidencji ludności i dowodach osobistych” Nowelizacja przywołanej tu ustawy dokonana została w 2004 r. (*Dz. U. z dnia 15 kwietnia 2004 r.*). Faktycznie definicję osoby bezdomnej wprowadzono do ustawy o pomocy społecznej z 1990 r. dopiero Ustawą z dnia 21 stycznia 2000 r. o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej (*Dz. U. z dn. 21 stycznia 2000 r. nr 12, poz. 136*). Wprowadzone zmiany polegały również na tym, że doprecyzowano definicję osoby bezdomnej poprzez poszerzenie katalogu okoliczności branych pod uwagę przy ocenie czyjejs sytuacji bytowej. Nowe zapisy ustawy pozwalały uznać za osobę bezdomną „Osobę niezamieszkiującą w lokalu mieszkalnym w rozumieniu przepisów o ochronie praw lokatorów i mieszkaniowym zasobie gminy i niezameldowaną na pobyt stały, w rozumieniu przepisów o ewidencji ludności i dowodach osobistych, a także osobę niezamieszkiującą w lokalu mieszkalnym i zameldowaną na pobyt stały w lokalu, w którym nie ma możliwości zamieszkania”.

7 Zapraszam chętnych do antropologicznych poszukiwań form zamieszkiwania ludzi we wschodniej części Polski w województwach: lubelskim, podlaskim czy podkarpackim.

8 Obserwuje się prawidłowość, że osoby bezdomne zwykle pozostają w aglomeracji miejskiej, z której pochodzą. Na to wskazują badania Przyemeńskiego (Przyemeński A., *Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2001). Jednakże rozwój społeczny i wzrost mobilności powodują wzmożenie procesów migracyjnych nie tylko w granicach własnego kraju, ale także w granicach Europy (Łukasiewicz R., *Eurobezdomność w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych*, Wyższa Szkoła Menedżerska, Warszawa 2016).

rozwijającego się dziecka. Bezpieczeństwo, rodzina, miejsce do pracy, nauki i odpoczynku stanowią podstawę prawidłowego rozwoju opartego o harmonię i bezpieczeństwo. Pozbawienie człowieka tych elementów, szczególnie w młodym wieku, jest odebraniem mu podstawowych narzędzi rozwoju. Dzieci bezdomne nie trafiają do placówek opiekuńczo-wychowawczych, a ich rozwój i edukacja są utrudnione. Ponadto funkcjonowanie w bezdomności wyniszcza fizycznie i psychicznie⁹. Należy zgodzić się z Beatą Szluz, iż w polskiej literaturze przedmiotu brakuje badań nad problemem bezdomności rodzin i dzieci, w moim mniemaniu istnieje konieczność zwrócenia uwagi zarówno na tę problematykę, jak i na powstające zjawisko bezdomności dzieci, nie tylko tych przebywających z bezdomnymi rodzinami lub żyjących w rodzinach dysfunkcyjnych, ale tych, które ze środowiska dzieci ulicy zagrożonych bezdomnością. W sytuacji zwiększonej skali bezdomności rodzin pełnych (nie tylko matek z dziećmi) niepokojem napawa brak odpowiedniej ilości instytucji wsparcia mogących przyjąć całe rodziny pod opiekę i wsparcie. W Polsce jest takich placówek kilkanaście. W większości przypadków rodziny, które znalazły się w konieczności skorzystania z instytucji oferującej dach nad głową często muszą zostać rozdzielone (matka z dzieckiem w jednej instytucji, ojciec w innej) tym samym pogłębia się sferę degradacji. W konsekwencji niekiedy wybierają one wspólną bezdomność pozainstytucjonalną. Z przeprowadzonych przeze mnie badań realizowanych w Polsce wynika, iż częstokroć rodziny, które nie mogą korzystać z wsparcia instytucjonalnego, bo na przykład są rozdzielane lub brak jest dla nich miejsca w dostępnych placówkach czy też z innych powodów nie mogą korzystać z wsparcia instytucjonalnego wykazują charakterystyczną inicjatywę radzenia sobie z trudnościami życia codziennego poprzez wybór wspólnej bezdomności (rodzinnej) lub migrację. Jest to szczególny rodzaj rezylencji rozumiany w tym wypadku, jako umiejętność lub proces dostosowywania się do zmieniających się warunków, a więc adaptację i cechę czy charakterystykę osobowościową pozwalającą na przetrwanie mimo niesprzyjających okoliczności, a tym samym powrót do optymalnego poziomu funkcjonowania, czyli swego rodzaju odporność na czynniki dezorganizujące. Rezylienne rodziny w moich badaniach podejmują decyzję o zamieszkaniu w pustostanie, bardzo rzadko w skłocie, ale najczęściej w domku na działkach. Tym samym determinują powstawanie bezdomności dziecięcej ukrytej, pozainstytucjonalnej. Jednocześnie rodziny te aktywnie uczestniczą w zbieraniu środków na swoje utrzymanie wykorzystując metody zbieractwa, żebractwa lub co charakterystyczne dla rodzin przygranicznych na legalną pracę poza granicami kraju. Występuje też często dublowanie wsparcia instytucjonalnego to znaczy osoby bezdomne otrzymują wsparcie z Niemiec i z Polski. Brak płaszczyzny współpracy pomiędzy instytucjami europejskimi (skala takiego dublowania ma charakter ogólnoeuropejski) powoduje, iż co bardziej „zaradne” rodziny korzystają z kilku form wsparcia instytucjonalnego w warunkach prawnych wykluczających się. Ma to podobne cechy zachowania do tych, jakie widzimy u innych narodowości lub grup etnicznych. W ten sposób rodziny zachowują kontrolę nad własnym życiem. Najbardziej charakterystyczne pod tym względem są

rodziny mieszkujące na pograniczu polsko-niemieckim, których zachowanie i sposób życia są wypadkową inwencji własnej oraz szeregu niepisanych umów zawartych pomiędzy podmiotami mogącymi świadczyć dla nich wsparcie w innej formie niż odzież, pieniądze czy żywność. Przykładem takiego wsparcia jest niepisana umowa pomiędzy władzami miasta X¹⁰, pracownikami MOPS oraz zarządzającymi ROD (Rodzinne Ogrody Działkowe). Umowa ta uznaje możliwość pomieszkiwania bezdomnych osób, w tym rodzin, na ogródkach działkowych (co w normalnych sytuacjach jest niemożliwe). W ten sposób bezdomne rodziny na pograniczu dwóch państw stworzyły szczególny sposób rezylencji mieszkaniowej polegający na adaptacji domków lub przyczep na terenach rodzinnych ogródków działkowych, mimo odgórnego zakazu całorocznego zamieszkiwania tego terenu. Jednocześnie godzić się należy z Andrzejem Przymeńskim, który wskazuje, że przypadki dzieci dzielących bezdomność „uliczną” lub, inaczej, pozaschroniskową, notuje się relatywnie rzadko¹¹. Jest to jednak stanowisko stałe, można powiedzieć chroniczne i wciąż rosnące, tym samym wymagające uwagi. W przeciwieństwie do innych podobnych form adaptacji przestrzeni nie mieszkaniowej, mających miejsce w Polsce, rodziny na pograniczu łączą zdobywanie środków do życia z utrzymaniem domostwa i wychowywaniem dzieci.

Należy także podkreślić sytuację związaną z procesami emigracyjnymi mającymi miejsce od 2004 roku. O ile w Polsce problem żebractwa dzieci i całych rodzin jest jeszcze mało rozpoznany i nie zobaczymy na ulicy polskiego, małego dziecka proszącego o jałmużnę, to już w Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech czy Hiszpanii takie obrazki się zdarzają. Przeprowadzone badania bezdomnych rodzin wskazują także na charakterystyczne procesy migracyjne wewnętrzne, posiadające bardzo często charakter bezdomności przygranicznej, w której rodzina przebywa w Polsce na pograniczu zajmując, na przykład, dostępny pustostan, a sposobem na zdobywanie środków do życia jest zbieractwo i żebractwo w Niemczech¹². Swoistego rodzaju bezdomność transgraniczna uzyskuje samodzielność na poziomie umożliwiającym odzyskanie sił i w miarę pełną samodzielność poza wsparciem instytucjonalnym. Z punktu widzenia przepisów i definicji osoby te pozostają bezdomne i są beneficjentami instytucji wsparcia jednakże z punktu widzenia procesów rezylencji są samowystarczalne. Niestety w kwestii jakości życia psychospołecznego w sposób jaskrawy odbiegają od uznanej normy. Deficyty emocjonalne, braki w relacjach społecznych, niedostatki w środowisku domowym powodują, iż dzieci z rodzin bezdomnych wchodzą w życie społeczne ułomne. Częstokroć pozbawione swoiście pojętego wsparcia społecznego jako pełnoprawni członkowie danej grupy społecznej.

9 Szluz B., *Bezdomność rodzin – socjologiczny szkic problemu*, Rocznik Nauk Społecznych 2011, T.3(39), s. 140.

10 Nazwa miasta dla potrzeb badań została utajniona.

11 Przymeński A., *Bezdomność dzieci w Polsce współczesnej* [w:] J. Sztumski (red.) *Pokolenie wygranych? Ciąg dalszy badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2006.

12 Badania przeprowadziłem w okresie od 2006 do 2014 roku w wybranych krajach Unii Europejskiej. W Polsce skupiałem się nad bezdomnością przygraniczną rodzin, a także rodzinami w wybranych miastach – najczęściej były to miasta duże, gdzie rodziny mogły znaleźć najlepsze wsparcie. Patrz także: Łukasiewicz R., *Przenoszenie bezdomności*, Nauka Gospodarka Społeczeństwo, Wyższa Szkoła Menedżerska, Warszawa 2012.

„NIEDOMY”

Zjawisko bezdomności związane jest z brakiem domu, który nie stanowi jedynie budowli lub określonej przestrzeni mającej charakter zamknięty obszar posiadający idee domu. Dom to przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, ciepło, miłość, bez troski czas, bliskość, dobro, komfort czy dobrobyt. Rozpatrywanie więc, w niniejszym materiale, problematyki bezdomności rodzin wiąże się nie tylko z opisem sytuacji życiowych, które moglibyśmy nazwać kryzysowymi, za Inną Kuźmą, i które składają się z przestrzeni społecznej domu, ale także psychospołecznych aspektach życia w sytuacji braku domu¹³. Jest to tym bardziej istotne, że jak wskazuje stanowisko Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej zawarte w piśmie z dnia 26 czerwca 2017 roku do Prezesa Ogólnopolskiej Federacji na rzecz Rozwiązywania Problemów Bezdomności, Ministerstwo uznało, iż obowiązujące przepisy dotyczące przebywania matek z dziećmi w schroniskach dla osób bezdomnych nie jest zabronione. Ministerstwo wskazuje jednak, iż odpowiedniejszym miejscem dla tych osób byłyby placówki w postaci domów dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży, a w szczególnych przypadkach ośrodki interwencji kryzysowej oraz specjalne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy. Jednakże, wobec powyższego, w przedmiotowej sprawie niestety nierozwiązany został problem pełnych rodzin bezdomnych. Jednocześnie Ministerstwo wskazuje, iż rozwiązanie sytuacji bezdomnych matek z dziećmi należy do kompetencji i zadań pomocy społecznej miejsca pobytu beneficjentów. Ważny w tym przypadku jest art. 47 ust.4-5 wspomnianej ustawy oraz 48 mówiące o działaniach obligatoryjnych Pomocy Społecznej. Problem jednak tkwi w tym, że same gminy nie są w stanie „unieść” problemu ze względów finansowych i kadrowych.

Człowiek (rodziny) tworzy więc dom, aby czuć się w nim bezpiecznie, mieć ochronę przed zagrożeniami zewnętrznymi i wsparcie współdomowników we wszelkich aspektach egzystencji, czyli miejsce, którego nie może zapewnić ani społeczeństwo, wraz z obecną sytuacją gospodarczą, ani instytucje wsparcia. Zatem dom odrywa szczególną rolę w życiu każdego człowieka, a przede wszystkim w życiu dziecka. W domu, jak będzie pokazane dalej, kształtują się postawy, systemy norm i wartości, a także stosunek do świata i innych. Także, a może przede wszystkim, w znaczeniu relacji i interakcji społecznych oraz współuczestnictwa w kreowaniu rzeczywistości społecznej na każdej płaszczyźnie. W domu uczymy się jak dokonywać właściwych wyborów, jak racjonalnie działać i współdziałać. Dostrzega się w nim również relacje istniejące pomiędzy ludźmi i wartości, jakimi powinno się kierować. Brak bezpiecznego schronienia może mieć negatywny wpływ na prawidłowy rozwój człowieka, stan zdrowia – zarówno fizycznego, jak i psychicznego, rozwój własnych aspiracji czy też na pozytywne współżycie w społeczeństwie.

Jak widać na tablicy 1 „domy” bezdomnych zaadaptowane do pomieszkiwania nie zawsze mają wygląd rozwalających się ruin i stanowią ładny akcent w Rodzinnych Ogródkach Działkowych. Niestety nie jest tak zawsze jak na powyższej tablicy. Częstokroć sytuacja wygląda jak poniżej na tablicach 2 i 3. W takich miejscach właśnie przebywają dzieci.

13 Na podstawie książki *Domy bezdomnych. Badania sytuacji kryzysowych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2015.

Tablica 1. Przykładowy domek na działce zamieszkiwany przez bezdomną rodzinę



Źródło: Archiwa własne autora. Zdjęcie pochodzi z badań nad bezdomnością transgraniczną z 2016/2017 roku.

Tablica 2. Przykładowy domek na działce zamieszkiwany przez bezdomną rodzinę



Źródło: Archiwa własne autora. Zdjęcie pochodzi z badań nad bezdomnością transgraniczną z 2016/2017 roku.

Tablica 3. Przykładowy domek zamieszkiwany przez bezdomną rodzinę



Źródło: Archiwa własne autora. Zdjęcie pochodzi z badań nad bezdomnością transgraniczną z 2016/2017 roku.

Bezdomność to stan, który jest trudny do zrozumienia człowiekowi, który nigdy tego nie przeżył. Bezdomnych często spotykamy na swojej drodze, ponieważ jest to obraz współczesnej rzeczywistości. Bezdomni to różni ludzie, różnią się pod względem cech osobowości, zainteresowań, sposobu bycia, zachowania, jednak w ostatecznym podsumowaniu to takie same istoty, jak i my. Są tylko bardziej dotknięte przez los, a może przez własne postępowanie. Mimo tego, że opisywane bezdomne rodziny nie cierpią głodu, a dzieci uczęszczają do szkoły, to są w pewien sposób naznaczone.

W przypadku trzech rodzin, które miałem okazję obserwować i przeprowadzić z nimi rozmowę (w badaniach przeprowadzonych w jednej z przygranicznych miejscowości jest 16 rodzin będących poza rejestrem instytucji pomocowych), szczególne naznaczenie nie wynika paradoksalnie z etykiety bezdomnego nadanej im przez grupę rówieśników (mówię tu o dzieciach w szkole), ale przez poczucie – samych bezdomnych dzieci – inności i obcości. Jest to także pogłębiane przez szczególną opiekę stanowiącą nad tymi dziećmi przez szkołę – przez pedagoga czy psychologa. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że o ile instytucja szkoły ma obowiązek roztoczyć nad takimi dziećmi opiekę, o tyle opieka ta traktowana jest przez samych beneficjentów, jako szczególne naznaczenie.

Bezdomność w przypadku tych rodzin nie polega tylko na braku mieszkania, jako pewnego ustabilizowania, szczególnie w znaczeniu społecznym adekwatnym do naszych warunków kulturowych i normatywnych, ale przede wszystkim utracie domu jako sposobu bycia społecznego, poczucia więzi z miejscem czy ludźmi. Poczucie swojego miejsca w tych rodzinach to także brak własnej przestrzeni - pokoju, miejsca do pracy czy odpoczynku, choć jak wspominałem nie jest to warunek *sine qua non* bezdomności, gdyż niejednokrotnie w domach rodzin niebezdolnych nie ma wyodrębnionego takiego miejsca. Buduje się tu jednak swoistego rodzaju spirala wyalienowania. Poczucie bezdomności (choć nienazwane tak przez rodziców), pomieszkiwanie w „niedomach” (dobrze jeśli jest to domek na działce, gorzej jeśli przyczepa kempingowa czy skłot lub samochód), brak swojej przestrzeni, nietypowe otoczenie społeczne. Elementy te kumulują poczucie inności i odrębności, które są tak potrzebne szczególnie dla młodego człowieka.

BEZDOMNOŚĆ ZACZYNA SIĘ W „DOMU”

Andrzej Przyemeński w swojej pracy z 2000 roku klasyfikuje przyczyny bezdomności, między innymi jako przedwczesną autonomię w warunkach niepełnej osobistej dojrzałości podkreślając wagę procesów socjalizacji w domach dziecka. Osobiście uznałbym, że zachwiany jest także proces socjalizacji w warunkach bezdomnych rodzin. Uznać należy także, że na początku obecnego wieku skala bezdomności rodzin i bezdomnych dzieci nie była, aż tak wielka jak obecnie, więc problem socjalizacji w „niedomach” nie był monitorowany i zaznaczany w pracach naukowych. Ponadto autor zaznacza, że bezdomność „przenosi się” także w przypadku naruszenia relacji w rodzinach gdzie dochodzi do konfliktów, występują także ograniczenia (i osłabienie dod. autora) więzi rodzinnych. Ponadto należy, za Przyemeńskim, podkreślić złe stosunki rodziców z dziećmi¹⁴.

Wśród współczesnych bezdomnych rodzin, możemy wyróżnić kobiety samotnie wychowujące dzieci (często samotność ma charakter tylko oficjalny, gdyż kobiety są w konkubinacie lub nieformalnych związkach), bezdzietne małżeństwa, czy też pełne rodziny. Głównym czynnikiem wpływającym na pojawianie się bezdomności wśród rodzin jest ubóstwo i brak tanich mieszkań. Pozostałe przyczyny to również przemoc domowa, która dotyka najczęściej

kobiety i dzieci. W realizowanych badaniach najwięcej informacji na temat bezdomnych rodzin uzyskano dzięki rejestrze niebieskiej karty. Paradoksalnie dane zawarte w tym rejestrze są pełniejsze i dokładniejsze niż materiały ośrodków wsparcia, które *de facto* powinny zajmować się szczegółowiej problemem chociażby z racji wspierania tychże osób. Kolejnymi powszechnymi czynnikami jest nadużywanie alkoholu i brak stałej pracy pozwalającej na utrzymanie rodziny oraz zapewnienie jej stałego dachu nad głową. Jeden problem rodzi drugi, z powodu braku pracy często ludzie „uciekają” w alkohol, pod którego wpływem pojawia się przemoc domowa, w rezultacie czego trafiają na ulicę. Często osoby bezdomne to te, które mają problem z adaptacją w społeczeństwie, przez które stając się bezdomnymi niestety, zostają odrzucone. Podkreślenia, w tym miejscu, wymaga fakt, iż niejednokrotnie w rodzinach z dziećmi jedna z osób pracuje (czasem i oboje rodziców) jest to praca wykonywana na czarno lub też oficjalnie. Rodzaj wykonywanej pracy to prace ogrodnicze, budowlane lub zbieractwo czy żebractwo.

Bezdomne rodziny są środowiskiem, w którym (jak w większości rodzin) budowana jest osobowość jednostki i kształtowane są postawy społeczne. Środowisko wychowujące będące z samej swej istoty niewydolne społecznie, to znaczy posiadające nieprawidłową pozycję w grupie społecznej, wprowadza młodą jednostkę do grupy społecznej, jako posiadającą deficyty już na samym początku. I nie chodzi w tym przypadku o relacje oparte na stereotypach wykluczania przez grupę czy też inną formę napiętnowania, ale poczucie inności, odmienności, wyobcowania, które czuje dziecko wychowywane w takim „innym domu”. Bezdomność może w ogromnym stopniu odbić się na psychice, postrzeganiu świata, priorytetach i wzorcach młodego człowieka. Dlatego można uznać, że bezdomność, podobnie jak wyuczona bezradność lub dziedziczona bezradność są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Stają się stylem życia i wyborem młodego człowieka. Podkreślają to między innymi spostrzeżenia z badań zrealizowanych w województwie pomorskim, gdzie daje się zaobserwować bardzo niepokojący proces dziedziczenia bezdomności¹⁵. Z przeprowadzonych badań w roku 2009 przez Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności wynika, że prawie połowa przebadanych dzieci urodziła się już w czasie bezdomności własnej matki¹⁶. Podobne wskazania można zauważyć w realizowanych badaniach realizowanych w 2016 roku (badania własne R. Łukasiewicza – raport w trakcie realizacji). Jak widać problem ten jest wciąż aktualny. Należy jednocześnie podkreślić brak szerszego zainteresowania tą tematyką instytucji państwa w ramach programów systemowych.

W bezdomnych rodzinach (na podstawie własnych obserwacji badawczych), nie muszą występować zachowania patologiczne, choć w dużym stopniu taka sytuacja jest widoczna. Alkohol, przemoc, narkomania i tym podobne to stałe atrybuty tych środowisk. W badaniach przeprowadzonych w wybranych miastach Polski około 80% rodzin boryka się z takim problemem jednego bądź dwojga rodziców. Domy bezdomne powielają częstokroć formy zachowań

14 Przyemeński A., *Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000.

15 Jażdżikowski M., *Syndrom bezdomności* [w:] Pomost - pismo samopomocy. O bezdomności bez lęku, Gdańsk 2000.

16 Badania Pomorskiego Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności w Gdańsku – 2009 rok.

wynoszone z poprzednich miejsc pobytu ze swoich własnych rodzin, bądź też z własnych, to jest rodziców, form zachowania i funkcjonowania. Siłą rzeczy zachowania te są ponownie powielane przez potomstwo. Często zachowania te to brak umiejętności opiekowania się dziećmi, brak umiejętności zorganizowania przestrzeni domu, jako miejsca spokoju i odpoczynku, a także pracy nad samym sobą i pracy zarobkowej. Przeprowadzone rozmowy z pedagogiem i psychologiem szkolnym pokazują, że wiele z tych rodzin nie przepracowuje swoich problemów z doradcą. Osoby uciekające od wsparcia nie znają innego sposobu życia jak to, które powielają po swoich rodzicach.

Bezdomność zaczyna się w domu. Wszelkie problemy napotymane w życiu dorosłym, włącznie z bezdomnością, mają swój początek w rodzinie. Brak więzów pokoleniowych, problemy z uzależnieniami i bezrobociem, bezpośredni przykład rodziców powodują, że młody człowiek nasiąka tym. To w dalszej perspektywie może spowodować, że nie tylko narażony jest na zmarginalizowanie społeczne, ale także na wszelkie zachowania patologiczne a w konsekwencji trwa permanentnie w bezdomności. Zachowania rezyliencyjne rodzin bezdomnych koncentrują się na próbach zaadaptowania dostępnej przestrzeni na dom jednak w założeniu ma to charakter przejściowy, krótkotrwały i niestabilny. Taki brak niestabilności dookoła siebie prznosi się na zachowania społeczne. Relacje w szkole, w gronie rówieśników, są chwilowe, często nacechowane negatywnymi atrybutami, których podłożem są negatywne emocje, brak empatii uzależnienia i dążenie do szybkiego zaspokojenia potrzeb, realizacja tych działań oparta jest na szybkim zaspokojeniu bez perspektywicznego myślenia. Dlatego też podstawowym celem pracy z bezdomną rodziną jest jak najszybsza pomoc w wyjściu z bezdomności. W przypadku rodzin z dziećmi to priorytetowe działanie. Taka rodzina musi jak najkrócej przebywać w schronisku lub miejscu pobytu czasowego, na przykład wspomniane domki na działkach lub skłoty (w takich przypadkach jest to o tyle trudne, że brak jest formalnych i oficjalnych danych na temat ilości rodzin bezdomnych jakości ich życia i liczby dzieci z tych rodzin). W niektórych wypadkach brak jest także współpracy z takimi nie zarejestrowanymi rodzinami mimo wiedzy posiadanej na przykład przez szkoły, iż dane dziecko jest bezdomne. W sytuacji gdy rodzina nie zgłasza problemu do miejskich ośrodków wsparcia lub nie jest beneficjentem wsparcia instytucjonalnego a dziecko nie wykazuje dużych problemów wychowawczych czy szkolnych praca nad taką rodziną kończy się lub nawet w ogóle nie zaczyna. Jeśli rodzina bezdomna ma się odbudować, to musi się to dziać naturalnie, czyli tam, gdzie rodzic zadba, by dzieci się ubrały, gdzie przygotowuje śniadanie, wyśle do szkoły, pójdzie do pracy. Schronisko, ani żadne inne miejsce poza domem nie jest naturalnym miejscem powrotu do normalności. Jednak często jest ostatnią deską ratunku. W Polsce problem bezdomnych rodzin z dziećmi staje się coraz większy brakuje między innymi rodzinnymi miejsc wsparcia gdzie można by objąć opieką całą rodzinę (ośrodków wsparcia dla rodzin jest kilka na coraz większą skalę problemu). Udzielenie wsparcia mieszkaniowego jest obowiązkiem samorządu gminnego. Ustawa o pomocy społecznej nie zakłada funkcjonowania domów dla bezdomnych rodzin. Pomocy udzielają noclegownie i schroniska, a także placówki dla kobiet z dziećmi. W sytuacjach kryzysowych rodziny

mogą otrzymać schronienie w ośrodkach interwencji kryzysowej. Schronisk dla rodzin brak, ponieważ ich prowadzenie niesie ze sobą zbyt duże ryzyko. Nikt nie zorganizuje nowego domu dla rodzin z dziećmi z bardzo prostego powodu. W przypadku dzieci musi występować w takim przypadku opieka psychologa, pedagoga, którzy wezmą odpowiedzialność za te rodziny. Należy podkreślić, że mimo wielu wad zamieszkiwania bezdomnych dzieci w różnego rodzaju placówkach, w których występuje brak intymności i normalnego domu oraz wiele innych czynników, które wzmagają poczucie wyalienowania, obcości oraz pogłębiają wyuczoną bezradność i uzależnienie od pomocy, to mimo wszystko bezdomne dzieci mieszkające z rodzicem mają zapewnioną podstawową opiekę na o wiele wyższym poziomie niż bezdomne dzieci pracujące i mieszkające na ulicy.

DZIECI Z SYNDROMEM BEZDOMNEGO – CZYLI „DZIEDZICZENIE BEZRADNOŚCI”

Poczucie osamotnienia i wstydu wobec pozostałych uczestników życia społecznego oraz lęk przed odrzuceniem i wycofanie to jedne z głównych postaw dzieci, które żyją z syndromem bezdomności. W relacjach społecznych dzieci przejawiają brak własnej wartości oraz bardzo często uciekają od odpowiedzialności, co jest charakterystyczne dla postaw osób bezdomnych chronicznie lub wybierających bezdomność jako styl życia¹⁷. Oprócz wspomnianych wyżej bardzo charakterystyczne jest także utrwalone poczucie krzywdy i wyobcowania oraz uczucie trwania w permanentnej nie dającej się usunąć biedzie. Żyjąc w sytuacji braku stałego miejsca pobytu zaczyna traktować swoją przestrzeń życiową jako normalną. Osoba bezdomna nie postrzega siebie jako bezdomnego.

W sytuacji, gdy bezdomne dzieci trafiają do schroniska dla bezdomnych problemy mają jeszcze przed znalezieniem się w tym miejscu. Często pochodzą ze środowisk patologicznych, niedostosowanych społecznie, nie potrafiących opiekować się potomstwem. Brakuje im kontroli nad emocjami i wzorców rodziny. Bardzo często dzieci z syndromem bezdomności przejawiają cechy dorosłych ludzi, najczęściej powielane są te negatywne - nie są jeszcze dorosłe, ale chcą być dorosłymi. Wstydlive dla nich jest mieszkanie w placówce, bieda czy alkoholizm jednego z rodziców. Od początku swojego życia muszą coś ukrywać, kłamać przed swoimi rówieśnikami. Boją się odrzucenia ze strony swoich rówieśników, kolegów. Dzieci trafiające do placówek lub już przebywające w miejscach niemieszkalnych to prawdopodobnie niewielki odsetek wszystkich tych, których sytuacja mieszkaniowa jest trudna lub skrajnie trudna. W takiej samej sytuacji znajdują się rodziny z jednym lub kilkorgiem dzieci. Granicą pomiędzy powrotem na ulicę jest wsparcie instytucjonalne lub też pomoc organizacji pozarządowych. Problemem jednak, jaki wyszedł w moich badaniach, jest fakt, że rodziny bezdomne nie chcą wsparcia i uciekają od tego twierdząc, że radzą sobie same.

Bezdomne dzieci są w różnym wieku, od niemowlaka po nastolatka. Jeśli trafiają, w ostateczności, do ośrodków to wraz matką, rzadziej z ojcem czy obojgiem rodziców.

17 Łukasiewicz R, *Poławiacze pereł czyli eurobezdomność w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych*, Wyższa Szkoła Menedżerska, Warszawa 2016.

Charakterystyczne dla takich rodzin są niewydolność wychowawcza ojca, matka, brak pracy, przemoc w rodzinie, nałogi, a przede wszystkim długi w jaki popadli rodzice, z różnych powodów. Jak wspomniano wyżej, ani ci z ośrodków, ani ci poza instytucjami wsparcia najczęściej nie oczekują niczego i mówią to wprost, często po prostu boją się za dużo powiedzieć. Co bardzo charakterystyczne, rodziny bezdomne trzymają się razem i należy podkreślić ich jedność i nierozzerwalność. Chronią także swoją intymność, często skrywają sekrety, także te okrutne i złe, jak przemoc, alkoholizm, dewiacje. W szkołach, do których uczęszczają dzieci bezdomne brak jest pełnej komunikacji z pedagogiem. Istnieje świadomość, wśród dzieci, że jeśli za dużo powiedzą pani pedagog, to matka będzie miała problemy, a przez nią ukarane zostanie dziecko. Na tych młodych ludziach spoczywa olbrzymi ciężar. Czasem zamieniają się w bohatera rodziny, biorąc na siebie odpowiedzialność za błędy rodziców; stają się „głową” rodziny. Dziecko w znaczeniu naszej kultury i społeczeństwa musi być dzieckiem z wszelkimi prawami, a w praktyce jest tak, że dzieci w ogóle bardzo często obwiniają siebie za sytuację, w jakiej znaleźli się ich rodzice.

W konsekwencji wychowanie w rodzinie z dysfunkcjami społecznymi powoduje, że młody człowiek już na początku ma zaburzenia w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych rozumianych, jako złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych. W tym wypadku nie można mówić o jednej ogólnej kompetencji społecznej lecz o złożoności kompetencji składających się z umiejętności związanych z percepcją społeczną, czyli trafnym spostrzeganiem zachowań osób, z którymi dane dziecko przebywa w szkole czy na podwórku. Będzie to postrzeganie przeżyć lub intencji oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych. Podobnie upośledzone mogą zostać: wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna (postawa stanowiąca przeciwieństwo egocentryzmu, to znaczy tworzenie w umyśle struktur „poza-ja”, co jest warunkiem trafnego poznawania innych ludzi)¹⁸. Ponadto zaburzona może zostać znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności. Do zachowań deficytowych, czyli pozbawionych realizmu społecznego zakwalifikować możemy także brak efektywnej autoprezentacji i umiejętności wpływu na innych oraz umiejętności kooperacyjne. Zaburzenia w tym zakresie praktycznie eliminują jednostkę z współpracy na płaszczyźnie szkolnej czy ogólnospołecznej. Uznać można, że za właściwości, które warunkują efektywność funkcjonowania jednostki odpowiedzialna jest prawidłowa dodatnia korelacja między innymi z: dobrostanem psychicznym, ogólną satysfakcją życiową, jakością związków interpersonalnych, gotowością do udzielania pomocy innym, ale też i korzystania ze wsparcia społecznego, efektywnymi strategiami radzenia sobie ze stresem, a także szeroko rozumianym przystosowaniem i prawidłowym funkcjonowaniem

społecznym¹⁹. Ujemne związki stwierdzono z różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi, objawami somatycznymi, poczuciem osamotnienia, zachowaniami przestępczymi oraz uzależnieniami²⁰. Dzieci z takich środowisk mogą być infantylne, nie będą potrafiły nawiązać pozytywnych kontaktów z rówieśnikami. Mogą także być egocentryczne i egoistyczne, co może negatywnie wpływać na odrzucenia ich przez grupę. W świetle powyższego uzasadnione jest znaczenie kompetencji społecznych w funkcjonowaniu dziecka w środowisku społecznym.

Jak wspomniano już w niniejszym opracowaniu rodzina stanowi pierwsze i najważniejsze ogniwo w kształtowaniu postawy psychospołecznej i rozwoju młodego człowieka. W rodzinie socjalizujemy się i dzięki niej stajemy się zdolni do uczestnictwa w życiu społecznym. Jednym z najważniejszych elementów nauki w środowisku rodzinnym jest nabywanie pierwszych form zachowania się poprzez naśladownictwo i identyfikację. Zatem jeśli posiadamy złe wzorce i wrostamy w nich mają one charakter utrwalań sposobów życia i zachowania. W konsekwencji przenosimy je na pozostałe grupy społeczne poza rodziną. W rodzinie każdy z członków pełni określoną rolę społeczną. Dziecko uczy się dzięki temu pełnić rolę członka rodziny oraz nabywa cech spójnych z rolami rodzica, brata, siostry. Tym samym doświadcza relacji, które w późniejszym czasie będą miały konsekwencje dla rozwoju społeczno-moralnego. Tym bardziej, że kontakty te są częste i bezpośrednie oraz mają miejsce w naturalnym środowisku życia rodzinnego, które stwarza odpowiednie warunki, gdzie dziecko może podejmować własną aktywność pozwalającą na zdobywanie odpowiednich kompetencji społecznych. Każdy człowiek w konsekwencji swojego funkcjonowania w społeczeństwie wplątany jest w sieć relacji społecznych, dzięki którym uczy się wzorów zachowań w różnych sytuacjach, komunikowania się, poznawania dóbr kulturowych, poszerzania świata materialnego i społecznego. Zakłócenie tego procesu poprzez pierwotnie „skrzywione” środowisko rodzinne skutkuje zaburzeniom nabywania umiejętności społecznych. Tym bardziej, że jak wspomniano wyżej uzależnione są one od czynników takich jak postawy rodzicielskie, normy wychowawcze, ale też atmosfera domu rodzinnego. Jeśli zatem zaburzone zostaje otoczenie młodego człowieka poprzez skrzywiony obraz „domu” i jeśli nakładają się na to często zaburzone relacje pomiędzy rodzicami, występujące patologie i złe wzorce zachowań oraz percepcji środowiska społecznego powstaje groźne dla dziecka „środowisko nie wychowujące i nie socjalizujące”. Oczywiście w znaczeniu danych norm społecznych. Silna identyfikacja dziecka ze środowiskiem rodzinnym związana z więziami emocjonalnymi pozwala na nabywanie umiejętności reagowania, nawyki i postawy. Dzięki temu zyskuje pierwsze doświadczenia społeczne przenoszone później na dalsze otoczenie²¹. Istotne z punktu widzenia naszych dywagacji jest znaczenie

18 Jerzmanowska A., *Empatia oraz decentracja interpersonalna a radykalność postaw społecznych*, Psychologia społeczna, tom 8 (24), s. 67–79, 2013.

19 Bobrowska-Jabłońska K., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH – raport z badań*, *E-Mentor*, 2, 2003, s. 22–27. patrz także: Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2003.

20 Knopp K. A., Instytut Psychologii Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, źródło internetowe, dostęp 12–10–2017.

21 Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 186–187.

nie tylko pierwotnych relacji rodzinnych, ale także pierwsze relacje ze znajomymi rodziny. Dla młodego człowieka będzie to stanowiło możliwość obserwacji i nawiązywania szerszych relacji z ludźmi różnego wieku, płci, stanu, zawodu. W takim przypadku można mówić o możliwości zaburzenia postaw prospołecznych jeśli dziecko styka się z nienormowanymi sposobami zdobywania środków do życia lub korzystania z wszelkich rodzajów wsparcia społecznego. Nabywa wówczas (dziedziczny) charakterystyczny stosunek i postawę wobec instytucji wsparcia traktując je jako zwyczajowe źródła dochodu. W badaniach realizowanych w środowisku bezdomnych rodzin wynika, iż częstokroć w takich sytuacjach następuje wielopokoleniowa kontynuacja korzystania ze wsparcia instytucjonalnego. Można więc w tym środowisku spotkać dziadków, rodziców i dzieci. Każde z nich, jako źródło utrzymania, uznaje instytucje wsparcia i nie ma w naturze umiejętności świadczenia pracy²².

Doświadczenia społeczne wiążą się z aktywnymi i dwustronnymi relacjami ze środowiskiem. Spotykając się poza domem z nowymi osobami następuje modelowanie zachowań i wypracowanie własnych standardów zastępując dotychczasowe dostarczane przez rodzinę. W tym czasie pojawia się proces uświadamiania sobie, że pomiędzy członkami społeczeństwa istnieją różnice. Nie zawsze jednak powstaje u dziecka, z zaburzonymi normami, refleksja związana z tolerancją na odmiennosc innych osób. Mogą wówczas wystąpić błędne komunikaty pomiędzy tym, co dziecko zna ze środowiska rodzinnego, a tym, co dziecko poznaje poza rodziną. Jednym spośród wielu czynników wpływających na złą asymilację ze środowiskiem pozarodzinnym jest wyobcowanie z grupy rówieśników, będące konsekwencją życia w nietypowym dla norm społecznych miejscu i ograniczeniem kontaktów środowiskowych z innymi dziećmi. Może to być przyczyną osamotnienia i niskiej samooceny a także występowania lęku przed negatywną oceną ze strony innych. Obecność innych osób może być sygnałem zagrożenia, w związku z czym obniża się zdolność do aktywności społecznej²³. W obecności innych osób odczuwa zmieszanie i woli unikać kontaktów społecznych. Taka sytuacja może być także rezultatem braku wpojenia dziecku odpowiedzialności za swoje czyny. W takiej sytuacji łatwo stać się egocentrycznym, jak wspomniano wyżej, a w konsekwencji zaburzona zostaje samoocena kształtowana na podstawie oceny społecznej. W rezultacie może dojść do powstania u dziecka kompleksu niższości.

Można stwierdzić, że ludzie bezdomni, pomimo iż nie mają „domu” w dosłownym tego słowa znaczeniu, traktują inne formy pomieszkiwania jako miejsce, które zastępuje im normalny dom. Ciężko jednak w warunkach „niedomu”, szczególnie w sytuacji, gdzie występują dodatkowo dysfunkcje wychowawcze, kształtować postawę młodego człowieka posiadającą normatywną charakterystykę członka społeczeństwa.

22 Badania autora w środowisku beneficjentów wsparcia instytucjonalnego oraz świetlic środowiskowych Pragi Północ w Warszawie. Badania realizowane w latach 2014/2016.

23 Por. *Wychowanie społeczno-emocjonalne dziecka*, Edukacja elementarna w Teorii i Praktyce, numer 25 (3/2012), Akademia Ignatianum, Kraków 2012.

ZAKOŃCZENIE

Mimo ostatnich danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej o zmniejszającej się skali bezdomności dziecięcej jest to wciąż duży problem ze względu na rosnącą skalę bezdomności nierejestrowanej.

Problemy, jakie jawią się przede wszystkim w omawianym materiale to dwie rzeczy. Po pierwsze, brak możliwości rejestracji wszystkich bezdomnych rodzin z dziećmi, a tym samym brak sprawowania możliwej kontroli instytucjonalnej nad osobami przebywającymi w tych rodzinach. Po drugie niechęć bezdomnych rodzin wobec jakiegokolwiek wsparcia instytucjonalnego. Paradoksem tej sytuacji jest fakt, iż rodziny bezdomne, a także samotni bezdomni, chętnie korzystają z wsparcia instytucjonalnego w formie pieniędzy, ubrań, jedzenia, nie wykazują jednak chęci na współpracę w ramach systemowych programów wsparcia i wychodzenia z bezdomności realizowanych na przykład przez instytucje pozarządowe. Podkreślenia wymaga fakt, iż o ile w Polsce obecnie dość sprawnie działa system wsparcia osób bezdomnych, a także ubogich to słabo rozwinięty jest systemowy program minimalizowania czy likwidacji problemu bezdomności (choć jak każdy z badających ten problem zdają sobie sprawę z faktu, iż całkowicie zlikwidować się go nie da). Tym bardziej, że bezdomność jest immanentnym elementem każdego społeczeństwa. W polskich działaniach na rzecz bezdomności wciąż widać przemożną i praktycznie jedyną formę walki z tym problemem realizowaną przez instytucje pozarządowe i wolontariuszy. Działania te są jednak uzależnione od wsparcia finansowego Państwa i źródła finansowania europejskiego. W wielu przypadkach jest to nie tylko pomoc w znalezieniu schronienia, ale także dalsze wspieranie w powrocie do normalnego życia. Jest to tym bardziej skomplikowane, że wielu bezdomnych nie chce pomocy, a jak wskazano w materiale, rodziny bezdomne z dziećmi korzystają, co prawda, ze wsparcia instytucjonalnego, ale nie przyjmują pomocy systemowej w wyjściu z problemu. W badaniach realizowanych na pograniczu polsko-niemieckim staje się także normą rezygnacja z pomocy MOPS na rzecz rezyliencji poza granicami, w Niemczech lub też dublowanie wsparcia. Osoby takie wraz z potomstwem unikają także głębszego monitorowania instytucjonalnego. Dzieci pochodzące z takich rodzin nie mają tym samym płaszcza ochronnego państwa. Ważna, wydaje się w tym miejscu, wyważona współpraca szkoły z rodzicami z problemem bezdomności i samymi dziećmi, co jak wskazują obserwacje jest wręcz niemożliwa. A do współpracy bezdomnych rodzin zmusić nie można.

Zjawisko bezdomności w Polsce jest, jak wskazują własne doświadczenia badawcze, w permanentnej obserwacji naukowej. Połączonej także z realizowaną, co dwa lata, obserwacją instytucji państwowych. Wciąż jednak stoimy w miejscu pod względem rozwiązywania tegoż problemu. O ile bowiem realizowane są zadania liczenia skali problemu to nie zmienia to faktu, iż nie wiemy w jaki systemowy sposób walczyć z nim. Wszelkie projekty organizacji pozarządowych na przykład realizowany przez Fundację Ius Medicinæ „Najpierw Mieszkanie” jest po pierwsze kroplą w morzu potrzeb, po drugie jest w naszym systemie opieki społecznej nietrafiony (ze względów ekonomicznych

i mentalnych społeczeństwa – uwaga autora), po trzecie powinno trafiać do innej grupy beneficjentów, przykładowo rosnącej grupy bezdomnych rodzin. Brak jest także opracowań poświęconych metodologicznym problemom związanym z badaniem tego zjawiska oraz współpracy z podmiotami naukowymi, instytucjami wsparcia i instytucjami państwowymi, która to współpraca mogłaby przyczynić się do stworzenia planu i narzędzia badań bezdomności w Polsce. W analizie działań ośrodków wsparcia oraz działaniach naukowców widać niestety swoistego rodzaju indywidualizm i brak chęci szerszej współpracy badawczej (sic!). Przekłada się to na trudności z określeniem skali zjawiska bezdomności oraz liczby samych bezdomnych i metodologicznych wskazówek.

Wspomniana w materiale *Ustawa o pomocy społecznej* reguluje zasady pomocy dla osób bezdomnych. Takim osobom gwarantowana jest pomoc w różnych postaciach wsparcia materialnego. Osoby bezdomne mogą zostać objęte indywidualnym programem wychodzenia z bezdomności. Jest to indywidualny program przygotowywany specjalnie dla tej jednej jednostki i dostosowany do problemów z jakimi boryka się bezdomna rodzina, tylko w ten sposób może uporać się ze swoimi problemami. Problemem jest jednak fakt, że rodziny bezdomne nie chcą uczestniczyć w takich działaniach czy, w przypadku bezdomnych rodzin „pozaschroniskowych”, nie wiedzą o ich istnieniu lub ich unikają. W przypadku działań w środowisku bezdomnych

rodzin przebywających poza ośrodkami wsparcia realizowane są działania w ramach pracy socjalnej streetworkerów, którzy starają się przyjąć punkt widzenia i sposób bycia osób bezdomnych, nawiązują z nimi kontakty w miejscach bytowania bezdomnych oraz motywują ich do działania w celu polepszenia swojej sytuacji życiowej. Jednocześnie, w realizowanych na pograniczu polsko-niemieckim badaniach bezdomnych rodzin, nie było żadnego przypadku by rodzina chciała taką współpracę nawiązać. Jest to o tyle złe, że likwiduje możliwość wsparcia będących w tych rodzinach dzieci. Tym bardziej, że niezwykle ważne jest prowadzenie wszystkich działań z bezdomnym dzieckiem w taki sposób, aby pozwalały one na jak największą ich partycypację w rozwiązywaniu swojej sytuacji. Najtrudniejsze jest angażowanie osób bezdomnych w jak największą liczbę aktywności na każdym etapie prowadzenia diagnozy, tworzenia indywidualnych planów i programów oraz bezpośredniego działania. Konieczne jest również inicjowanie takich działań, które pozwolą osobom bezdomnym odzyskać wewnętrzne poczucie kontroli nad życiem i własnymi osiągnięciami tak, aby same mogły dokonywać suwerennych decyzji dotyczących form pomocy, z których skorzystają. Ważne jest także, w przypadku pracy z bezdomnymi rodzinami uświadomienie im jak istotne jest odpowiednie kształtowanie społeczne i osobowościowe dzieci, które w wyniku takich form życia mogą wyjść „skrzywione” życiowo.

BIBLIOGRAFIA:

1. Badania Pomorskiego Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności w Gdańsku, 2009.
2. Bobrowska-Jabłońska K., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH – raport z badań*, E-Mentor, 2003.
3. Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2003.
4. Dębski M., *Sytuacja osób bezdomnych w województwie pomorskim w świetle wyników badań socjodemograficznych* [w:] Dębski M., Retowski S. (red.), 2008.
5. *Wychowanie społeczno-emocjonalne dziecka*, Edukacja elementarna w Teorii i Praktyce, numer 25 (3/2012), Akademia Ignatianum, Kraków 2012.
6. Jażdżikowski M., *Syndrom bezdomności* [w:] Pomost – pismo samopomocy. O bezdomności bez lęku, Gdańsk 2000.
7. Jerzmanowska A., *Empatia oraz decentracja interpersonalna a radykalność postaw społecznych*, Psychologia społeczna 2013, tom 8 (24), s.67–79.
8. Łukasiewicz R., *Poławiacze pereł czyli eurobezdomność w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych*, Wyższa Szkoła Menedżerska, Warszawa 2016.
9. Ogólnopolskie Badanie Bezdomności 2015.
10. Pismo RPO do Minister E. Rafalskiej nr IV.002.2.2016.ZA.
11. Przyemeński A., *Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000.
12. Przyemeński A., *Bezdomność dzieci w Polsce współczesnej* [w:] Sztumski J. (red.), *Pokolenie wygranych? Ciąg dalszy badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2006.
13. Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 186–187.
14. Rzecznik Praw Dziecka pismo nr ZSS.422.3.201 6.KT z dnia 8 stycznia 2015.
15. Szluz B., *Bezdomność rodzin – socjologiczny szkic problemu*, Rocznik Nauk Społecznych 2011, T.3(39).
16. Szluz B., *Strategie pomocy osobom bezdomnym* [w:] Walc W., Szluz B., Marczykowska I. (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, Rzeszów 2008.
17. *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2002*, Wyd. GUS, Warszawa 2003.
18. *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Wyd. GUS, Warszawa 2012.
19. Ustawa „o pomocy społecznej” z dnia 29.11.1990r., Dz.U. 1998, poz. 64.
20. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.
21. Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. 2004 nr 64 poz. 593), (Dz. U. 2008 r. nr 115), (Dz. U. 2009 r. nr 6 poz. 33).

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

22. www.mpips.gov.pl, data dostępu 12.03.2017.
23. www.mpips.gov.pl, data dostępu 12.03.2017.

PRZEMIANY IDEOWO-POLITYCZNE W KWESTIACH SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH W PPR PO WYBORACH PARLAMENTARNYCH 1947 R. / *IDEOLOGICAL AND POLITICAL CHANGES IN SOCIO-ECONOMIC MATTERS IN THE POLISH WORKERS' PARTY AFTER THE PARLIAMENTARY ELECTIONS OF 1947*

STRESZCZENIE

Umocnienie władzy komunistów po wygranych wyborach w 1947 r. sprawiło, że przystąpili oni do przeobrażeń kraju w sferze społeczno-gospodarczej. Momentem, w którym podjęto decyzje o kierunku zmian było plenum KC PPR z 13–14 kwietnia 1947 r. Dyskusja zmierzająca do wypracowania podstaw ideowo-politycznych obnażyła istnienie w łonie PPR rozbieżnych stanowisk w kwestiach ustroju gospodarczego kraju. Obok poglądu Władysława Gomułki i Stefana Jędrzychowskiego, dopuszczających możliwość istnienia ograniczonego sektora prywatnego, swoją interpretację przedstawił Hilary Minc, który zapowiadał całkowitą likwidację inicjatywy prywatnej oraz spółdzielczości. Zwycięstwo punktu widzenia Minca było dowodem reorientacji ideowo-politycznej w kierownictwie PPR.

Praktyczną realizacją przyjętych na plenum KC PPR założeń była toczona w latach 1947–1949 „bitwa o handel”. Na podstawie koncepcji Hilarego Minca uchwalono i wprowadzono w życie szereg rozporządzeń do walki ze „spekulacją”, który to termin interpretowano w sposób dowolny. Likwidacja prywatnej własności miała całkowicie zmienić strukturę społeczno-gospodarczą Polski i upodobnić ją do wzorca radzieckiego. „Bitwę o handel” wykorzystano również do celów walki politycznej z PPS.

SŁOWA KLUCZOWE: HISTORIA POLITYCZNA 1947-1949, PPR, BITWA O HANDEL.

ABSTRACT

Strengthening of the communists following their victory in elections in 1947 resulted in political and economic transformation of the country. It was at the Central Committee of the Polish Workers' Party (KC PPR) plenary session of 13th–14th April 1947 that the direction of changes was decided. The discussion aimed at establishing ideological and political foundations revealed divergence of opinions on the economic system of Poland in the Polish Workers' Party (PPR). Apart from the views represented by Władysław Gomułka and Stefan Jędrzychowski, permitting the existence of limited private sector, there was another view, presented by Hilary Minc, who was in favour of total liquidation of private initiative and cooperative movement. The point of view represented by Minc prevailed, which testified to ideological and political reorientation in the management of the political party.

Practical realization of principles adopted at KC PPR was „battle for commerce” in 1947–49. Based on Hilary Minc's conception, orders were passed against speculation”, which was interpreted freely. Liquidation of private property was to completely transform social and economic structure of Poland, and make it similar to the Russian model. „Battle for commerce” was also used for the purpose of political struggle with the Polish Socialist Party (PPS).

KEY WORDS: POLITICAL HISTORY 1947-1949, PPR, BATTLE FOR TRADE.

WPROWADZENIE

Wybory roku 1947 spowodowały zmiany nie tylko w opozycyjnej części polskiej sceny politycznej. Przede wszystkim chęć oporu społeczeństwa wobec działań zmierzających do poddania państwu kontroli wszystkich działań życia publicznego włącznie ze sferą życia duchownego była jeszcze ciągle dość znaczna w społeczeństwie. Chłopi i załogi robotnicze, różni działacze gospodarczy oraz ludzie nauki i kultury usiłowali bronić wyznaczonych przez siebie wartości i przeciwstawiać się nowemu porządkowi politycznemu, a także ekonomicznemu, społecznemu i ideologicznemu. Tak też postawa

społeczeństwa była postrzegana przez komunistów (Kersten, 1990: 320–321).

Poza członkami KC w plenum kwietniowym KC PPR zwołanym w dniu 13-14 kwietnia 1947 roku, uczestniczyło 104 zaproszonych gości. Wśród tych, którzy dostąpili tego wyróżnienia byli m.in. Celina Bobińska – historyk i czołowa marksistka w polskiej humanistyce, Jerzy Borejsza, Julia Brystygierowa – później osławiona szczególnie brutalną pracą w X Departamencie MBP (zajmująca się zwalczaniem duchownych i religii), Henryk Różański – później skazany za działalność „śledczą” w latach stalinowskich oraz Eugeniusz Szyr – jedna z czołowych postaci stalinizacji polskiego życia społeczno-gospodarczego.

Oprócz nich zaproszono również sekretarzy komitetów wojewódzkich partii, ministrów i kierowników centralnych urzędów, publicystów, redaktorów pism partyjnych. Co ciekawe, spośród członków KC, protokół nie odnotował obecności dwóch osób: Bolesława Bieruta (który przypomnijmy był oficjalnie bezpartyjny) i Grzegorza Korczyńskiego (Jakubowski, 1982: 200–201).

Obrady kwietniowego plenum KC PPR dotyczyły zagadnień ważnych dla partii, a przez to i dla kraju. W sprawach ekonomicznych przyjęto ustalenia, które obowiązywały potem przez wiele lat. Ustalenia polityczne, choć w niektórych istotnych punktach uległy rewizji, jednakże miały one istotne następstwa, zwłaszcza w tak istotnej wówczas kwestii jak współdziałanie partii robotniczych (Jakubowski, 1982: 200).

Komuniści zdawali sobie sprawę ze stale nieufnych, a często nawet wrogich postaw społeczeństwa wobec siebie. Osiągnęli wprawdzie stabilizację władzy politycznej, nadal jednak znaczne obszary życia społecznego pozostawały poza ich kontrolą. Ofensywa ich więc skoncentrowała się głównie na sferze szeroko rozumianej ideologii i na modelu gospodarczym (Kersten, 1990: 320–321).

Najistotniejsze w tych dwóch kwestiach były niewątpliwie referaty Władysława Gomułki i Hilarego Minca. Gomułka wygłosił referat o bieżących problemach politycznych, natomiast referat Minca dotyczył głównie spraw gospodarczych i „niektórych zagadnień ustroju” (Kersten, 1990: 310–311).

KWESTIE SPOŁECZNO-GOSPODARCZE

W drugim dniu obrad plenum kwietniowego tematem wiodącym stały się zagadnienia gospodarcze wprowadzone do debaty referatem Minca. Stwierdził on, że system gospodarczy Polski nie jest w prawdzie już systemem kapitalistycznym, gdyż nie ma u nas wielkich kapitalistów i obszarników, ale i nie jest socjalistycznym.

Minc nazwał ten system gospodarki polskiej „systemem gospodarczym demokracji ludowej” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 203–204).

Już w 1946 roku istniały tendencje wyraźnie zmierzające do wprowadzenia dość istotnych korektur w dotychczasowej polityce gospodarczej partii. Ujawniło się to z całą mocą na plenum kwietniowym KC PPR w 1947 roku. Minc zajął się analizą teoretyczną poszczególnych sektorów gospodarki (prywatnego, spółdzielczego i państwowego).

Przeprowadzając analizę poszczególnych sektorów gospodarki w Polsce, Hilary Minc stwierdził, że znacjonalizowany przemysł państwowy działający w Polsce ma dopiero załączki cech socjalistycznych. Jest to przemysł „o znacznych elementach socjalistycznych”. Będzie on mógł stać się przemysłem konsekwentnie socjalistycznym tylko przez „opanowanie rynku przez państwo ludowe i położenie kresu przechwytywaniu dodatkowego produktu przez elementy kapitalistyczne”. „Nie stawiamy sobie zadań – mówił Minc – likwidowania albo ograniczania rozwoju elementów rynkowo-kapitalistycznych, walcząc o poddanie

ich kontroli państwa demokracji ludowej, o przekształcenie ich w elementy państwowo-kapitalistyczne” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 204).

Sam Minc nie zdawał chyba sobie sprawy ze sprzeczności jakie zawierały te wypowiedzi. Z jednej strony twierdził, że nie zamierza likwidować, ani administracyjnie ograniczać rozwoju elementów rynkowo-kapitalistycznych, z drugiej jednak strony chciał je „poddąć kontroli państwa”, co przecież przekreśla w praktyce wolność gospodarczą. Minc sprzeciwiał się także popularnym wśród teoretyków spółdzielców przekonaniu, że spółdzielczość sama w sobie stanowi odrębny typ ustroju społeczno-gospodarczego, który można umiejscowić między kapitalizmem a socjalizmem i prowadzić bez konieczności dokonania rewolucji społecznej i politycznej.

„Spółdzielczość – odpowiadał na to Minc – nie jest żadnym typem ustroju społecznego, jest w zasadzie formą zrzeszania drobnych wytwórców, na bazie której rozgrywa się walka o to, czy będzie to forma związana z sektorem państwowym i kontroli państwowej, czy też forma wyłamywania się spod kontroli państwowej” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 204).

Widać stąd, że Minc planował zupełne podporządkowanie spółdzielczości państwu. Stwierdził ponadto że „na dalszym etapie zrzeszenie wytwórców drobnotowarowych może oznaczać krok na drodze ku socjalizmowi”. Jak wynika z jego dalszych wywodów tym etapem miało być upaństwowienie.

Uzasadniając tę tezę, Minc stwierdził, że: „Marksizm zawsze rozumiał uspołecznienie środków produkcji jako przejście ich na własność państwa. (...) inne rozwiązanie byłoby rozwiązaniem wstecznym i reakcyjnym. Uspołecznione środki produkcji mogą być wykorzystane tylko w skali ogólnopaństwowej. Rozdrobnienie ich na poszczególne spółdzielnie nie mogłoby oznaczać nic innego jak nawrót w specyficznej, spółdzielczej formie do gospodarki kapitalistycznej” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 204). „Spółdzielczości jedynie w ramach miejscowych surowców, miejscowych interesów i niezbędnego uzupełniania spółdzielczości spożywców” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 204).

Takie postawienie zagadnienia wskazuje jednak, że kierownictwo PPR traktowało spółdzielczość jak formę tymczasową w gospodarce polskiej, która ma zostać wyeliminowana.

Wynikało to z teorii Minca, że terminy „uspołecznienie” i „upaństwowienie” oznaczają to samo. Minc zaliczał spółdzielczość do tzw. gospodarki państwowo kapitalistycznej wraz z handlem państwowym. Kryterium podziału była dla niego zależność przedsiębiorstwa od bieżących potrzeb rynku, im większa zależność od rynku tym większa też, według Minca, możliwość przechwycenia produktu dodatkowego wytworzonego w państwie przez ten sektor rynkowo-kapitalistyczny.

Jak widać uwzględniając potrzeby rynku gospodarka stała się dla Minca symbolem zła i kapitalizmu, a zwłaszcza dotyczyło to rynku środków produkcji. W gospodarce

miały teraz nastać czasy, kiedy produkcja przemysłowa będzie uzależniona od teoretycznych założeń ideowo-politycznych, a nie od bieżących potrzeb rynku.

Z poglądem Minca polemizował Stefan Jędrzychowski. Wykazał on, że istnieje pewna różnica sytuacji, w której kapitał prywatny działa w warunkach państwa kapitalistycznego w porównaniu z sytuacją kiedy kapitał ten spleta się z państwem socjalistycznym albo państwem – jak Polska – przejściowej „demokracji ludowej”. W dwóch ostatnich przypadkach kapitał prywatny jest kontrolowany przez państwo i wykorzystany w „klasowym interesie klasy robotniczej i chłopskiej” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 205).

Inni dyskutanci tego zagadnienia nie podejmowali, albo też popierali poglądy Minca. W kwestiach ustroju społeczno-gospodarczego Gomułka w swoich wczesnych wystąpieniach wypowiadał się mniej szczegółowo, z mniejszą precyzją pozostawiając jak gdyby rozwijanie tych spraw Mincowi. Nie mniej jednak generalnie swoje poglądy sformułował jasno: „Nie jesteśmy krajem o ustroju socjalistycznym, gdyż nie uspołeczniony sektor produkcji zajmuje bardzo poważne miejsce w naszej gospodarce narodowej. Uznaliśmy potrzebę i użyteczność indywidualnej inicjatywy i nie uspołecznionych form produkcji na określonym odcinku produkcji przemysłowej, odrzuciliśmy całkowicie kolektywizację gospodarki rolnej” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 205).

Gomułka zatem uznawał właściwie konieczność istnienia, odmiennie niż Minc, w gospodarce polskiej sektora prywatnego: prywatnego handlu i prywatnego posiadania gruntów, a nawet w ograniczonym zakresie prywatnej produkcji przemysłowej. Chciał jednak ten sektor prywatny podporządkować ogólnym założeniom ustroju państwa socjalistycznego (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 218).

Praktyka wynikająca z poglądów Minca – ponieważ to jego poglądy stały się wkrótce obowiązujące – poszła przede wszystkim w kierunku wypierania sektora „prywatno-kapitalistycznego”, głównie prywatnego handlu i zastępowania go państwowym aparatem handlowym.

Zjawiska te przeszły do historii pod nazwą „bitwy o handel”. Bitwę tę proklamowano właśnie w roku 1947 na plenum kwietniowym. Jej celem była likwidacja handlu prywatnego i zastąpienie go państwowym i spółdzielczym, mimo że nie były one przygotowane do zadań o tak wielkiej skali. Realizacja przeobrażeń w handlu unaoczniała też istnienie różnic między PPR-owską a PPS-owską wizją gospodarki. PPR deklarowała się w większym stopniu jako zwolenniczka tworzenia handlu państwowego, podczas gdy socjaliści byli zwolennikami spółdzielczości (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 214).

Jest oczywiście prawdą, że PPS nie zdołała przed „zjednoczeniem” uchwalić na swoich kongresach rozwiniętego programu gospodarczego. Istniała jednak w tej partii, z wyjątkiem małej grupy kryptokomunistów, powszechna zgoda na temat udziału w przemyśle nie prywatnym, sektora spółdzielczego i komunalnego oraz poddania państwowym przedsiębiorstw szerokiej kontroli społecznej.

Był to program słuszny, a na niemoc i ostateczną porażkę skazywały partię raczej warunki zewnętrzne (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 216). Zwycięsko z tej konfrontacji wyszła PPR. Zbigniew Landau uważał jednak tę reformę za chybioną i nie uzasadnioną potrzebami ekonomicznymi (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 214–215).

Minc przedstawił więc na początku plan „bitwy o handel”: 1) Polityka oszczędzania po to, żeby móc uzyskać podwyżkę płac; 2) Zorganizowanie wielkiego aparatu skupu państwowego mającego bezpośredni kontakt z „dołami” spółdzielczości i handlem, stworzenie systemu wiązania artykułów przemysłowych i rolnych z nałożeniem pewnych obowiązków na ogniwa handlowe (Barnaszewski, 1996: 162).

Oznaczało to w praktyce, że pomiędzy producentami a konsumentami stanąć miały niewydolne państwowe punkty skupu i sprzedaży towarów. Pierwszeństwo przyznano także środkom produkcji kosztem zaopatrzenia ludności w podstawowe artykuły spożywcze i przemysłowe. Jednak Minc uważał, że jest to „plan bitwy, która jest konieczna dla wykonania planu odbudowy” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 212).

Odrzucenie Planu Marshalla, który niewątpliwie pomógłby w odbudowie Polski ze zniszczeń wojennych, a co więcej zintegrował ją gospodarczo i handlowo z Europą Zachodnią, miało daleko idące – ogólnie dziś znane – konsekwencje. Polska nie tylko politycznie i militarnie, ale także gospodarczo na długie lata została związana ze Związkiem Radzieckim.

Polska w sposób przyspieszony zaczęła naśladować wzory radzieckie. „Bitwa o handel” była więc częścią tego planu gospodarczej sowytyzacji. Rozpoczęło się na szeroką skalę zwalczanie spekulacji, interpretowanej w sposób zupełnie dowolny. Za pomocą mandatów, grzywien, konfiskaty towarów, zabierania licencji przemysłowych i handlowych, starano się odzwyczaić ludzi od przedsiębiorczości.

Rozpoczęła się prawdziwa wojna ze „spekulantami”, przy czym mógł być tak określony w praktyce każdy sprzedawca czy kupiec (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 225).

Wywody Minca w kwestii prywatnego handlu oraz spółdzielczości nie wszyscy jednak jednoznacznie popierali. Eugeniusz Iwańczyk-Wislicz, zwrócił uwagę m.in. na to, że majątki państwowe, przynoszą olbrzymie straty. Niepokojące zjawiska dostrzegł również w polityce przemysłowej, gdzie następuje nadmierna centralizacja zarządzania: poszczególne fabryki nie mają prawa handlu swoimi towarami, a robotnicy widzą, że ich praca nie daje takich rezultatów jak powinna. Do uwag tych nikt się nie ustosunkował, nie zaprzeczył ani nie potwierdził. W konsekwencji Wislicz został usunięty ze stanowiska wojewody, a później także z partii (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 216–217).

W latach 1947-1948 większość sklepów i hurtowni prywatnych oraz lokali gastronomicznych przeszła na własność

państwową. Ten stan rząd osiągnął za pomocą różnych środków: wydawania koncesji, surowego egzekwowania wysokich podatków. W styczniu 1951 roku państwo przejęło prywatne apteki, a w kwietniu 1952 majątki fundacji. Nie znacjonalizowano jedynie ziemi, gdyż wyobrażano sobie, iż powszechna kolektywizacja rozwiąże ten problem samoistnie.

Likwidacja prywatnej własności i przejęcie jej przez państwo było jedną z najistotniejszych reform typu strukturalnego w Polsce. Nacjonalizacja stwarzała odpowiednie warunki do centralizowania całej gospodarki i prowadzenia sowieckiego modelu gospodarki (Werblan, 1988: 483–484).

„Bitwa o handel” miała formalnie stanowić ogólnokrajową kampanię przeciw spekulacji i drożyznie. Faktycznie chodziło o likwidację sektora drobnokapitalistycznego, a także o ograniczenie roli sektora spółdzielczego przez ściślejsze związanie go z działem państwowym, o poddanie go kontroli państwa. Odmienne stanowisko zajmowało PPS. Pepeesowcy byli przeciwni całkowitej likwidacji prywatnej wytwórczości oraz prywatnego handlu detalicznego. Kierowali się dążeniem do utrzymania gospodarki rynkowej i zapewnienia właściwego zaopatrzenia ludności w podstawowe produkty. W okresie „bitwy o handel” publicznie bronili autonomii i równorzędności różnych typów spółdzielczości przed próbami ich reorganizacji na zasadach państwowo-biurokratycznych. Wysiłki te jednak nie odniosły większego skutku, ponieważ w ręku PPR znajdowały się główne instrumenty władzy, a w środowisku PPS wewnątrznie zróżnicowanym, brak było jednomyślności w sprawie „bitwy o handel” i autonomii ruchu spółdzielczego (Kersten, 1990: 322–323). W maju 1947 roku powstało Biuro Cen, które – zgodnie z nowymi przepisami - ustalało dopuszczalne w handlu marże oraz ceny maksymalne artykułów przemysłowych.

Wojewódzkie, miejskie i powiatowe komisje cennikowe określały maksymalne ceny podstawowych artykułów spożywczych. Utworzono też organy kontrolujące przestrzeganie zarządzeń. Równocześnie przedsiębiorstwa prywatne obciążono zwiększonymi podatkami. To wszystko ograniczyło zyski handlu prywatnego i wywołało tendencje do likwidacji sklepów przez ich właścicieli. W czerwcu 1947 roku nowa ustawa wprowadziła zasady koncesjonowania handlu prywatnego. Zezwolenia wydawały władze wojewódzkie stosownie do miejscowych potrzeb.

Najwięcej prywatnych przedsiębiorstw utrzymało się wśród zakładów gastronomicznych i w handlu artykułami gospodarstwa domowego. Trzeba przy tym pamiętać, że sklepy państwowe były z reguły o wiele większe od prywatnych, podobnie jak sklepy spółdzielcze (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 212). Konieczne jest zaznaczenie iż „bitwę o handel” wprowadzono w sytuacji, gdy w 1947 roku produkcja rolna wynosiła zaledwie 66% przeciętnego poziomu z lat 1934–1938. Dopiero w 1949 roku produkcja zbóż i ziemniaków przekroczyła 90% poziomu z tych lat. Wykorzystując tę złą sytuację aprowizacyjną kraju rzucono hasło „bitwy o handel” przewrotnie dowodząc, że przewidywany wzrost cen jest wyłącznie naturalną skłonnością przedsiębiorstw do prywatnych spekulacji. Zresztą granica między działalnością handlową a spekulacyjną stawała się płynna.

Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym zaostrzyła represje. W 1947 roku w obozach pracy znajdowało się 4,5 tys., a w 1949 roku – ponad 9 tys. osób. W czerwcu 1947 roku wprowadzono ustawę o koncesjonowaniu. Zezwolenia na prowadzenie działalności handlowej wydawano po wyegzekwowaniu wszystkich podatków i opłat (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 213). Również W. Gomułka miał wiele poważnych wątpliwości i zastrzeżeń wobec radykalnych propozycji zmierzających do likwidacji sektora prywatnego. Przemawiając na akademii 1 – majowej w Warszawie w 1947 roku stwierdził, że „proponuje się nam rzekomo radykalne rozwiązanie zagadnienia spekulacji na drodze przejścia przez państwo całej produkcji przemysłowej i całej wymiany handlowej. Na takie rozwiązanie nie chcemy i nie możemy pójść (...). W naszym systemie gospodarczym zrobiliśmy miejsce dla sektora prywatnego. To miejsce pozostawiamy i na dziś, i na przyszłość” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 213, przyp. 12). „Bitwa o handel” miała również, jak już powiedziano, określone cele ideologiczne. W związku z zarysowującą się perspektywą zjednoczenia PPR z PPS chodziło – jak to określił Zygmunt Modzelewski – stworzenie odpowiedniego „podziału również na froncie gospodarczym”. Modzelewski określił też PPS jako partię, która „niezależnie od swego składu jest partią drobnomieszczańską” (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 213–244).

PODSUMOWANIE

Reasumując, oficjalne wyniki przeprowadzonych w styczniu 1947 roku wyborów do Sejmu Ustawodawczego wskazywały na silną pozycję komunistów, zachęciły kierownictwo PPR do otwartego wystąpienia z hasłem zapoczątkowania budowy socjalizmu w Polsce. Kierownictwo partii w osobie jej czołowego ekonomisty Hilarego Minca, opowiadającego się za zwiększeniem roli państwa w gospodarce, za podporządkowaniem mu mającej dotychczas autonomię spółdzielczości oraz dalszym ograniczeniem sektora prywatnego, odrzuciło wcześniej akceptowany układ trójsektorowy w miastach (gospodarka – prywatna, spółdzielcza, państwowa), uznając, że jego utrzymanie rodzi niebezpieczeństwo restauracji ustroju kapitalistycznego w Polsce.

W gruncie rzeczy PPR dążyła do stworzenia warunków instytucjonalnych umożliwiających pełną realizację komunistycznego programu gospodarczego. Wbrew stanowisku dotychczasowego sojusznika PPS, formowano tendencje etatystyczne i centralistyczne prowadzące do skupienia w gestii państwa jak najszerzej sfery działalności ekonomicznej. Zdecydowanie atakowano słabnącą opozycję, skupioną wokół PSL, za popieranie własności prywatnej (Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 216).

Bezpośrednio po kwietniowym plenum, PPR wystąpiła z programem pod nazwą „bitwa o handel”, która doprowadziła do zmarginalizowania roli sektora prywatnego w handlu, a w konsekwencji również do trudności z zaopatrzeniem ludności w podstawowe artykuły przemysłowe i spożywcze. Był to niewątpliwie błąd, ponieważ trudności te trwały nieprzerwanie.

Artykuł w piśmie „Nowe Drogi”, potwierdza zamiar so-
wietyzacji całej gospodarki narodowej. Napisał go mistrz
- architekt polskiej gospodarki rolniczej, H. Minc: „Mar-
ksizm musi być uważany za najwyższy stopień socjalizacji.
Wszystkie środki produkcji muszą, według jego idei, być
własnością państwa. Zmienimy cały pozostający jeszcze
w Polsce kapitalizm prywatny na kapitalizm państwowy.
Handel i przemysł, które mają w sobie zarodki socjalizmu,
zmienimy na prawdziwy socjalizm. I dopiero wtedy będzie-
my mogli powiedzieć, że zakończyliśmy dzieło budowania
demokracji Polski Ludowej” (Stenogram przemówienia
Władysława Gomułki na plenum KC PPR, 1982: 207).
A wszystko to było skutkiem referatu Hilarego Minca na
plenum kwietniowym KC PPR.

BIBLIOGRAFIA

1. *Stenogram przemówienia Władysława Gomułki na plenum KC PPR*, [w:] *Archiwum Ruchu Robotniczego. 7: w 40 rocznicę powstania Polskiej Partii Robotniczej*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1982.
2. Barnaszewski B. (1996). *Polityka PPR wobec zalegalizowanych partii i stronnictw*. Warszawa: Semper.
3. Jakubowski J. (1982). *Wstęp do stenogramu plenarnego posiedzenia KC PPR z dn. 13–14 IV 1947* [w:] *Archiwum Ruchu Robotniczego. 7: w 40 rocznicę powstania Polskiej Partii Robotniczej*. (s. 200–201). Warszawa: Książka i Wiedza.
4. Kersten, K. (1990). *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1948*. Poznań: Kantor Wydawniczy SAWW.
5. Werblan A. (1988). *Władysław Gomułka Sekretarz Generalny PPR*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Informacja dla Autorów

Redakcja „Studiów Społecznych” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych uwypukleń, wycień itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetycznym.

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Szczegółowe instrukcje Autorzy znajdą pod następującym adresem elektronicznym:

<http://www.wsm.warszawa.pl/wydawnictwo/czasopisma/studia-spoleczne/instrukcje-dla-autorow>

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...]” podjęły walkę z tamizdatem na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23) lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współnicy, „lżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.”, np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów. **Teksty prosimy przysyłać drogą elektroniczną na adres redakcja.stud.spol@wsm.warszawa.pl**

Teksty artykułów przesyłane do publikacji powinny być zredagowane przez Autorów i przesłane Redakcji w wersji ostatecznej, ściśle spełniającej wymagania Redakcji i zgodnej ze standardami APA. Redakcja nie akceptuje kolejnych poprawek, przesyłanych przez Autorów, zmieniających treść tekstu oraz odbiegających od oryginału przesłanego Redakcji w pierwszej wersji. Poprawki redakcyjne Autorów tekstów są akceptowane jedynie w wypadku, gdy na skutek uwarunkowań technicznych prosi się Autorów o zaopiniowanie zmian edytorskich w tekście, zaproponowanych przez Redakcję.

All texts of articles submitted for publication should be edited by the authors and sent to the Editor in the final version, following APA standards as well as Instructions for the Authors. The Editor will not accept further amendments, sent by the authors, changing the content of the text and deviating from the original first version. Editorial amendments are allowed only in cases where due to technical conditions, the authors are asked for an opinion about editorial changes in the text proposed by the Editor

Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależne od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

- Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
- Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.



WYDAWNICTWO

im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego

*Wyższej Szkoły Menedżerskiej
w Warszawie*

wsm.warszawa.pl

