

STUDIA SPOŁECZNE



W numerze m.in.:

Stanisław Dawidziuk

*Kształcenie wychowujące. Kilka refleksji
z okazji jubileuszu XV-lecia WSM*

Roman Szul

*Światowy system polityczny.
Struktury i idee*

Karol Poznański

*Wokół 90. rocznicy uchwalenia przez Sejm
Ustawodawczy RP Ustawy o szkołach akademickich*

WYDAWCA:
WYŻSZA SZKOŁA MENEDŻERSKA
W WARSZAWIE

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

Doc. dr Bronisław Czerniecki – Przewodniczący

Doc. dr Teresa Czechowska-Świtaj

Prof. dr hab Piotr Dutkiewicz (Kanada)

Prof. zw. dr hab. Bohdan Jałowiecki

Prof. dr hab. Hassan Jamsheer (Irak, Polska)

Prof. dr hab. Krzysztof Jasiecki

Prof. dr Botwin Marenin (USA)

Prof. dr hab. Lucjan Turos



ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Prof. dr hab Janusz Hryniewicz – Redaktor Naczelny

Doc. dr Kiejstut Roman Szymański – Sekretarz Redakcji

Redakcja: Anna Kołodziejczyk

Redakcja techniczna: Jarosław Juszcak

Projekt okładki: Yarek

REALIZACJA WYDAWNICZA:

**Wydawnictwo WSM
w Warszawie**

ul. Kawęczyńska 36

03-772 Warszawa

tel./fax: (22) 59 00 868

e-mail: wydawnictwo@mac.edu.pl

ADRES REDAKCJI:

**Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Wydział Nauk Społecznych**

ul. Kawęczyńska 36

03-772 Warszawa

tel./fax: (22) 59 00 887

www.wsm.warszawa.pl

DRUK:

ELPIL – Jarosław Pilich, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce, tel. (25) 643 50 42

Nakład 150 egz.

Wszystkie artykuły zamieszczone w czasopiśmie są recenzowane

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	9
--------------------------	----------

KU CZCI. WSPOMNIENIE O DOCENT KRYSTYNIE JACHNIE	11
--	-----------

Stanisław Dawidziuk

KSZTAŁCENIE WYCHOWUJĄCE. KILKA REFLEKSJI Z OKAZJI JUBILEUSZU XV-LECIA WYŻSZEJ SZKOŁY MENEDŻERSKIEJ W WARSZAWIE	15
---	-----------

STUDIA

Krzysztof Jasiołkowski

GLOBALIZACJA I KRYZYS SOCJOLOGII ROZWOJU – CZ. II	21
--	-----------

Roman Szul

ŚWIATOWY SYSTEM POLITYCZNY. STRUKTURY I IDEE	47
---	-----------

Karol Poznański

WOKÓŁ 90. ROCZNICY UCHWALENIA PRZEZ SEJM USTAWODAWCZY RP <i>USTAWY O SZKOŁACH AKADEMICKICH</i>	77
---	-----------

Janusz T. Hryniewicz

INTELEKTUALNA TRADYCJA EUROPY A WSPÓŁDZIAŁANIE ZBIOROWE	109
--	------------

Bronisław Czerniecki

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ INTELEKTUALNIE W POLSCE W LATACH 1945-1998	135
---	------------

BADANIA I KOMUNIKATY

Józef Smoliński

POLACY W SZWAJCARII W OKRESIE II WOJNY ŚWIATOWEJ. SPORT I REKREACJA NA INTERNOWANIU	157
--	------------

Jacek Szostak

OBRAZ KLINICZNY WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI	167
---	------------

ARTYKUŁY

Joanna Michałak-Dawidziuk

NAUCZYCIEL – ZAWÓD CZY POWOŁANIE	179
---	------------

Krystyna Bakoń, Katarzyna Siedlecka

JAKIE WNIOSKI DLA PRACY Z DZIEĆMI WYNIKAJĄ Z KONCEPCJI DEZINTEGRACJI POZYTYWNEJ KAZIMIERZA DĄBROWSKIEGO	189
--	------------

Barbara Mrówka

DOŚWIADCZENIA WSPÓŁPRACY Z JAPONIĄ A NOWA ROLA POLSKI W POMOCY ZAGRANICZNEJ PO WEJŚCIU DO UE	201
---	------------

Roland Łukasiewicz

ODDZIAŁYWANIE RESOCJALIZACYJNE. TEORIA, RZECZYWISTOŚĆ, PONOWOCZESNOŚĆ	221
--	------------

OPINIE I REFLEKSJE

Maria Szyszkowska

Z PROBLEMATYKI WYCHOWANIA I SAMOWYCHOWANIA	237
---	------------

Teresa Czechowska-Świtaj

BYĆ CZŁOWIEKIEM „50+” W XXI WIEKU	243
--	------------

Lucjan Turos

ANDRAGOGICZNA KULTURA MENEDŻERÓW.

ZASADY SPRAWNEGO KIEROWANIA

ZESPOŁEM PRACOWNIKÓW 249

MINĘŁO 15 LAT...

Kazimierz Piotr Mazur

CZY JESTEM DINOZAUREM? 253

Marek Pawłowski

PO PIERWSZE: PLANOWANIE... 257

Adam S. Wysocki

NASZ WSPÓLNY DOM 261

Dorota Wójcik-Bruszeńska

DWA DEBIUTY 265

RECENZJE I OMÓWIENIA

BRUNON HOŁYST, *KRYMINOLOGIA*

Recenzja (*Ludwik Malinowski*) 267

***UKRAINA: PRZEWODNIK KRYTYKI POLITYCZNEJ. Z JAROSŁAWEM
HRYCAKIEM ROZMAWIA IZA CHRUSLIŃSKA***

Recenzja (*Kiejstut Roman Szymbański*) 271

RAPORT O KAPITALE INTELEKTUALNYM POLSKI

Omówienie (*Kiejstut Roman Szymbański*) 275

**ARLIE RUSSELL HOCHSCHILD, *ZARZĄDZANIE EMOCJAMI.
KOMERCJALIZACJA LUDZKICH UCZUĆ***

Recenzja (*Teresa Czechowska-Świtaj*) 279

LUCJAN TUROS, *ANDRAGOGIKA AUTOKREACJI*

Recenzja (*Waldemar Kamiński*) 283

INFORMACJE

**Sprawozdanie z konferencji Studenckiego Koła Naukowego Stosunków
Międzynarodowych Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie nt.
*INTERNOWANIE POLAKÓW W SZWAJCARII. UWARUNKOWANIA
PRAWNE, ORGANIZACJA I ŻYCIE CODZIENNE* 287**

INFORMACJE O AUTORACH 293

ANEKS STUDENCKI

Katarzyna Rucka

UPADEK CZY RENESANS MURÓW? 295

Katarzyna Staszczuk

**ROLA I MIEJSCE 2. DYWIZJI STRZELCÓW PIESZYCH
W PLANACH OBRONNYCH SZWAJCARII 297**

TABLE OF CONTENTS

FROM THE EDITOR	9
------------------------------	----------

IN MEMORY OF MEMORIES ABOUT DOCENT KRYSZYNA JACHNA	11
---	-----------

Stanisław Dawidziuk

EDUCATION OF NURTURE. SOME REFLECTIONS ON 15TH ANNIVERSARY OF WARSAW MANAGEMENT ACADEMY	15
---	-----------

STUDIES**Krzysztof Jasiecki**

GLOBALIZATION AND THE CRISIS OF DEVELOPMENT SOCIOLOGY PART II	21
--	-----------

Roman Szul

WORLD POLITICAL SYSTEM. STRUCTURES AND IDEAS	47
---	-----------

Karol Poznański

AROUND 90TH ANNIVERSARY OF PASSING “THE ACADEMIC SCHOOLS ACT” BY THE SEJM OF THE REPUBLIC OF POLAND	77
---	-----------

Janusz T. Hryniewicz

INTELLECTUAL TRADITION OF EUROPE AND COLLECTIVE COOPERATION	109
--	------------

Bronisław Czerniecki

ORGANISATION OF VOCATIONAL EDUCATION FOR DISABLED YOUTH IN POLAND IN YEARS 1945-1998	135
---	------------

RESEARCH AND ANNOUNCEMENTS

Józef Smoliński

THE POLISH IN SWITZERLAND IN THE PERIOD OF WORLD WAR II. SPORT AND RECREATION ON INTERNMENT	157
--	------------

Jacek Szostak

CLINICAL PICTURE OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS	167
---	------------

ARTICLES

Joanna Michalak-Dawidziuk

TEACHER – JOB OR VOCATION	179
--	------------

Krystyna Bakoń, Katarzyna Siedlecka

WHAT CONCLUSIONS FOR WORKING WITH CHILDREN ARISE FROM POSITIVE DESINTEGRATION CONCEPTION OF KAZIMIERZ DĄBROWSKI	189
--	------------

Barbara Mrówka

THE EXPERIENCE OF COOPERATION WITH JAPAN AND A NEW ROLE OF POLAND IN FOREIGN HELP AFTER ENTERING THE EU	201
--	------------

Roland Łukasiewicz

RESOCIALIZATION INFLUENCE. THEORY, REALITY, POSTMODERNITY	221
--	------------

OPINIONS AND REFLECTION

Maria Szyszkowska

ISSUES OF NURTURE AND SELF-NURTURE	237
---	------------

Teresa Czechowska-Świtaj

BEING A PERSON OF 50+ IN 21ST CENTURY	243
---	------------

Lucjan Turos

ANDRAGOGIC CULTURE OF MANAGERS. THE RULES OF EFFICIENT MANAGING OF A TEAM OF EMPLOYEES	249
---	------------

15 YEARS PASSED...

Kazimierz Piotr Mazur

AM I A DINOSAUR?	253
-------------------------------	------------

Marek Pawłowski

PLANNING FIRST	257
-----------------------------	------------

Adam S. Wysocki

OUR COMMON HOME	261
------------------------------	------------

Dorota Wójcik-Bruszeńska

Two debuts	265
-------------------------	------------

REVIEWS AND DISCUSSIONS

BRUNON HOŁYST, *CRIMINOLOGY*

Review of the book (<i>Ludwik Malinowski</i>)	267
--	------------

***UKRAINE: A GUIDE TO POLITICAL CRITICISM. IZA CHRUŚLIŃSKA
TALKS TO JAROSŁAW HRYCAK***

Review of the book (<i>Kiejstut Roman Szymbański</i>)	271
--	------------

REPORT ON THE INTELLECTUAL WEALTH OF POLAND

Review of the dissertation (<i>Kiejstut Roman Szymbański</i>)	275
--	------------

**ARLIE RUSSELL HOCHSCHILD, *EMOTIONS MANAGING.
COMMERCIALISATION OF HUMAN FEELINGS***

Review of the book (<i>Teresa Czechowska-Świtaj</i>)	279
---	------------

LUCJAN TUROS, *ANDRAGOGY OF AUTOCREATION*

Review of the book (<i>Waldemar Kamiński</i>)	283
--	------------

INFORMATION

<i>REPORT FROM THE CONFERENCE OF STUDENTS SCIENTIFIC ASSOCIATION OF INTERNATIONAL RELATIONS OF WARSAW MANAGEMENT ACADEMY ON. „INTERNING OF THE POLISH IN SWITZERLAND. LEGAL, FACTORS, ORGANISATION AND EVERYDAY LIFE”</i>	287
--	------------

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	293
--	------------

STUDENTS APPENDIX

Katarzyna Rucka

THE FALL OR RENAISSANCE OF WALLS?	295
--	------------

Katarzyna Staszczyk

THE ROLE AND POSITION OF 2 DIVISION OF RIFLE INFANTRY IN DEFENCE PLANS OF SWITZERLAND	297
--	------------

OD REDAKCJI

Wydanie drugiego – podwójnego numeru „Studiów Społecznych” zbiega się z 15-leciem Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Przez 15 lat studioowało tu tysiące osób, z których zdecydowana większość uzyskała dyplomy licencjatów i magistrów. Uczelnia stała się znaczącym ośrodkiem naukowym o wysokim stopniu sprawności i jakości kształcenia, istotnym dorobku kadry, wreszcie – nagradzaną i wyróżnianą instytucją, prowadzącą ożywioną działalność kulturalną w środowisku.

Tej doniosłej rocznicy poświęcone jest wystąpienie Założyciela WSM, Rektora Honorowego, Prof. Stanisława Dawidziuka: *Kształcenie wychowujące. Kilka refleksji z okazji jubileuszu XV-lecia Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie*. W okolicznościowym dziale *Minęło 15 lat...* zamieszczamy wspomnienia czterech osób pracujących w WSM od momentu jej powstania.

Wydział Nauk Społecznych nie ma jeszcze 15-tu lat, działa w strukturze Uczelni od 2005 r., przechodząc w międzyczasie reorganizację i zmianę nazwy. Wydział jako pierwszy utworzył własne pismo naukowe, co spotkało się z życzliwym przyjęciem kierownictwa Uczelni, kadry naukowej i studentów.

Kształtuje się struktura pisma, na którą składa się pięć działów, ale jest w tym numerze i kilka nowości. Obok wymienionych wyżej wspomnień, publikujemy *Aneks studencki*, a w nim artykuły dwóch studentek stosunków międzynarodowych – pierwszy jest referatem wygłoszonym na studenckiej konferencji historycznej (piszemy o niej osobno), drugi – to wystąpienie na seminarium socjologicznym poświęconym konfliktom społecznym. Na końcu numeru zamieszczamy informacje o autorach tekstów – ich stopniach naukowych i specjalnościach.

W lipcu bieżącego roku pożegnaliśmy nieodżałowaną, cenioną pedagog doc. dr Krystynę Jachnę. Jej też poświęcamy na wstępie wspomnienie, przypominając sylwetkę i dorobek naukowy Zmarłej.

Przewodniczący
Kolegium Redakcyjnego

Doc. dr Bronisław Czerniecki

Redaktor Naczelny

Prof. dr hab. Janusz Hryniewicz

KU CZCI

WSPOMNIENIE O DOCENT KRYSTYNIE JACHNIE

Jakże trudno pogodzić się z bolesnym faktem, iż z grona społeczności akademickiej naszej Uczelni ubył niespodziewanie doc. dr Krystyna Jachna.

Zmarła 23 lipca 2010 r., a kilka dni później towarzyszyliśmy Jej w ostatniej drodze na warszawski cmentarz wojskowy na Powązkach.

Krystyna Jachna była pedagogiem najwyższej próby, metodykiem i nauczycielem akademickim, naukowcem o bogatym, wszechstronnym dorobku.

Współpracownikom i studentom Wyższej szkoły Menedżerskiej jawiła się jako osoba pełna empatii, życzliwości, otwartości i wewnętrznego ciepła. Dla wszystkich miała zawsze czas, życzliwą radę, chęć pomocy. Była niekwestionowanym autorytetem moralnym, szlachetnym, prawym, dobrym i mądrym człowiekiem o wielkim sercu. Rozmowy z Krystyną to niezapomniana przygoda intelektualna.

Przypominamy, w wielkim skrócie sylwetkę doc. Krystyny Jachny, Jej drogę życiową i dokonania.

Krystyna Jachna urodziła się 9 września 1936 r. w Sielcu na ziemi mazowieckiej.

Kończy Technikum Technologii Przetwórstwa Tworzyw Sztucznych i Liceum Ogólnokształcące Nr 2 w Warszawie, studia zaś na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie uzyskuje magisterium za pracę „Kształcenie kadr wykwalifikowanych dla potrzeb rzemiosła”, napisaną pod kierunkiem prof. dr hab. Mieczysława Pęcherskiego.

Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała na Uniwersytecie Śląskim. Promotorem dysertacji „Przydatność zawodowa absolwentów szkół przetwórstwa tworzyw sztucznych” była prof. dr hab. Kazimiera Korabiowska-Nowacka.

Dr Krystyna stale się doksztalała, zdobywając nową, aktualną wiedzę na stażach naukowych, kursach, seminariach i specjalistycznych pobytach studyjnych organizowanych przez zagraniczne uczelnie oraz organizacje międzynarodowe w Berlinie, Bonn, Budapeszcie, Hanoi, Pradze, Sztokholmie.

Uczestniczyła w nich aktywnie – dzieląc się swoimi doświadczeniami, wygłaszając referaty, prezentując wyniki prowadzonych przez siebie badań.

W 1955 r. rozpoczęła pracę jako nauczyciel szkół średnich i zawodowych, m.in. w warszawskim Liceum im. J. Łukasiewicza, gdzie pełni też funkcję wicedyrektora ds. dydaktyczno-wychowawczych.

Lata 1972-1990 spędziła w Instytucie Kształcenia Zawodowego MEN, gdzie w 1982 r. zostaje wicedyrektorem ds. naukowo-badawczych. W IKZ zajmuje się oświatą dorosłych, efektywnością kształcenia, zawodoznawstwem, poradnictwem zawodowym. Tu też, w uznaniu dorobku naukowego na wniosek dyrektora Instytutu, powołana zostaje na stanowisko docenta.

Wspomina doc. Bronisław Czerniecki:

Była osobą wrażliwą i żywo reagującą na potrzeby ludzi słabych i niepełnosprawnych, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Pamiętam, jak w okresie naszej współpracy w Instytucie Kształcenia Zawodowego żarliwie wspierała podejmowane wówczas inicjatywy organizacji kształcenia zawodowego ułatwiające młodzieży niepełnosprawnej funkcjonowanie w życiu społecznym i zawodowym.

Kolejne lata działała w Centralnej Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli Szkół Średnich i Pomaturalnych, była redaktorem naczelnym kwartalnika „Oświatowiec”, dyrektorem generalnym Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, sekretarzem jego Rady Naukowej.

Wszędzie cieszyła się szacunkiem i uznaniem, a swoje obowiązki wypełnia z właściwą sobie pasją i ofiarnością.

Od 2002 roku była nauczycielem akademickim w naszej Uczelni. Prowadziła wykłady nt. strategii edukacyjnych i społecznych stosunków pracy, a Jej seminaria dyplomowe: licencjackie i magisterskie z zarządzania zasobami ludzkimi i pedagogiki pracy cieszyły się wielkim uznaniem studentów, którzy dr Jachnę nazywają „naszą Panią Krysią”.

Efektem tych seminariów jest wypromowanie ponad 100 licencjatów i 42 magistrów.

Wyższa Szkoła Menedżerska zawdzięcza dr Krystynie organizację cieszącego się zasłużonym uznaniem w województwie mazowieckim Praskiego Uniwersytetu III Wieku.

Zdołała skupić wokół siebie pasjonatów, ludzi otwartych na zdobywanie wiedzy i zaspokajanie swoich potrzeb intelektualnych. Znani i uznani naukowcy prowadzący zajęcia na Uniwersytecie nigdy nie odmawiali współpracy, a spotkania ze słuchaczami tej nietypowej wszechnicy wspominają z sentymentem, nie kryjąc uznania dla jej dobrego ducha, animatora i twórcy – doc. Krystyny. O swoich spostrzeżeniach z zajęć powiedziała prof. Maria Szyszkowska: *To było coś niesamowitego, dawno nie spotkałam się z taką atmosferą i pasjonującą dyskusją, dawno nie miałam takiej satysfakcji i reakcji na to, co mówiłam. Zastanawiałam się skąd pozyskała urocza Pani Docent takich ludzi? Chętnie tam zawsze będę wracać.*

Praski Uniwersytet wyróżniony został tytułem Europroduktu. Ważny udział w tym sukcesie miała doc. Jachna i oczywiście Jej podopieczni.

Przebogata była działalność badawcza doc. Jachny. Można tu wymienić m.in. przeprowadzenie eksperymentu nt. oceny zachowań uczniów szkół zawodowych będącego empiryczną weryfikacją teorii opracowanej przez prof. A. Lewi-

na czy wdrożenia zmian w metodach wychowawczych młodzieży trudnej („urodzonej w niedzielę”).

Prowadziła też badania nad przydatnością absolwentów szkół zawodowych do realizacji oczekiwań zakładów pracy, losami absolwentów policealnych studiów zawodowych i efektywnością różnych form kształcenia ustawicznego. Dla potrzeb UNESCO brała udział w badaniach nt. dróg i motywów dochodzenia robotników do średniego wykształcenia.

„Kształcenie zdolności twórczych uczniów w teorii i praktyce” to kolejny ważny temat badawczy.

Doc. Jachna była autorką metodyk szeregu badań z zakresu pedagogiki pracy, kierowała także zespołami badawczymi wykorzystując swoje bogate doświadczenie naukowe.

Była autorką ponad 50 publikacji – artykułów, książek, skryptów, a dla „Słownika pedagogiki pracy” przygotowała kilka haseł.

Publikowała na łamach pism specjalistycznych „Pedagogika Pracy”, „Szkoła Zawodowa”, „Studia Pedagogiczne”, „Szkoła – Zawód – Praca” oraz m.in. w Wydawnictwach Szkolnych, Pedagogicznych i Wydawnictwie Difin.

Publikacje dr Jachny ukazywały się w Bułgarii, na Węgrzech, w Niemczech i w Rosji.

Osobnym, znaczącym rozdziałem w pracy naukowej i dydaktycznej dr Jachny była działalność na rzecz podnoszenia kwalifikacji kadry pedagogicznej co traktowała to jako swoją misję. Prowadziła m. in. wykłady na studiach podyplomowych dla dyrektorów placówek edukacyjnych, opracowała cenione materiały metodyczne z zakresu dydaktyki, organizowała seminaria poświęcone efektywności wyników pracy ucznia, nauczyciela i dyrektora szkoły.

Przedmiotem Jej zainteresowania były też przemiany w systemach edukacyjnych krajów UE, któremu to problemowi poświęcała swoje obserwacje, analizy i publikacje.

Doc. Krystyna Jachna była współtwórcą dyscypliny naukowej „pedagogika pracy”, nad koncepcją której pracowała w Zespole pedagogiki pracy przy Wydziale I Polskiej Akademii Nauk.

Jej owocna, długoletnia działalność dydaktyczna, naukowa i społeczna została uhonorowana Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złota Odznaką ZNP.

W pożegnaniu nad grobem Krystyny usłyszeliśmy od Jej najbliższych: *W swoim bogatym życiu przeszła wiele trudnych chwil, którym dzielnie stawiała czoło. Pokonała własną niemoc i słabości przez upór, chęć życia i dzielenia się swoją miłością z najbliższymi. Do końca, zachowała optymizm, nadzieje i wiarę. Była pełna planów, marzeń i pasji. Nie było dla Niej rzeczy niemożliwych. Pozostanie w naszych sercach jako symbol człowieka, który nigdy się nie poddaje i zawsze walczy do końca. Tym razem przegrała z chorobą. Dla wszystkich, którzy ją znali była życzliwym, uśmiechniętym i kochanym przyjacielem. Jej*

wiedza, dojrzałość życiowa i życzliwa dociekliwość pomagała w pokonywaniu trudności, w realizowaniu marzeń i otwarciu na świat. I taką Ją wszyscy zapamiętamy.

Śmierć Krystyny Jachny uświadomiła nam, jak tragicznie prawdziwe są słowa: *Gdy umiera ktoś bliski, to jak byśmy umierali w jakiejś części.*

Żegnaj Krysiu, zachowamy Cię głęboko w serdecznej pamięci.

Odeszłaś dużo, dużo za wcześnie, zabierając część naszego życia.

Dziekan, przyjaciele i współpracownicy
z Wydziału Nauk Społecznych

Stanisław Dawidziuk

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

**KSZTAŁCENIE WYCHOWUJĄCE.
KILKA REFLEKSJI Z OKAZJI JUBILEUSZU XV-LECIA
WYŻSZEJ SZKOŁY MENEDŻERSKIEJ W WARSZAWIE**

Szanowne Panie, Szanowni Panowie,
Wielce Szanowna Społeczność Akademicka! Drodzy Przyjaciele Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie!

Należę do tych wybrańców losu, którzy mieli szansę i okazję być nie tylko przez 11 lat Rektorem Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, ale przede wszystkim jej Założycielem. Była to i jest wielka autentyczna przygoda, nie tylko intelektualna. Czy szansę tę w pełni wykorzystałem, nie mogę sam ocenić.

Szanowni Państwo, w wystąpieniu tym odstąpiłem od danych statystycznych nie dlatego, że nie zasługują one na uwagę – bo np. powiększenie majątku Uczelni z 50.000 zł do 85.000.000 zł, czy zwiększenie oferty z jednego kierunku na poziomie I-go stopnia do dziesięciu kierunków na różnych poziomach, jak też wzrost liczby studentów – z około 300 do około 12.000, czy też zatrudnienia - z 11 osób do prawie 400, wydanie 26.000 dyplomów – ma też swoją wymowę, ale uznałem, że ważniejsze jest zaprezentowanie strategii rozwoju Uczelni i jej misji. Bardziej bowiem interesuje mnie przyszłość mojego wnuka niż to, kim był mój dziadek.

Szanowni Państwo!

22 czerwca 2010 r. Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie kończy 15 lat. Jak na młode, niepubliczne szkolnictwo wyższe, to długo. Początki były bardzo skromne – jeden kierunek studiów, zajęcia prowadzone w wynajętych pomieszczeniach, rektorat, dziekanat, księgowość i salka konferencyjna - razem w jednym pokoju. Ale już na etapie wypracowywania koncepcji uczelni planowaliśmy systematyczny jej rozwój. I to się udało.

Naszym sukcesem było stworzenie szkoły wyższej dostępnej dla młodzieży z rodzin niezamożnych. Wysoki poziom nauczania, kadra „z najwyższej półki”, niskie czesne, to standardy obowiązujące w WSM od zarania jej istnienia.

Zawsze byliśmy oszczędni w wydawaniu pieniędzy wpłacanych przez studentów do uczelnianej kasy. Dzięki temu mogliśmy systematycznie poprawiać warunki lokalowe, wyjść z baraku i wynajmowanych sal na Pradze Południe, zakupić budynki i plac przy Kawęczyńskiej 36, a wreszcie wybudować – na 10-lecie istnienia uczelni – nowoczesne budynki zwane „Kampus XXI wieku”, z pięknymi amfiteatralnymi salami dydaktycznymi, salą widowiskowo-koncertową, basenem, halą sportową, podziemnymi garażami.

Dziś jesteśmy liczącą się nie tylko w Warszawie, ale w całym kraju wyższą uczelnią z czterema kierunkami na poziomie drugiego stopnia, sześcioma na poziomie pierwszego stopnia (w tym dwa inżynierskie).

Szanowni Państwo!

Mój wielki krajan, wielki Polak, mąż stanu i humanista hetman Jan Zamoyski powiedział „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Kryje się w tej dewizie głęboki sens. Była ona inspiracją i myślą przewodnią przy opracowaniu strategii rozwoju Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie i jej misji. Dziś obchodzimy 15-te urodziny Uczelni, opartej na mocnych podstawach organizacyjnych i naukowych, w czasie, gdy cieszy się ona uznaniem i ma trwałą, wysoką pozycję wśród polskich uczelni niepublicznych. Dlatego warto teraz szerzej niż dotąd zastanowić się nad tym jak kształtuje się w niej postawy i charaktery młodych ludzi, którzy przychodzą do nas, aby uzyskać wiedzę, umiejętności i kwalifikacje zawodowe to jest przepustkę do lepszego życia.

Kształtowana w oparciu o założenia europejskiego systemu oświatowego uczelnia przygotowuje do życia w społeczeństwie informacyjnym i wolnorynkowej gospodarce, umożliwia porównywanie poziomu edukacji jej absolwentów z innymi uczelniami krajowymi i zagranicznymi. WSM w Warszawie to już uczelnia przyszłości, stale rozwijająca się, utrwalająca swój prestiż, o czym świadczy duża liczba młodzieży podejmującej u nas studia. Przyjazna, otwarta uczelnia to efekt akceptacji misji przyjętej do realizacji przez władze Uczelni. Kształcimy studentów tak, aby byli otwarci na problemy współczesnego świata, rozumienia zachodzących przemian oraz rozwiązywania zawodowych i osobistych problemów niezbędnych do budowania gospodarczej przyszłości. Uczelnia wyposaża w wiedzę, umiejętności i kompetencje zawodowe, umożliwiające samodzielną działalność na rynku pracy lub działalność zawodową w cudzej lub własnej firmie. Przekazywana wiedza, umiejętności i kompetencje zawodowe uwzględniają szybko zmieniający się obraz świata, oglądanego przez pryzmat różnych dyscyplin nauki oraz konieczność przygotowania się do ustawicznej edukacji. W ramach kształcenia nasi absolwenci są uczeni brania odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale też za otoczenie, środowisko, społeczność lokalną wraz z jej ekonomicznymi problemami. Nasza *Alma Mater* to dla studentów,

kadry naukowej, wszystkich jej pracowników – wspólny dom, jedna wielka rodzina. To miejsce gdzie zostawiamy znaczący okres naszego życia, realizujemy plany naukowe, zdobywamy nieznana dotąd wiedzę, umiejętności i kwalifikacje, a także spełniamy się zawodowo. Tu powstaje historia Uczelni, kształtuje się tradycja i kultura organizacji. Wszystko to daje świadomość, że uczestniczymy w niezwykłym dziele, które będzie trwać zarówno w murach, jak i sercach oraz ludzkiej pamięci. Ten NASZ DOM to wspólne dzieło, stworzone wielkim wysiłkiem i wyrzeczeniami, więc może dlatego jesteśmy tak z niego dumni?

Ktoś powiedział, że budynek Uczelni to futurystyczna architektura – uznajemy to za komplement i uznanie dla jej oryginalności, tym bardziej, że stanowi udany mariaż ze starymi budynkami pofabrycznymi, które zmieniły charakter i stały się fabryką wiedzy. Strzeżenie i troska o wspólne dobro, staje się ważnym moralnym obowiązkiem, elementem kształtowania postaw i charakterów.

Obok innych znaczących instytucji kultury (Fabryka Trzciny, Muzeum Starej Pragi) – wnieśliśmy świeży powiew w krajobraz starej Pragi, do niecieszącej się estymą Szmulowizny, dzisiaj zwanej Michałowem. Wypromowaliśmy ponad 26.000 młodych ludzi, którzy odeszli od nas bogatsi o wiedzę, doświadczenie, umiejętności i piękne dyplomy. Nadaliśmy otoczeniu i sąsiedztwu zabytkowej świątyni NSJ nowy wyraz. W naszych murach działa Praski Uniwersytet Trzeciego Wieku. Ważna to placówka dla środowiska i wyróżniona już laurem Europroduktu.

Koncerty, wystawy, możliwość korzystania ze wspaniałych obiektów sportowych to przyjazne gesty wobec naszych najbliższych i dalszych sąsiadów.

Uczelnie niepubliczne mają w polskim systemie oświaty wielką rolę do spełnienia. Rozumiemy to tak, że należy szybko reagować na potrzeby kształcenia w nowych specjalnościach, zachęcać do zdobywania wiedzy, umiejętności, do wyrabiania w młodym człowieku nawyku żywego reagowania na potrzeby społeczne. Trudno zrozumieć, dlaczego uczelnie niepubliczne nie otrzymują ze strony Państwa żadnego wsparcia, które można byłoby rozdzielić między studentów z niezamożnych rodzin. Głównie dla takich stworzyliśmy naszą uczelnię, a potwierdzamy to niskim czesnym, pomocą stypendialną, minimalną opłatą za miejsce w Domu Studenta.

Zabiegamy, aby nauczyciel akademicki był dla studentów mistrzem, autorytetem, przewodnikiem, doradcą, ważnym punktem odniesienia. Czy wszyscy są tacy? Tak naprawdę do końca? Jak nas postrzegają studenci, jak oceniają? Pewne odpowiedzi można znaleźć w corocznych ocenach kadry przez nich właśnie dokonywanych. To przecież my swym osobistym przykładem, postawą, zaangażowaniem, przyjaznym otwartym i partnerskim stosunkiem do społeczności studenckiej stwarzamy klimat wzajemnego szacunku szlachetnej rywalizacji, poczucia więzi z Uczelnią i dowodem przykładu wzajemnej lojalności.

Morale w pracy, życiu, rodzinie, stosunkach międzyludzkich, studiach, wierność zasadom zgodnym z ideami humanizmu, czyż nie są godne najwyższej

uwagi? Propagowanie na co dzień przez pracowników uczelni wartości, stanowiących dewizę Uczelni, to jedno z wielu kluczowych zadań. Czy takie wartości jak: PRAWDA, DOBRO, SKUTECZNOŚĆ przekładamy na praktykę? Cóż bowiem jest w nauce i w życiu ważniejsze niż prawda? Poszukiwanie prawdy, ciekawość, świadomość, że się ją posiadało stanowi istotny motyw naszych działań. A dobro? Pisał poeta „tak mało jest w świecie dobroci, a tyle jej światu potrzeba”. Dlatego zachęcamy naszą młodzież m.in. do wolontariatu – zwłaszcza studentów pedagogiki. To piękne sformułowanie zwarte w misji uczelni, tj.: DOBRO – „...czynienie dobra jest powołaniem ludzi dobrej woli”. Wreszcie SKUTECZNOŚĆ – najlepszym tego przykładem, tak oczywistym, że aż niedostrzegalnym, jest doprowadzenie założonego przed XV laty celu, jakim było utworzenie naszej uczelni.

Czytamy w misji, iż „...skuteczność, czyli umiejętność osiągania wyznaczonych celów jest obowiązkiem ludzi podejmujących zadania...” dla naszych studentów oznacza to terminowe ukończenie studiów, a tym samym osiągnięcie wyznaczonego sobie na ich starcie celu. Na tę umiejętność powinniśmy niezmiennie zwracać uwagę braci studenckiej. Całe życie jest bowiem wyznaczaniem sobie celów i czym szybciej będzie się je realizować, tym więcej można osiągnąć. Uświadomienie tej prawdy jest naszym obowiązkiem. Kształcąc, jesteśmy elastyczni, pogłębiaamy i uaktualniamy swoją wiedzę, aby przekazywać ją studentom. Śledząc zmiany cywilizacyjne, nadążamy za wymogami, jakie stawia „społeczeństwo informacyjne”. Trzeba uczyć MYŚLEĆ twórczo, krytycznie, głęboko. Uczyć STUDIOWAĆ, bo kształcenie, wychowanie, kształtowanie osobowości młodzieży to skomplikowany proces, w którym nie chodzi o tworzenie młodego człowieka na nowo, a o pomoc w kreowaniu samych siebie z uszanowaniem każdej indywidualności.

To przed aktualnym pokoleniem, które jest w zbiegu naszych oddziaływań w epoce kończącej się transformacji, stoi kontynuowanie i być może zakończenie budowy społeczeństwa obywatelskiego, w którym każdy znajdzie sobie miejsce i możliwość samorealizacji, w których nie będzie miejsca na ksenofobię, uprzedzenia, podziały, obskurantyzm. Za to na porządku dziennym szacunek dla drugiego człowieka, tolerancja, wieloświatopoglądowość, odpowiedzialność, świadomość społeczna, nie oglądanie się na innych.

Procesy globalizacji narzucają, czy się tego chce czy nie, określone zasady postępowania i postrzegania świata i dlatego zwracamy uwagę naszych studentów na twórczy, krytyczny, ale otwarty stosunek do nich. Nie odgradzać się od świata, nie kultywować zaściankowości pamiętając, iż poczucie więzi narodowej, patriotyzm, idee małych ojczyzn nie straciły na wartości. Nie izolujemy się przecież od społeczeństwa globalnego, nie wychodzimy z wielkiej, światowej rodziny.

Sprawiedliwość społeczna, demokracja, wolność, pokój, tradycja to wielkie słowa. W całym procesie kształtowania postaw studentów ani na chwilę nie mogą umknąć z pola widzenia kadry naukowej. Kształtowanie i inspirowanie pasji, zainteresowań, aspiracji intelektualnych, indywidualności, wielkich i am-

bitnych motywacji, to kolejne ogniwa w łańcuchu naszego dialogu ze społecznością studencką, wartości, na które zwracamy jej uwagę, utwierdzając się w przekonaniu, że ideały to nie archaizmy, coś co straciło aktualność, zwietrzało. Takich szczytnych ideałów szukać należy m.in. w Misji Uczelni.

Trzeba informować kolejne roczniki studentów, że Uczelnia posiada swego rodzaju relikwię – autograf Jana Pawła II. Ile uczelni ma tak cenną pamiątkę po wielkim Polaku? Czy to nie powód do dumy?

W Sali Senatu Uczelni wystawiony jest sztandar WSM w Warszawie, symbol naszej zbiorowości z dumnym widniejącym na nim przesłaniem *NAUKA PRACA SUKCES*. Sztandar ofiarowany przez przyjaciół uczelni towarzyszy wszystkim ważnym chwilom i wydarzeniom w życiu szkoły, żegna tych spośród nas, którzy odeszli już na wieczną wartę. Pod sztandarem gromadzi się akademicka społeczność i jednoczy nas. Uświadamiamy więc studentom znaczenie i wartość symboli, które są elementami tradycji i historii.

Mamy nadzieję, iż powstające ogólnouczelniane naukowe pismo studenckie, będące ogólnopolskim ewenementem, stanie się ważnym czynnikiem aktywizującym środowisko najbardziej uzdolnionych studentów. Tu będą debiutować, poznają smak słowa drukowanego swojego autorstwa. Jest nadzieja, że wkrótce stanie się kuźnią młodej kadry naukowej.

Samorząd studencki spełnia ważną rolę szkoły – obywatelskich postaw, niezależnego łącznika z instytucjonalnymi organami Uczelni. Można dziś odnieść wrażenie, że nie są wykorzystywane te możliwości, a więc zachęmy, pokażmy jak i co mogą dokonać studenci – członkowie rad wydziałów i Senatu.

Nie może być obojętne, kim w przyszłości staną się nasi wychowankowie, absolwenci. A powinni być nie tylko doskonałymi fachowcami z rozległą wiedzą i pracowniczymi umiejętnościami, ale także ludźmi wrażliwymi, aktywnymi i pełnymi społecznikowskich pasji, otwarci na ludzką krzywdę i niesprawiedliwość. Ludźmi z charakterem i empatią, wyróżniającymi się w miejscu pracy, środowisku, zaznaczający, iż korzenie takich postaw tkwią na Kawęczyńskiej.

Już w roku 1997 prorocze w swych skutkach i efektach słowa wypowiedział ks. biskup Stanisław Kędziora, podczas mszy inauguracyjnej nowy rok akademicki, iż pojawienie się Wyższej Szkoły Menedżerskiej na Kawęczyńskiej i przeprowadzenie w dwa i pół miesiąca adaptacji dla potrzeb Uczelni jest cudem, wbrew ludowemu powiedzeniu: „cud zdarza się tylko raz” ten właśnie cud trwa i aby trwał jak najdłużej. Z takim przesłaniem wkraczamy w nowe piętnastolecie.

Krzysztof Jasiecki

Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

**GLOBALIZACJA I KRYZYS SOCJOLOGII
ROZWOJU – CZ. II****Wielość kierunków zmian gospodarczych i instytucjonalnych**

Problematyka globalizacji radykalnie zmodyfikowała dyskusje dotyczące politycznej architektury świata, wzorów i metod modernizacji, wzrostu gospodarczego, międzynarodowego podziału pracy oraz możliwości przełamywania zapóźnienia kulturowego i cywilizacyjnego. Jej kontekst historyczny wiąże się z odejściem w przeszłość geopolitycznej **dystynkcji na państwa Pierwszego, Drugiego i Trzeciego Świata** z okresu „zimnej wojny”, który tworzył przesłanki współczesnych dyskusji w socjologii rozwoju społecznego. Od lat 50. do końca lat 80. XX w. podział ten wyróżniał, według nakładających się kryteriów politycznych i ekonomicznych, wysoko rozwinięte państwa demokratyczne, kraje komunistyczne oraz nowo utworzone państwa zapóźnione gospodarczo, zazwyczaj mające przeszłość kolonialną¹.

Rozkład takiego modelu stosunków międzynarodowych zmienił kryteria przyporządkowywania państw do rozmaicie klasyfikowanych grup krajów. Według jednego z poglądów „wraz z załamaniem się w 1989 r. komunizmu jako systemu państwowego i ideologicznego **pozostały tylko dwa światy**: Europa Zachodnia, USA, Japonia i „azjatyckie tygrysy” oraz ogromna gama pozostających

¹ W latach 40. XX w., gdy powstawała ekonomia rozwoju (*development economics*) przedmiotem jej zainteresowania były uzyskujące niepodległość państwa Azji, Afryki i wysp Morza Karaibskiego, a później także inne kraje Ameryki Południowej. Te regiony świata europejczycy charakteryzowali w XVIII w. jako „barbarzyńskie” i „prymitywne”. W XIX w. na Zachodzie używano wobec nich określeń typu „zacofane” lub „opóźnione w rozwoju”. Po II wojnie światowej wprowadzono w stosunku do tych państw nowe kategorie opisu, uwzględniające zmieniające się standardy poprawności politycznej – „kraje biedne”, „państwa słabo rozwinięte”, „kraje rozwijające się” lub „kraje o niskim dochodzie narodowym”. G.M. Meier, J.E. Rauch, *Leading Issues in Economic Development*, Oxford 2005, s. 73.

stałych krajów: od względnie rozwiniętych, jak Europa Środkowa, do bardzo zacofanych, jak niektóre państwa afrykańskie”². Z powodu rosnącego znaczenia czynników gospodarczych, miejsce kryteriów politycznych zajęły głównie charakterystyki ekonomiczne i instytucjonalne, których zróżnicowanie można rozpatrywać jako **nowy przejaw wielości kierunków rozwoju** świata. Ekonomiści głównego nurtu charakteryzują je za pomocą koncepcji dualizmu rozwoju.

Z perspektywy współczesnej teorii wzrostu wyróżnia się kraje wysoko rozwinięte, będące liderami zmian oraz państwa słabiej rozwinięte, które naśladują **wzorce rozwojowe** wypracowane w pierwszym obszarze. Państwa wysoko rozwinięte wyróżniają przede wszystkim sprawne i nowoczesne instytucje ekonomiczne prowadzące efektywną politykę gospodarczą ukierunkowaną na wzrost i stabilizację makroekonomiczną. Przodują także pod względem poziomu i jakości wykształcenia uważanego za jeden z głównych czynników rozwoju gospodarczego oraz wysokiego poziomu nakładów na badania i rozwój (co wskaźnikowo przekłada się m.in. na rejestrację patentów z których około 95% przypada na kraje wysoko rozwinięte).

Źródła wzrostu drugiej grupy krajów mają odmienny charakter. Niższa jakość instytucji i regulacji ekonomicznych (w tym zwłaszcza polityki gospodarczej, poziomu reglamentacji rynku oraz warunków prowadzenia działalności gospodarczej) uważane są za kluczowe czynniki ograniczające ich wzrost gospodarczy. Podobnie niekorzystnie od krajów wysoko rozwiniętych odbiega w tych państwach struktura populacji pod względem wykształcenia, co jest wskaźnikiem niższego kapitału ludzkiego. Ponieważ kraje niżej rozwinięte wyróżnia niski poziom wydatków na badania i rozwój oraz niewielka zdolność kreowania innowacji, są one zwykle importerami nowoczesnych technologii. W rezultacie słaba pozycja konkurencyjna ich gospodarek obniża możliwości konwergencji do poziomu państw wysoko rozwiniętych³.

Jednak zmiany gospodarcze rozpatrywane w skali globalnej pozwalają na wyróżnienie także innych wzorców rozwojowych wykraczających poza dwa modelowe warianty charakteryzowane w teorii wzrostu. Dla ich uchwycenia i conceptualizacji, zaczęto wprowadzać kolejne **rozdzielenia pojęciowe** i analityczne, uwzględniające nie tylko poziom rozwoju gospodarczego, lecz również specyfikę historyczną, jakość instytucji oraz strategie rozwojowe poszczególnych krajów lub grup państw. Oprócz utrwalonej przez lata dystynkcji na kraje wysoko rozwinięte (*advanced economies*) oraz kraje rozwijające się (*developing countries*), w międzynarodowej terminologii pojawiły się nowe kategorie, jak rynki wyłaniające się lub **rynki wschodzące** (*emerging markets*), a także **gospodarki w okresie transformacji** (*transition economies*). Wyróżniane są również wysoko produkcyjne gospodarki azjatyckie, nowe państwa uprzemysłowione i najslabiej rozwinięte kraje świata.

² R. Kapuściński, *Rwący nurt historii*, Kraków 2007, s. 31.

³ Z. Hockuba, *Jakie czynniki są kluczowe dla wzrostu gospodarczego Polski?*, „Rzeczpospolita”, 10 lipca 2008 r.

Pojęcie „rynków wschodzących” zaczęło być stosowane na Zachodzie dla charakteryzowania krajów uważanych za mniej dojrzałe instytucjonalnie, które stosunkowo niedawno zaczęły wprowadzać rynkowe reformy gospodarcze i wchodzić w procesy globalizacyjne. Są to „spóźnieni przybysze” kapitalizmu (zwykle zaliczani wcześniej do Trzeciego Świata), którzy podejmują działania na rzecz poprawy swojej pozycji na rynkach międzynarodowych, a także w polityce światowej. Z kolei termin *transition economies* wprowadzony został wobec państw odchodzących od gospodarki nakazowo-rozdzielczej w kierunku rynku i prywatnej własności. Do tej kategorii Bank Światowy zaliczył w 1996 r. Europę Środkową i Wschodnią, nowe państwa powstałe po rozpadzie Związku Radzieckiego oraz Chiny i Wietnam w Azji Wschodniej⁴.

W 2008 r. eksperci Banku Światowego uznali, że pokomunistyczne państwa Europy Wschodniej, które uzyskały członkostwo w Unii Europejskiej (UE-10), zakończyły już okres transformacji gospodarczej, zwłaszcza w zakresie poprawy produktywności. Państwa tego regionu pod względem poziomu rozwoju gospodarczego i instytucjonalnego nadal jednak nie są zaliczane do krajów wysoko rozwiniętych⁵. Taka sytuacja oddaje umowny i dyskusyjny charakter wielu rozróżnień terminologicznych charakteryzujących poziom rozwoju państw oraz regionów, jak również ich płynny zakres znaczeniowy. Jak bowiem kategoryzować państwa UE-10, które już nie są zaliczane do grupy gospodarek w okresie transformacji, ale nie są także rozpatrywane jako kraje wysoko rozwinięte, chociaż część z nich należy do OECD? Niektóre inne państwa bywają przypisywane równocześnie do odmiennych kategorii rozwoju gospodarczego. Przykładowo „azjatyckie tygrysy” od kilku lat traktowane są przez Bank Światowy i MFW jako państwa rozwinięte, podczas gdy banki inwestycyjne zaliczają je nadal w poczet rynków wschodzących.

Procesy globalizacji włączają kolejne grupy krajów w logikę działania rynku i kapitalizmu. Globalizacja nie jest jednak procesem jednokierunkowym, na co wskazuje chociażby bogactwo dystynkcji pojęciowych wprowadzanych przez organizacje międzynarodowe w opisie różnych państw i regionów. Jej przebieg charakteryzuje **wielość kierunków zmian**, która przejawia się m.in. w postaci różnicowania rozwoju w skali świata. Są państwa i regiony potrafiące wykorzystać procesy globalizacji dla przyspieszenia rozwoju ekonomicznego, jak również takie, które znajdują się w fazie gospodarczej stagnacji bądź nawet regresji. Wbrew deklaracjom orędowników globalizacji, realizacja neoliberalnych reform prowadzi częściej do **narastania zróżnicowań wewnątrz-⁶ i pomiędzy--**

⁴ A. Freyberg-Inan, *Transition Economies*, [w:] R. Stubbs, G.R.D. Underhill (red.), *Political Economy and the Changing Global Order*, Oxford 2006, s. 419.

⁵ A. Alam, P.A. Casero, F. Khan, Ch. Udomsaph, *Unleashing Prosperity: productivity growth in Eastern Europe and the Former Soviet Union*, Washington: The World Bank, 2008, s. 42.

⁶ Także w państwach najwyżej rozwiniętych udział pracowników w podziale dochodu narodowego spada do niższego niż dawniej poziomu. Przykładem tej tendencji są Stany Zjednoczone, w których w okresie ostatnich dwudziestu lat płace menagerów wysokiego szczebla wzrosły 40-krotnie w porównaniu do przeciętnego wynagrodzenia pracowników (a w okresie czterdziestu lat – wzro-

krajowych oraz regionalnych, niż do zbliżania (konwergencji) poziomów rozwoju gospodarczego.

Nieznamą w takiej skali w historii ludzkości dynamika rozwojowa Azji Wschodniej kontrastuje z zapaścią Afryki Subsaharyjskiej, która od czterech dekad skupia większość „najsłabiej rozwiniętych krajów świata”. Łącznie 50 państw zaliczanych do tej kategorii zamieszkuje ponad 740 mln osób. Ogólna liczba mieszkańców krajów rozwijających się, którzy żyją w skrajnej nędzy (według kryterium wydatków poniżej 1 USD dziennie) jest szacowana na ponad 1 mld 200 mln⁷ i ze względu na znaczący wzrost cen surowców oraz żywności wykazuje tendencję wzrostową. Zwłaszcza, że większość tych państw wyróżnia wysoki przyrost naturalny, a prognozy na najbliższe lata przewidują pogorszenie wskaźników rozwoju gospodarczego⁸.

W skali świata przebieg globalizacji wzmacnia **polaryzację i rozwarstwienia** dochodowe, ubóstwo i wykluczenie społeczne. Występują często rozbieżne tendencje rozwojowe, których wymiernym przejawem jest m.in. dystrybucja dochodów (regionalna i krajowa), dostęp do lekarstw, energii elektrycznej, kapitału finansowego i technologii, standardy ochrony środowiska lub wielkość nakładów na badania i rozwój. **Dystrybucja dochodów uprzywilejowuje 20% populacji świata** zamieszkującej głównie państwa wysoko rozwinięte w Ameryce Północnej, Europie Zachodniej i Japonii oraz w enklawach dobrobytu w innych krajach, która przejmuje trzy czwarte światowych dochodów. Około 40% mieszkańców naszego globu żyje za mniej niż 2 USD dziennie, tj. w warunkach ubóstwa według definicji Banku Światowego (przy czym jest to kryterium poniżej jednej piątej standardu ubóstwa stosowanego w USA i w Europie Zachodniej).

Dwie trzecie mieszkańców świata żyje w warunkach relatywnego ubóstwa, którego wyróżnikiem są niskie dochody poniżej 3 tys. USD rocznie, ograniczony dostęp do nowoczesnych usług finansowych i telekomunikacyj-

śły 110 razy). Zob. *Rich man, poor man*, „The Economist”, 18 stycznia 2007 r. „W 1995 r. aż 45 % ludności Stanów Zjednoczonych miało realne dochody niższe niż 25 lat wcześniej. Współczynnik Giniego w odniesieniu do dochodów brutto wzrósł z 0.356 w 1973 r. do 0.447 w dwadzieścia lat później, tj. do poziomu jaki charakterystyczny jest dla Ameryki Łacińskiej. Nierównomierność podziału dochodów jest też dziś najwyższa od sześćdziesięciu lat. (...) udział dochodów uboższej części społeczeństwa spada, mimo wzrostu współczynnika aktywności zawodowej, głównie podejmowania pracy przez kobiety, w tym także obciążone dziećmi”. S.G. Kozłowski, *Współczesna Ameryka. Mity i rzeczywistość*, Lublin 2001, s. 137; zob. także pracę B. Ehrenreich, *Za grosze. Pracować i (nie) przeżyć*, Warszawa 2006, w której autorka przedstawia swoje dwuletnie doświadczenia wykonywania najgorzej opłacanych prac – kelnerki, sprzątaczk, salowej i pracownika hipermarketu w sieci Wal-Mart, za które otrzymywała 8 dolarów za godzinę lub mniej, analogicznie jak niemal 30 procent siły roboczej w USA.

⁷ United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), *The Least Developed Countries. Report 2006*, New York – Geneva 2006, s. 311. Kategoria „najsłabiej rozwiniętych państw świata” powstała na początku lat 70. XX w., gdy na forum ONZ podjęto dyskusję o nowych formach zróżnicowań świata.

⁸ J.K. Bielecki, *Świat przeżywa największy kryzys od 25 lat i nic nie wskazuje, że dno jest blisko*, „Dziennik” – „The Wall Street Journal. Polska”, 21 lipca 2008 r.

nych, zarobkowanie w szarej strefie bez świadczeń socjalnych oraz słaba integracja z formalnym sektorem gospodarki ułatwiający egzekwowanie prawa. Ponad półtora miliarda ludzi (w tym najwięcej w Afryce) nie ma dostępu do energii elektrycznej, co wyklucza ich uczestnictwo w korzystaniu z dobrodziejstw „społeczeństwa informacyjnego”. Są to okoliczności ograniczające możliwości rozwoju gospodarczego i społecznego także poprzez reprodukowanie niekorzystnych zależności od lokalnych handlowców, właścicieli i pracodawców, monopolizujących rynek pracy oraz narzucających niekorzystne ceny i warunki pracy⁹.

W ostatnich dekadach najszybszy skok rozwojowy, a także **największa redukcja ubóstwa nastąpiła w Azji Wschodniej**, zwłaszcza w Chinach. Na przeciwnym biegunie tego spektrum znajdują się kraje Afryki Subsaharyjskiej w których w latach 1990-2001 liczba mieszkańców żyjących w skrajnej nędzy zwiększyła się o 100 mln. W tym okresie państwa Ameryki Łacińskiej i Bliskiego Wschodu nie odnotowały poprawy w zakresie redukcji ubóstwa, w czym ma znaczący udział również wysoki przyrost naturalny w tych regionach. Natomiast szczególnie **zwiększenie ubóstwa** („*dramatic increase poverty*”) **wystąpiło w Europie Centralnej i Wschodniej oraz Wspólnocie Niepodległych Państw (WNP)**, gdzie liczebność mieszkańców żyjących za mniej niż 2 USD dziennie zwiększyła się z 23 do 93 mln, z 5 do 20% populacji regionu¹⁰.

Chociaż w latach 90. **w większości krajów świata występował trwały wzrost gospodarczy, to jednak 54 państwa rozwijające się stały się biedniejsze** niż na początku tej dekady (a w 21 na 175 objętych badaniem zwiększył się nawet udział ludzi głodujących). W poprzedniej dekadzie tylko 4 kraje wykazały trwałe pogorszenie rozwoju w zakresie długości życia, wykształcenia i dochodów. W latach 90. liczba państw o takich charakterystykach wzrosła już do 21. W tej grupie znalazły się głównie kraje afrykańskie (wśród 34 krajów najniżej rozwiniętych 30 leży w Afryce), Ameryki Łacińskiej i Karaibów (bli-

⁹ Ekspersi Banku Światowego stworzyli nową kategorię analityczną charakteryzującą zachowania ekonomiczne tej części światowej populacji – ludzi u podstaw piramidy ekonomicznej (*people at the base of the economic pyramid*, BoP). A.L. Hammond, W.J. Kramer, R.S. Katz, J. Tran, C. Walker, *The Next 4 Billion*, World Bank Institute, „*Development Outreach*”, June 2006, www.nextbillion.net.

¹⁰ UNDP, *Human Development Report 2005*, New York 2005, s. 34-37. Publikowane od 1990 r. raporty United Nations Development Program (UNDP) są jednymi z najbardziej dyskutowanych opracowań problematyki rozwoju społecznego w skali świata. Ich pojawienie się podważyło dominujące po II wojnie światowej na Zachodzie podejście do rozwoju zgodnie z którym zjawisko to postrzegano przede wszystkim w kontekście wzrostu gospodarczego, redukcji roli państwa i kluczowe znaczenie technologii w gospodarce (*growth centered development*). Podejście promowane przez UNDP uznaje za najważniejszy atrybut rozwoju jakościowe zmiany w poziomie życia, podkreślając wśród czynników zmian także rolę przemian społecznych i kulturowych (*people's centered development*). Przejawem takiej modyfikacji jest zmiana metodologii badań poziomu rozwoju społecznego, uwzględniająca oprócz wskaźników PKB również mierniki związane z edukacją, długością życia, nierównościami dochodowymi, ubóstwem, aktywnością polityczną, różnymi rodzajami wykluczenia społecznego, chorobami, dostępem do wody, sanitariatów itd.

sko połowa z nich odnotowała spadek lub stagnację dochodów) oraz Europy Środkowo-Wschodniej i WNP, w których wystąpił **największy na świecie wzrost ubóstwa**¹¹. Inny raport UNDP zwraca uwagę na wykluczenie z możliwości rozwoju, jakie otwiera globalizacja, jednej trzeciej populacji świata, która jest pozbawiona dostępu do podstawowych lekarstw, jak penicylina. Szczególnie znaczącym miernikiem selektywnego i ograniczonego zakresu globalizacji jest **rozprzestrzenienie Internetu**. Na początku XXI w. blisko 80% użytkowników Internetu mieszkało w państwach OECD. Bardzo zróżnicowany jest nadal **dostęp do technologii** – w wielu krajach rozwijających się trudny jest także **dostęp do kapitału** umożliwiającego rozpoczęcie (*start up*) działalności gospodarczej¹².

Wśród czynników obrazujących odmienność wzorców zmian w różnych państwach i regionach świata wskazuje się zwłaszcza **wielkość wydatków na badania i rozwój** (np. Ameryka Północna ma 37% udział w globalnych wydatkach tego rodzaju)¹³; zanieczyszczenia, biodywersyfikację i biodegradację środowiska naturalnego¹⁴; zmiany demograficzne, których przejawem jest szybki wzrost ludności w krajach biednych (98% wzrostu światowej populacji przypada na kraje rozwijające się), co zaostrza rywalizację o dostęp do surowców naturalnych¹⁵ bądź nasilenie zorganizowanej przestępczości, osłabiającej w wielu krajach demokrację oraz kryminalizującej światową gospodarkę¹⁶.

Ważnym syntetycznym wskaźnikiem powyższych tendencji jest geograficzna **koncentracja personalnego bogactwa**. Według raportu *World Institute for Development Research*, przygotowanego dla ONZ w końcu 2006 r., 1% **ludności świata** (uwzględniając stan kont, udziały ruchomości i nieruchomości) **zgrupował 40% globalnego bogactwa, a 10% z grupy najbogatszych ma 85% światowych bogactw**. Geograficznym miernikiem koncentracji kapitału w niektórych regionach świata jest fakt, że ponad jedna trzecia najbogatszych ludzi świata to obywatele USA, 27% mieszka w Japonii, 6% w Wielkiej Brytanii oraz po 4% we Francji i w Niemczech¹⁷.

Takie zjawiska stanowią przejaw reguł zasadniczo modyfikujących alokację władzy i bogactwa, które znoszą w znacznej mierze podziały geograficzne, jak również wykraczają poza granice państwowe i regionalne. Odwracają również w wielu aspektach (m.in. zmniejszania różnic dochodowych, ograniczania biedy) kierunek przemian społecznych przeważających na Zachodzie po II wojnie światowej do końca lat 70. XX w. Badacze krytyczni wobec globalizacji, którzy

¹¹ *Human Development Report 2003*, Oxford – New York 2003, s. 34-41.

¹² *Human Development Report 2001*, Oxford – New York 2001, s. 3.

¹³ Drugie w kolejności państwa azjatyckie mają łącznie 32% udział w globalnych nakładach na B+R; *What's Chinese for shhhhh?*, „The Economist”, *The World in 2007*, 16 listopada 2006 r.

¹⁴ W. Young, *Sold Out: The True Cost of Supermarket Shopping*, London 2004.

¹⁵ K. Mingst, *Podstawy stosunków międzynarodowych*, Warszawa 2006, s. 299-301.

¹⁶ E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004, s. 110-115.

¹⁷ „Polityka”, 16 grudnia 2006 r.

– jak Ankie Hoogvelt – rozpatrują system międzynarodowy w ujęciu stratyfikacyjnym, argumentują, że miejsce piramidy porządku światowego z małą grupą krajów rozwiniętych na czele bądź dychotomii centrów i peryferii, zajmuje **struktura trzech „koncentrycznych kręgów”**. Struktura ta ma charakter stonkowo płynny, a owe „kręgi” można zlokalizować niemal we wszystkich krajach.

Według szacunków z lat 90., pierwszy z nich obejmował około 20% światowej populacji. Tworzyły go przede wszystkim **elity** państw i kontynentów **włączone w zarządzanie globalizacją**, których przedstawiciele zajmują ekspozowane stanowiska publiczne i zarządce w biznesie, zwłaszcza w wiodących korporacjach. Drugi krąg, szacowany na 20 do 30% ludności świata, stanowiły **warstwy pracowników** zatrudnianych na stanowiskach zagrożonych restrukturyzacją i redukcjami miejsc pracy w warunkach szybkich zmian technologicznych, organizacyjnych i własnościowych. Natomiast najliczniejszy trzeci krąg (obejmujący w przybliżeniu połowę populacji świata) tworzyły **grupy wykluczane** z logiki systemu globalnego, nie spełniające wymogów nowego podziału pracy oraz rozwoju opartego na wiedzy i wysokich kwalifikacjach. Tak rozumiane „kręgi koncentryczne” występują jednak w odmiennych proporcjach, które są uzależnione głównie od poziomu rozwoju państw lub regionów oraz od reguł zróżnicowań dochodowych¹⁸. Można dyskutować na ile precyzyjne są takie szacunki. Jednak w świetle danych dotyczących dystrybucji dochodów, rosnące podziały na „elity” i „wykluczonych” stają się przejawem procesów, które także na Zachodzie osłabiają klasy średnie, stabilizujące rynek i demokrację. Ze względu na zmiany technologiczne i konkurencję rynków wschodzących, ich szczególnym wymiarem są również presje na redukcje zatrudnienia, obniżki wynagrodzeń oraz ograniczenia praw pracowniczych i związkowych. Dla opisu takich zjawisk i procesów pojawiły się nowe pojęcia, jak Czwarty Świat lub „pracujący biedni” (*working poor*), które charakteryzują procesy rozwarstwienia, polaryzacji, eksploatacji pracowników i wykluczenia, występujące również w państwach wysoko rozwiniętych w postaci narastania nierówności dochodowych i niedostatku¹⁹.

Jednak to, co dla jednych jest zagrożeniem, dla innych bywa szansą. Włączenie w procesy globalizacji kolejnych krajów rozwijających się oraz wychodzących z komunizmu²⁰, pozwoliło części z nich uruchomić i wykorzystać

¹⁸ A. Hoogvelt, *Globalization and the Postcolonial World*, Maryland 1997, s. 239-240.

¹⁹ M. Castells, *The Information Age*, vol. 3: *End of Millenium*, Oxford 1998, rozdz. 2. W USA oficjalny odsetek ludzi biednych przekracza 10%, natomiast w UE poniżej progu biedy (wyższego niż w Stanach) żyje 15% ludności. W Wielkiej Brytanii, bieda dotyka „ponad jedną piątą ludności, w tym więcej niż jedną czwartą dzieci”; R. Lister, *Bieda*, Warszawa 2007, s. 13. Według Eurostatu w 2000 r. w krajach Piętnastki jeden na sześciu obywateli żył poniżej progu ubóstwa (57 mln. osób). Wskaźnik ten był niższy od średniej europejskiej w Danii, Austrii i w Holandii, natomiast wyższy w Portugalii, Grecji i Wielkiej Brytanii; P. Declerck, *Rozbitkowie*, Warszawa 2004, s. 475.

²⁰ Różnice pomiędzy tymi dwoma kategoriami państw zaczęto na Zachodzie uznawać za stopniowo tracące na znaczeniu. Na przykład tygodnik „The Economist” do niedawna posługiwał się

w nowy sposób swoje, niekiedy duże zasoby, jak w przypadku Azji Wschodniej, której rozwój określono mianem „cudu gospodarczego”²¹. Odpowiednia polityka reform w powiązaniu z otwarciem gospodarki wzmacnia bowiem zwykle impulsy modernizacyjne, sprzyja produktywności i konkurencyjności firm, zwiększa wzrost gospodarczy, umożliwia włączenie lokalnych przedsiębiorstw w globalne sieci produkcji i dystrybucji oraz dynamizuje zmiany strukturalne w społeczeństwie, w tym rozwój nowoczesnych dziedzin gospodarki i klasy średniej. W rezultacie, jak pokazują wyniki badań Banku Światowego i ONZ, **po raz pierwszy w dziejach ludzkości ponad 3 miliardy ludzi żyje powyżej granicy ubóstwa**. Spada analfabetyzm i rośnie udział populacji kształconej na różnych szczeblach edukacji. Upowszechnienie opieki medycznej wydłuża przeciętną długość życia. Maleje także śmiertelność noworodków. Nawet jeśli sytuacja materialna jednych polepsza się szybciej niż innych, zdaniem zwolenników globalizacji „wszędzie tam, gdzie liberalna polityka gospodarcza czy reformy mogły działać przez dłuższy czas, nędza i ubóstwo stawały się wyjątkiem a nie normą”²².

Równocześnie szybki **rozwój Chin i Indii** (zamieszkiwanych łącznie przez 38% ludności świata) oraz niektórych innych krajów nowo uprzemysłowionych, **przesuwa dynamizm rozwoju światowej gospodarki poza zachodnie centra** ukształtowane w czasach rewolucji przemysłowej w XIX w.²³, co zapewne będzie miało (trudne do przewidzenia) daleko idące następstwa w sferze polityki,

wskaźnikami *emerging-market indicators*, które zestawiały w jednej grupie Czechy, Polskę oraz Węgry z Rosją i Turcją, krajami azjatyckimi (Chiny, Hong Kong, Indonezja, Malezja, Korea Południowa, Singapur, Filipiny, Tajwan, Tajlandia), państwami Ameryki Łacińskiej (Argentyna, Brazylia, Chile, Kolumbia, Meksyk, Peru, Wenezuela), krajami Bliskiego Wschodu (Egipt, Izrael) i Afryki (RPA).

²¹ Bank Światowy zdefiniował kraje tego regionu jako wysoko produktywne gospodarki azjatyckie, *High-performing Asian economies* (HPAEs) z wiodącą pozycją Japonii. Identyfikuje je wiele wspólnych charakterystyk, w tym bardzo duży wzrost eksportu. Do tej kategorii zaliczono dwie grupy państw: „cztery azjatyckie tygrysy” (Hong Kong, Koreę Południową, Singapur i Tajwan) oraz nowe kraje uprzemysłowione, *The newly industrializing economies* (NIEs), Indonezję, Malezję oraz Tajlandię; The World Bank, *The East Asian Miracle*, Oxford 1993, s. XVI.

²² J. Norberg, *Spór o globalizację*, Warszawa 2006, s. 64. Zdaniem tego autora teza o globalnym narastaniu nierówności dochodowych jest wyolbrzymiana, co wynika m.in. z przesłanek metodologicznych, w tym koncentracji na nierównościach pomiędzy krajami (jak pomiędzy Chinami i Grenadą), a nie poszczególnymi ludźmi, co zaciera różnicę populacji.

²³ Wzrost znaczenia firm z rynków wschodzących (zwłaszcza azjatyckich) obrazują statystyki gospodarcze. Przykładem są raporty UNCTAD, które od 1995 r. publikują rankingi największych korporacji krajów rozwijających się. Według szacunków organizacji międzynarodowych 32 państwa zaliczane do rynków wschodzących wytworzyły w końcu 2005 r. ponad połowę dochodu świata, a ich udział w eksporcie zwiększył się z 20% w 1970 r. do 42%. W okresie następnych dwudziestu lat na rynkach wschodzących może powstawać dwie trzecie światowej produkcji. Niższe wielkości zainwestowanego kapitału na jednego pracownika niż w państwach rozwiniętych wskazują na możliwy wzrost produktywności związany z importem zachodnich technologii i zastosowaniem nowoczesnego know-how, czemu sprzyjają procesy globalizacyjne; *Climbing back*, „The Economist”, January 21, 2006. W drugiej połowie 2006 r. Chiny osiągnęły status czwartej pod względem wielkości gospodarki świata, za USA, Japonią i Niemcami, wyprzedzając w tym zakresie Wielką Brytanię.

gospodarki i kultury. Zjawisko to znajduje odzwierciedlenie m.in. w dyskusji o azjatyckim podejściu do państwa, systemu wartości, modyfikacji roli religii i odmiennej interpretacji praw człowieka²⁴. Rozważania wokół „azjatyckiego kapitalizmu”, podobnie jak rosnące w skali międzynarodowej zróżnicowania rozwojowe, zweryfikowały negatywnie nadzieje orędowników neoliberalnej globalizacji na przeniesienie systemu amerykańskiego na resztę świata.

Jak zauważa John Gray, tak rozumiana globalizacja stanowi ostatnią wersję postosiwieceniowej utopii, „powstania jednej światowej cywilizacji, w której rozmaite tradycje kulturowe przeszłości zostałyby zastąpione nową uniwersalną wspólnotą ludzką opartą na rozumie” w formie Konsensu Waszyngtońskiego i demokratycznego kapitalizmu. Przywoływane wcześniej kategorie pojęciowe funkcjonujące na Zachodzie, które wyróżniają odmienne rodzaje gospodarek (nowo uprzemysłowionych, wschodzących itd.), bazują na założeniu o możliwości ich zbliżenia do poziomu krajów wysoko rozwiniętych. Analogicznie rozpatrywano niegdyś w teoriach konwergencji scenariusze upodabniania rozwoju krajów Pierwszego (kapitalistycznego) i Drugiego (komunistycznego) Świata.

Współczesna konwergencja, jak w ekonomicznej teorii wzrostu, miałaby się sprowadzać głównie do naśladowania przez państwa niżej rozwinięte wzorców rozwojowych wypracowanych w krajach wysoko rozwiniętych. Jednakże zwolennicy takiego podejścia rzadko dostrzegają, że „modernizacja ekonomiczna nie polega na powielaniu jednego systemu przez cały świat”, lecz raczej rodzi „lokalne odmiany kapitalizmu”, które są różne w zakresie form politycznych i instytucjonalnych od modelu USA. Globalizacja wytwarza raczej kolejne wersje kapitalizmu (chińskiego, rosyjskiego itd.), niż następne klony modelu anglosaskiego. W takiej perspektywie bezpodstawne jest założenie, że konsens waszyngtoński mógłby długookresowo odgrywać rolę uniwersalnej legitymacji nowych reguł światowej gospodarki. Zwłaszcza, że stanowiące jego składnik symbole, normy oraz kryteria ocen w wielu regionach świata są interpretowane odmiennie i jest mało prawdopodobne, by wizja kapitalizmu w stylu anglosaskim mogła wszędzie uzyskać społeczną akceptację²⁵. Uniwersalną akceptację

²⁴ Por. dyskusję na temat praw człowieka w Chinach, „Azja-Pacyfik” t. IV/2001. Część badaczy ostrzega na przykładzie dyktatur w Chinach, Wietnamie, Singapurze i Korei Południowej, „jak łatwo oddzielić wolny rynek od wolnych instytucji politycznych”. B.R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa 2006, s. 232. Przejawem takiego rozdziału jest współpraca amerykańskich koncernów informatycznych, jak Microsoft, Yahoo i Google, z władzami chińskimi w zakresie monitorowania i cenzurowania portali internetowych, łącznie z przekazywaniem służbie bezpieczeństwa danych osobowych użytkowników wyszukiwarek i serwisów mailowych w kwestiach poświęconych polityce i prawom człowieka. D.A. Vive, M. Malseed, *Google Story*, Wrocław 2007, s. 338-340.

²⁵ J. Gray, *Po liberalizmie*, Warszawa 2001, s. 422-425. Warto przywołać raport komisji, która pod przewodnictwem premiera Blaira podkreślała, że na przykład w Afryce pojęcie rozwoju jest rozumiane zupełnie inaczej niż na Zachodzie. Afrykanie postrzegają rozwój nie w kategoriach rosnącego wyboru jednostek, lecz wzrostu znaczenia osób w ramach klanów i społeczności plemiennych. Sieci powiązań tego rodzaju są zwykle traktowane jako alternatywne wobec państwa,

kapitalizmu anglosaskiego podważa także kontekst polityczny, w tym duża krytyka USA na arenie międzynarodowej wywołana przez agresję i przebieg okupacji Iraku od 2003 r.

Zdaniem Josepha E. Stiglitz, „Ameryka, wierząc, że zna odpowiedź na wszystkie bolączki gospodarcze świata, zaczęła narzucać swoją wersję gospodarki rynkowej innym krajom. **Amerykański system gospodarczy** ma ogromne zasługi, ale **nie jest jedynym dobrze funkcjonującym systemem**. Dla innych krajów lepsze mogą być inne systemy”²⁶. Nośność modelu anglosaskiego osłabia również różnorodność współczesnych społeczeństw w których autonomiczne obszary instytucjonalne łączą się w odmienny sposób, odbiegający od jednego modelu ustrojowego, a tym bardziej kulturowego²⁷.

Nieprzypadkowo badacze stosunków międzynarodowych uważają, iż „przekonanie, że świat wkroczył w epokę konwergencji, okazało się błędne. Nastąpiła **epoka dywergencji**”. W wymiarze geopolitycznym i ideologicznym sukcesy gospodarcze Chin, podobnie jak odbudowa Rosji, zaczęły ponownie odnawiać międzynarodową rywalizację między liberalizmem i autorytaryzmem. „Globalne przesunięcie w stronę demokracji liberalnej zbiegło się w czasie z historyczną zmianą układu sił na korzyść państw liberalno-demokratycznych. Wzrost znaczenia autorytarnych mocarstw, jak również (...) sił radykalizmu islamskiego, nadwyreżył ten porządek i w najbliższych dziesięcioleciach może go dalej osłabiać”²⁸. Tendencja ta jest częścią szerszych procesów politycznych zachodzących w globalnej skali. Zdaniem części badaczy, **trzecia fala demokracji utraciła swoją dynamikę** i znajduje się w fazie stagnacji bądź załamania. Przejawem takiej tendencji stały się nowe konflikty wewnętrzne, zatrzymanie przejścia do demokracji w wielu państwach i regionach świata, a także problemy rozwoju demokracji w krajach wysoko rozwiniętych.

którego instytucje często nie pełnią swoich podstawowych funkcji. W kulturze afrykańskiej szczególnie ważną rolę pełni także religia, która w większym zakresie niż państwo integruje lokalne społeczności, buduje zbiorowe tożsamości i wpływa na podejście do życia gospodarczego. Uwagi raportu są tym bardziej istotne, że najbardziej ekspansywne wyznania w Afryce wywodzą się z tradycyjnych religii opartych na sekretnej inicjacji, ewangelicznych manifestacji chrześcijańskich bądź purytańskich form islamu wspieranych finansowo (jak wahabizm) przez Arabię Saudyjską; *Our Common Interest: Report of the Commission for Africa*, Londyn 2005, s. 30-31.

²⁶ Stiglitz krytykuje „mit zwycięskiego kapitalizmu w stylu amerykańskim”. Wśród istotnych słabości tej odmiany kapitalizmu wymienia m.in. duży stres związany z rywalizacją, nie najlepszą opiekę zdrowotną, krótkie urlopy, duże nierówności społeczne, znaczący zakres biedy oraz dużą przestępczość. J.E. Stiglitz, *Szalone lata dziewięćdziesiąte*, Warszawa 2006, s. 244.

²⁷ Tezę tę potwierdzają m.in. międzykulturowe badania nad zarządzaniem. Prowadzą one do wniosku, że globalizację jedynie częściowo ujednoliciła niektóre zewnętrzne przejawy kultury organizacyjnej, lecz nie prowadzi do zniesienia odrębności norm, systemów wartości i postaw. W rezultacie założenie o istnieniu uniwersalnego sposobu prowadzenia biznesu stanowi mit odległy od faktycznych zachowań społecznych, gdyż „zachodnie teorie zarządzania nie wszędzie sprawdzają się w praktyce”. F. Trompenaars, Ch. Hamden-Turner, *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, Kraków 2002, s. 16.

²⁸ Por. R. Cooper, R. Kagan, *Czy demokracja wygrywa?*, „Europa”, 21 czerwca 2008 r.

Miejsce wojen pomiędzy państwami zajęły konflikty wewnętrzne i wojny domowe, których spektakularnym przejawem stały się m.in. „czystki etniczne” w państwach dawnej Jugosławii, w Rosji i na Kaukazie (Czeczenia, Abchazja, Osetia Południowa) oraz w Afryce (Ruanda, Nigeria, Sudan itd.). Z kolei spektakularny rozwój gospodarczy Chin nie przełożył się na demokratyzację ustroju politycznego tego najludniejszego państwa świata. U władzy utrzymują się dyktatury w Korei Północnej, Wietnamie i Birmie. Przewrót wojskowy w Tajlandii ujawnił kruchość demokracji w tym kraju. Rosja pod rządami prezydentów Putina i Miedwiediewa odchodzi od liberalnych reform ery Jelcyna, a autokratyczne rządy państw dysponujących zasobami naturalnymi (np. krajów arabskich) zwiększają swój potencjał finansowy i gospodarczy ze względu na znaczące wzrosty cen nośników energii.

Zatrzymanie przejścia do demokracji nastąpiło również w innych niż Rosja krajach WNP (Białoruś, Turkmenistan, Uzbekistan, Kazachstan), a w części z nich sytuacja odbiega znacząco od liberalnych standardów (Mołdawia, Ukraina). Wybiórczo i powierzchownie zakorzenienia się demokracja w Afryce, czego potwierdzeniem są m.in. dyktatury w Zimbabwie, Libii i Algierii. **Nie powiodły się próby „eksportu demokracji” na Bliskim Wschodzie**, gdzie wskutek konfliktu w Iraku i nierozwiązanego problemu palestyńskiego, występuje eskalacja terroryzmu oraz konfliktów zbrojnych. Podupadły też demokracje latynoskie w Wenezueli, Boliwii, Ekwadorze, Peru i na Haiti. Nadal utrzymuje się dyktatura na Kubie. W rezultacie, chociaż „w wielu krajach odbywają się demokratyczne wybory, w kwestiach liberalnych rządów prawa i przestrzegania praw człowieka postępy są znacznie mniejsze, a w wielu przypadkach mieliśmy do czynienia z poważnym regresem”²⁹.

Badacze zwracają także uwagę na **problemy rozwoju demokracji w krajach wysoko rozwiniętych**, uważanych za jej tradycyjne filary. „Wojna z terroryzmem” administracji prezydenta Busha doprowadziła do wzmocnienia roli i funkcji służb specjalnych w życiu społecznym oraz ograniczenia praw i wolności obywatelskich w Stanach Zjednoczonych³⁰, Wielkiej Brytanii oraz innych dojrzałych demokracjach. (Znaczące stały się m.in. wskaźniki akceptacji tortur jako metody przeciwdziałania terroryzmowi)³¹. W wielu państwach zachodnich słabnie polityczna partycypacja obywateli, zmniejsza się frekwencja wyborcza, spada członkostwo w partiach politycznych i zainteresowanie polityką. Również kryzys polityczny w Europie Centralnej (Grupa Wyszehradzka) widoczny po ich wejściu do UE w maju 2004 r. sprzyja stawianiu pytań dotyczących jako-

²⁹ F. Fukuyama, *Ameryka na rozdrożu*, Warszawa 2006, s. 61-62.

³⁰ Z. Brzeziński pisze o przykładach „dziesiątków, a może setek Amerykanów pochodzenia arabskiego, którzy stają się obiektami pewnego rodzaju prześladowań politycznych. Są zzywani do sądów, oskarżani, dostają bez podstaw drakońskie wyroki. Podejrzewam, że za 20, 30 lat obecne czasy będą opisywane bardzo krytycznie, jak okres maccartyzmu”; *Zachód jest zbyt bogaty*, „Gazeta Wyborcza”, 20-21 maja 2006 r.

³¹ *Is torture ever justified? Terrorism and civil liberty*, „The Economist”, 22 września 2007 r.

ści demokratycznych transformacji w tym regionie, niedawno traktowanym jako przykład do naśladowania³².

Na tle takich zjawisk i tendencji nasila się debata nad zróżnicowaniem współczesnych ustrojów gospodarczych. Od lat 90. jest ona prowadzona szczególnie intensywnie w ramach perspektywy różnorodności kapitalizmu (*Variety of Capitalism*), która skupia się na analizach kluczowych segmentów ładu gospodarczego w krajach wysoko rozwiniętych – systemu finansowego i porządku korporacyjnego, regulacjach relacji pomiędzy pracodawcami a pracownikami, edukacji i szkoleń, a także instytucji określających powiązania między firmami i praktykami ich działania. Teoretyczne koncepcje odmian współczesnego kapitalizmu wprowadzają w tym względzie rozmaite rozróżnienia typologiczne. Jedną z takich typologii wyróżnia **kapitalizm rynkowy** (*liberal market capitalism*) najlepiej realizowany w USA i Wielkiej Brytanii oraz **kapitalizm koordynacyjny** (*coordinated market capitalism*) reprezentowany przez Niemcy i Japonię. Inna typologia charakteryzuje **pięć odmiennych modeli kapitalizmu**: model anglosaski, kapitalizm azjatycki, model Europy kontynentalnej, model skandynawski oraz model śródziemnomorski³³. Jak wskazują przywoływane dyskusje nad wielością kierunków zmian gospodarczych i instytucjonalnych, rośnie znaczenie poglądu, że historia się nie skończyła zarówno w wymiarze geopolitycznym bądź ideologicznym, jak również w zakresie konkurencji modeli gospodarczych i instytucjonalnych.

Fragmentacja obrazu świata

Kompresja czasu i przestrzeni, skrócenie cykli zmian technologicznych i społecznych, rosnąca rola sieci poziomych powiązań i przepływów (informacyjnych, kapitałowych itd.), które stają się integralną częścią rekombinowanych relacji społecznych, zmieniają podstawy, jak i kontekst, wobec którego odnosi się socjologia rozwoju. Jak zauważył Zygmunt Bauman, „globalne rozprzestrzenienie się nowoczesnego modelu życia **unieważniło podział na „centrum” i „peryferie”, na „nowoczesne” („rozwinęte”) i „przednowoczesne” („słabo rozwinięte”, „zacofane”) formy bytowania – „podział, który obowiązywał przez większą część nowoczesnej historii, kiedy to gruntowna zmiana sposobu życia dotyczyła stosunkowo wąskiego, choć nieustannie się poszerzającego, obszaru planety”**³⁴. W takich okolicznościach dychotomie tradycji i nowoczesności bądź koncepcje stadiów rozwoju społecznego, które były podstawą teorii modernizacji, brzmią anachroniczne i słabo przystają do języka i charakterystyk teraźniejs-

³² L. Kekic, *A pause in democracy's march*, „The Economist”, *The World in 2007*, 22 listopada 2006 r.

³³ B. Amable, *The Diversity of Modern Capitalism*, Oxford 2003; M. Federowicz, *Różnorodność kapitalizmu*, Warszawa 2004; T. Kowalik, *Systemy gospodarcze*, Warszawa 2000.

³⁴ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004, s. 110.

szości. Podobnie nadzieje na korzyści związane z uczestnictwem w modelu globalnego kapitalizmu kojarzone nie tylko w Europie Wschodniej po upadku komunizmu z dobrobytem Zachodu i możliwościami skoku cywilizacyjnego w stylu „azjatyckich tygrysów”, spychały na margines dyskusje wokół interpretacji centrów i peryferii współczesnego świata.

Ekspansja neoliberalnej wersji teorii rozwoju społecznego zbiegła się z występującym w końcu XX w. **poczuciem kryzysu kultury**, wyczerpania form, **zużycia** kanonicznych **wzorców**, schematów myślenia i tradycji intelektualnych, które jest często interpretowane jako osłabienie postaw racjonalistycznych, scjentystycznych i sekularyzmu zastępowanych przez sceptycyzm oraz nastroje chaosu bądź bezsensu. Takie tendencje, narastające w kulturze Zachodu od lat 60. ubiegłego stulecia (początkowo na gruncie krytyki literackiej i artystycznej), stały się wpływowe również w innych dziedzinach humanistyki oraz nauk społecznych, czego wyrazem stała się debata postmodernistyczna próbująca zdefiniować czym jest społeczeństwo ponowoczesne i jego kultura.

Debata ta, chociaż nie odnosząca się bezpośrednio do teorii rozwoju społecznego, stopniowo przyczyniała się jednak do erozji ich podstaw ideologicznych i filozoficznych, w tym zwłaszcza perspektywy modernizacyjnej. W opisie społeczeństwa amerykańskiego zaczęto zwracać uwagę m.in. na zjawisko zmniejszania zależności między statusem klasowym a sytuacją osobistą jednostek, zmierzch tradycyjnych autorytetów i słabnące poczucie wzajemnych więzi, rozpowszechnienie postaw bierności, niechęć wobec polemik i kontrowersji oraz bezideowość występująca wraz z przeświadczeniem o bezsilności i społecznej zależności³⁵. Zjawiska tego rodzaju stały się integralną częścią szerszego splotu wydarzeń i tendencji o fundamentalnym znaczeniu, które powszechnie uważane są za punkt zwrotny w historii świata. Wśród nich za najważniejsze uznaje się erozję państwa dobrobytu na Zachodzie, utratę legitymizacji rozwoju opartego na aktywności państwa w Trzecim Świecie oraz upadek komunizmu w Związku Radzieckim i Europie Wschodniej. Na Zachodzie ważnymi aspektami tego splotu stały się kryzys zaufania do instytucji władzy, narodziny radykalnych ruchów ekologicznych i feministycznych, redefinicja płci i legalizacja homoseksualizmu, kryzys nuklearnej rodziny, postępujący indywidualizm, tworzenie nowych wzorców imigracji i asymilacji etnorasowej, odrodzenie religijnego fundamentalizmu, a także stagnacja gospodarcza i kryzys keynesizmu, których przejawem w latach 70. było znaczące bezrobocie i dwucyfrowa inflacja³⁶.

Procesy te współlistnieją z długofalowymi zmianami gospodarczymi, kulturowymi i społecznymi, które charakteryzowane są jako przejście od zestandaryzowanej produkcji masowej w wielkich fabrykach (fordyzm) do produkcji wyspecjalizowanej i elastycznej (postfordyzm), odchodzenia od centralnych autorytetów

³⁵ I. Howe, *Spółczesność masowa a proza postmodernistyczna*, [w:] Z. Lewicki (red.), *Nowa proza amerykańska*, Warszawa 1983, s. 23-24.

³⁶ N. Gilman, *Mandarins of the Future: Modernization Theory In Cold War America*, Baltimore 2007, s. 243-249.

do zdecentralizowanego pluralizmu politycznego i kulturowego, od dominacji głównego stylu do akceptacji wielości współistniejących gatunków (w tym zatarcia granicy między elitarną „kulturą wysoką” a masową „kulturą popularną”) oraz odchodzenia od ekskluzji (wykluczania) w stronę inkluzji (włączania) mniejszości – kulturowych, religijnych, etnicznych, rasowych, seksualnych bądź regionalnych do głównego nurtu życia społecznego³⁷.

Typologiczną charakterystykę wybranych aspektów ponowoczesności – jak organizacja społeczeństwa, interpretacja czasu, przestrzenna orientacja jednostki oraz typy kultury dominującej – na tle wcześniejszych rodzajów społeczeństwa, określanych przez zmiany form produkcji, przedstawił Charles Jencks (schemat 2).

Schemat 2. Trzy typy społeczeństw bazujące na odmiennej organizacji środków produkcji

	Produkcja	Spółeczeństwo	Czas	Orientacja	Kultura
Spółeczeństwo przednowoczesne 10.000 p.n.e. -1450 n.e.	Rewolucja neolityczna rolnictwo, zbieractwo rozproszenie	plemienne/feudalne klasa rządząca – królowie, szlachta, księża i wojskowi, chłopci	powolne odwracalne zmiany	lokalna/miejska wiejska	arystokratyczna styl integrujący
Spółeczeństwo nowoczesne 1450-1960	Rewolucja przemysłowa fabryka, masowa produkcja, centralizacja	kapitalistyczne klasa posiadająca – burżuazja, robotnicy	linearny	narodowa/nacjonalistyczna racjonalizacja gospodarki, ekskluzywna	burżuazyjna kultura masowa, style dominujące
Spółeczeństwo ponowoczesne 1960-	Rewolucja informacyjna biuro, segmentacja produkcji, decentralizacja	globalne quasi-klasa najemnych specjalistów, pracownicy biurowi	szybkie cykliczne zmiany	światowe/lokalne międzynarodowa, pluralistyczna, eklektyczna, inkluzyjna	różne kultury wiele stylów

Źródło: Ch. Jencks, *What is Post-Modernism?*, New York 1989, s. 47.

³⁷ Ch. Jencks, *What is Post-Modernism?*, New York 1989, s. 43-56.

Debata postmodernistyczna wpłynęła znacząco na zmianę języka, perspektywę filozoficzną, problematykę i metodologię obecną w zachodniej nauce i dyskursie publicznym. Inspirowana przez nią krytyka uniwersalizmu, elitaryzmu oraz formalizmu współczesnej kultury i nauki, zaowocowała koncepcjami kryzysu „wielkich narracji” lub „wielkich opowieści” (J.F. Lyotard), dekonstrukcjonizmu (J. Derrida), anarchizmu metodologicznego (P.K. Feyerabend), sceptycyzmu oraz relatywizmu historyków i filozofów nauki (Th.S. Kuhn) bądź wiedzy lokalnej (C. Geertz), które zakwestionowały wiarę w jedną, obiektywną prawdę, i uniwersalny charakter metod poznawczych oraz schematów myślenia i działania.

Postmodernistyczna koncentracja na narracjach, grach językowych, kwestiach częściowych i partykularnych, podobnie jak preferencje dla zagadnień uważanych wcześniej za mało znaczące (np. różnorodności, odmienności), nie jest nastawiona na budowanie spójnych koncepcji teoretycznych³⁸. Orędownicy takiego podejścia zwykle też kwestionują ich wartość zgodnie z zasadą „uogólnionej nieufności wobec metanarracji” Lyotarda, odwołując się częściej do interpretacji niż wyjaśnień budowanych na związkach przyczynowych. W polu krytyki postmodernistycznej (jak również poststrukturalistycznej i postmarksistowskiej) znalazły się podstawowe kategorie nauk społecznych, co jednak raczej nie przekłada się na pozytywne uogólnienia, syntezy bądź całościowe teorie³⁹.

Problematyka postmodernistyczna w połączeniu z dyskusjami wokół globalizacji przeniosła zainteresowanie badaczy w kierunku kwestii niepewności i ryzyka (U. Beck), bezpieczeństwa ontologicznego (A. Giddens), płynności, wieloznaczności oraz nieprzejrzystości charakteryzujących społeczeństwa post-industrialne i informacyjne (Z. Bauman). W takiej perspektywie, zdaniem Jeana Baudrillarda, „nie istnieją już jakiegokolwiek dokładne obrazy świata (...) wszystkie formy przepływają swobodnie. Jest to prawdziwe również w odniesieniu do teorii. (...) Nie kierują się one ku sobie. W dzisiejszych czasach **nie istnieje już jakiegokolwiek intelektualna dyskusja. Nie ma żadnych teorii, które byłyby w jakiś określony sposób przeciwstawne sobie** (...). Oto dlaczego jesteśmy „po”: historia zatrzymała się. Znajdujemy się w pewnym stanie posthistorii, która nie zawiera już sensu”⁴⁰.

³⁸ Za najlepsze socjologiczne omówienie debaty postmodernistycznej uważana jest praca D. Harleja, *The Condition of Postmodernity*, London 1989.

³⁹ Znany ekonomista w odniesieniu do metodologii J. Derridy zauważa: „poprzez dekonstrukcję każdej ideologii politycznej, technika derridiańska może pozostawić za sobą polityczną pustynię, gdzie wiara i działanie są zastępowane przez cynizm i anarchizm. Prowadzi również do paradoksu, że wysoce intelektualna teoria jest pożywką dla antyintelektualnych postaw, w tym nieufności czy wrogości wobec wiedzy ekonomicznej i „elitaryzmu” ekonomistów.” J. Bhagwati, *Wolny handel dziś*, Warszawa 2003, s. 13. Podejmowane są próby interpretacji współczesnej filozofii w kategoriach powrotu do wielkich teorii, lecz nie przynoszą one jednoznacznie przekonujących rezultatów. Por. Q. Skinner (red.), *The Return of Grand Theory In the Human Sciences*, Cambridge 1994.

⁴⁰ Wywiad z J. Baudrillardem, [w:] S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia*, Warszawa 1996, s. 227-228. Takie wypowiedzi wskazują na wyraźne podobieństwo poglądów

Niezależnie od akceptacji takiego poglądu (paradoksalnie współbrzmiącego z tezą o końcu historii Fukuyamy) jest zauważalne, że **w odwrócie znalazły się podejmowane wcześniej przez zachodnią lewicę zagadnienia** klasy robotniczej, wyzysku i wyobcowania charakterystycznego dla produkcji kapitalistycznej, neoimperializmu w krajach rozwijających się, zagrożenia atomowego bądź obaw przed przeludnieniem świata. Zamiast dyskusji o sprzecznościach i ograniczeniach kapitalizmu w centrum dyskursu znalazły się **nowe obszary zainteresowań badawczych**, wspierane przez środowiska liberalne i konserwatywne oraz nowe ruchy społeczne (ekologiczne, feministyczne, alterglobalistyczne itd.), jak m.in. zarządzanie międzynarodowe i międzykulturowe, wpływ globalizacji na życie codzienne, zagadnienia tożsamości indywidualnej i zbiorowej, nowe formy interakcji społecznych; mniejszości, płci kulturowej i seksualności; rasy, etniczności i migracji lub socjologii ciała.

Takie tendencje (nakładające się na rozwój tradycyjnych obszarów badawczych np. władzy i rządu bądź klas, stratyfikacji i nierówności) powodują, że socjologia jest względnie dużą dziedziną wiedzy, zróżnicowaną i eklektyczną pod względem tematycznym, teoretycznym i metodologicznym, która ma coraz więcej subdyscyplin powodujących jej wewnętrzną niespójność⁴¹. Fragmentacja i dezintegracja socjologii (a podobne tendencje występują również w filozofii i innych naukach społecznych) ułatwiły w znacznej mierze ekspansję neoliberalnej wersji teorii modernizacji w końcu XX w. Dominacja tej koncepcji stała się następstwem równoczesnego wystąpienia kilku okoliczności.

Po pierwsze, istniało funkcjonalne zapotrzebowanie na teorię zmian nośną ideologicznie w okresie wprowadzania reform ustrojowych włączających kolejne państwa w logikę globalnego kapitalizmu. Elity wielu krajów poszukiwały instrumentu legitymizacji swoich działań, który dostarczałby także języka akceptacji na forum międzynarodowym. Takiej roli nie mogły pełnić koncepcje postmodernistyczne, odrzucające całościowy i ukierunkowany charakter projektów zmian społecznych⁴², ani tym bardziej teoria światowego systemu lub teorie zależności kojarzone z marksizmem i krytyką anglosaskiego kapitalizmu. Z kolei walory azjatyckiej teorii późnej industrializacji podważało przeświadczenie dominujące w dyskusjach wokół globalizacji w końcu XX w., że do

części wiodących badaczy globalizacji, zwłaszcza w sferze ekonomii i kultury, z nurtem teorii postmodernistycznych. Por. J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004. Autor teorii postmodernistyczne rozpatruje w części VII poświęconej teorii krytycznej (wraz ze szkołą frankfurcką i teoriami feministycznymi).

⁴¹ J.H. Turner, S. Turner, *Socjologia amerykańska w poszukiwaniu tożsamości*, Warszawa 1993, s. 204-205. Badacze ci odnotowali, że w latach 90-tych w USA istniało ponad pięćdziesiąt dziedzin specjalistycznych w ramach socjologicznych studiów dyplomowych.

⁴² W sprawie postmodernistycznej krytyki „systemu” i „społeczeństwa”, a także projektów nowoczesności z ich kumulacyjnym, ukierunkowanym i finalnym nastawieniem odchodzącym w przeszłość ze względu na „zanikanie władzy o uniwersalnych ambicjach” zob. Z. Bauman, *Spór o ponowoczesność*, [w:] *Ciało i przemoc w obliczu nowoczesności*, Toruń 1995, s. 11-31.

przeszłości należy rozwój oparty na aktywności państwa, które dodatkowo wzmocnił upadek systemu komunistycznego⁴³.

W rezultacie neoliberalna modernizacja nie miała znaczących alternatyw w okresie wchodzenia w transformacje ustrojowe krajów Europy Wschodniej, osłabienia partii lewicowych na Zachodzie wraz z marginalizacją związanych z nimi orientacji teoretycznych, a także neoliberalnej ewolucji polityki gospodarczej w dużej części państw świata. Tym bardziej, że z perspektywy narodowych elit władzy (zwłaszcza w państwach z opóźnieniem wchodzących w rynek i demokrację), jej realizacja tworzy zwykle nowe możliwości wzmocnienia ich statusu ekonomicznego i społecznego m.in. dzięki pośrednictwu w relacjach z centrami kapitalizmu, realizacji wspólnych projektów, prywatyzacji itd.

Po drugie, na rzecz uprawomocnienia takiego wariantu modernizacji działało również jej zakorzenienie w głównym nurcie ekonomii. Nauka ta jest bowiem uważana za najbardziej dojrzałą z nauk społecznych, a globalizacja gospodarcza szczególnie dowartościowała jej rolę i znaczenie. Przejawem tego zjawiska stała się w znacznej mierze ekspansja teorii ekonomii na obszar socjologii i politologii realizowana w postaci rozwoju nowego instytucjonalizmu, teorii racjonalnego wyboru bądź socjologii ekonomicznej⁴⁴. Reformy odwołujące się do takiego zaplecza teoretycznego miały też charakter względnie spójny i całościowy, zwłaszcza na tle potencjalnych alternatyw nieakceptowanych przez rząd USA i międzynarodowe organizacje gospodarcze. Zawierały również (jak konsens waszyngtoński) pewien kanon użytecznych rekomendacji dla polityki gospodarczej i zmian instytucjonalnych.

Po trzecie, promotorami tej koncepcji stały się państwa anglosaskie traktowane jako atrakcyjny przykład największego dynamizmu gospodarczego wśród krajów wysoko rozwiniętych. Państwa te (zwłaszcza USA), odgrywają również ważną rolę w zakresie upowszechniania neoliberalnych reguł za pomocą nacisków politycznych i dyplomatycznych, pomocy ekonomicznej itd. Wreszcie taki kierunek rozwoju był i jest wspierany przez szczególnie wpływowych, pozapaństwowych aktorów zmian instytucjonalnych takich, jak międzynarodowe organizacje gospodarcze bądź wielkie korporacje transnarodowe, dysponujące instrumentami wdrażania swoich preferencji poprzez narzucanie warunków programów dostosowawczych, dysponowanie sieciami powiązań politycznych i biznesowych bądź uruchamianie przepływów kapitałowych i pomocy zagranicznej.

⁴³ Wśród ograniczeń azjatyckiego modelu państwa rozwojowego wymieniane jest m.in. niejasne, korupcjogenne powiązanie polityki i wielkiego biznesu nie oparte na zobiektywizowanych kryteriach efektywności, brak przejrzystego wyodrębnienia sektora finansowego od sektora przemysłowego; dominacja wielkich, nieelastycznych konglomeratów przemysłowych w gospodarce, trudności związane z koniecznością zmniejszania protekcjonizmu państwa i zwiększaniem rynkowej orientacji jego aparatu, słabość społeczeństwa obywatelskiego i problemy z akceptacją zmian zarówno na poziomie elit, jak i społeczeństw. Por. M. Beeson, *Politics and Markets in East Asia. Is the Developmental State Compatible with Globalization?*, [w:] R. Subbs, G. Underhill (red.), *Political Economy*, s. 443–453.

⁴⁴ Por. A. Lompart, *Imperializm ekonomiczny – czy zagraża socjologii?*, [w:] J. Kochanowicz, S. Mandel, M. Marody (red.), *Kulturowe aspekty transformacji ekonomicznej*, Warszawa 2007, s. 43–58.

Na tle rosnących kontrowersji wokół neoliberalnej modernizacji i tendencji alterglobalistycznych, w dyskusji na temat teorii rozwoju zwraca uwagę niedoreprezentowanie w światowej socjologii i naukach społecznych wiedzy wytwarzanej w Chinach i Azji Południowej⁴⁵. Zjawisko to jest tym bardziej zastanawiające, że od lat 80. XX w. występuje wyraźna tendencja do przesuwania dynamiki gospodarczej, siły ekonomicznej i inicjatywy kulturowej z Europy Zachodniej i Ameryki Północnej do państw azjatyckich. Najpierw Japonia, później „cztery małe tygrysy” i inne państwa nowo uprzemysłowione, a także Chiny oraz Indie uruchamiają potencjał rozwojowy, który prowadzi do powstania nowych i globalnych w swym oddziaływaniu form życia ekonomicznego, politycznego i kulturalnego. W takim kontekście warto przywołać idee „przemieszczających się epicentrów nowoczesności” lub konkurencyjnych „centrów odniesienia”, które wytwarzają nowe wzorce modernizacji odmienne od obecnie dominujących, możliwe do wyeksportowania i zastosowania⁴⁶. Jednym z takich „centrów odniesienia” i ośrodków nowoczesności jest już nie tylko Japonia, lecz również Chiny. Symbolicznym wyrazem nowego statusu tego regionu stała się olimpiada w Pekinie w sierpniu 2008 r., której organizacja i przebieg pokazały, że Państwo Środka po dwóch wiekach marginalizacji (i okresowej zależności od obcych) staje się ponownie jedną z największych potęg naszego globu.

Jest to kolejny przejaw jakościowo nowej sytuacji historycznej, w której rosnąca potęga jest nie tylko państwem spoza kręgu zachodniej cywilizacji i kultury (jak było w przypadku Japonii), lecz również spełnia typowe dla ponowoczesności kryteria hybrydyzacji łączącej różne epoki rozwoju społecznego. Nowe, wschodzące „centrum odniesienia” jest bowiem strukturalnie państwem bardziej „trzecioświatowym” niż nowoczesnym, w którym rządząca partia komunistyczna uznaje prywatnych przedsiębiorców za jedną z głównych sił społecznych w budowie socjalizmu, w gospodarce przeważa przemysł, a połowa ogółu zatrudnionych pracuje nadal w rolnictwie⁴⁷.

Kontynuacja dynamicznego rozwoju Azji Południowej będzie miała rosnący wpływ również na praktykę i teorie zmian społecznych, chociaż pozostaje kwestią otwartą kiedy (i w jakiej formie) taka zależność wystąpi. Jeśli, jak przyjmują liczne prognozy, Chiny staną się w okresie dwóch lub trzech dekad największą gospodarką świata, jak to zjawisko wpłynie na interpretacje kierunków rozwoju

⁴⁵ Wystąpienie I. Wallersteina otwierające 36th World Congress of International Institute of Sociology *Social Change in the Age of Globalization* w Pekinie 7 lipca 2004 r. Zdaniem R. Kapuścińskiego, analogiczne uwagi można odnieść do innych regionów świata. „Nie dostrzegamy, jak bardzo ciekawa myśl powstaje poza tradycyjnymi centrami. Nie mamy dostępu do fascynującego czasopiśmiennictwa socjologicznego i antropologicznego, jakie powstaje w Ameryce Łacińskiej, nie wiemy, jak ciekawą (...) prasę wydaje się w Egipcie i Indiach. (...) Cały ten wielki świat (...) w ogóle nie istnieje w naszej mentalności i w naszym widzeniu rzeczywistości”. R. Kapuściński, *Rwący nurt historii*, op. cit., s. 38.

⁴⁶ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 139.

⁴⁷ Według danych UNDP, wskaźnik rozwoju społecznego (HDI) plasuje Chiny na 81 miejscu (wśród 177 państw świata objętych badaniem), w którym analfabeci w 2005 r. stanowili 9% populacji. Por. *Human Development Report 2007/2008*, New York 2007, s. 230.

społecznego? Czy utrzyma się obecna dominacja języka angielskiego w świecie?⁴⁸ Czy ustrój polityczny Chin będzie się upodabniał do liberalnych instytucji zachodnich? A może państwo to stanie się, jak niegdyś Związek Radziecki, systemową alternatywą wobec Zachodu? Już od kilku lat Chiny zaczynają być traktowane jako **konkurencyjny biegun potęgi i wzorzec rozwoju społeczne-go** atrakcyjny w Afryce, Azji Centralnej, Ameryce Łacińskiej lub na Bliskim Wschodzie⁴⁹. W dyskusji o rozwoju Azji Wschodniej Peter L. Berger zauważył, że „teoria ogólna musi być w stanie objąć te (...) przypadki, których nie można nazwać marginalnymi”⁵⁰. Nawet jeśli przyjąć, że rozwój Chin od 1978 r. dotyczy przypadku wyjątkowego, nie można go traktować jako marginalny, chociażby ze względu na wielkość tego państwa, które obszarem jest nieomal równe całej Europie, a potencjał demograficzny ma zbliżony do wszystkich krajów zachodnich.

Jak dotąd zmiany w Chinach nie zostały adekwatnie objęte przez socjologiczne lub ekonomiczne teorie rozwoju. Podkreśla się raczej, że próby klasyfikowania i opisu rzeczywistości chińskiej za pomocą wypracowanych na Zachodzie kategorii nauk społecznych, opartych na jego strukturach i instytucjach, budzą liczne kontrowersje i nie dają dobrych rezultatów⁵¹. Casus Chin istotnie zatem podważa uniwersalny charakter tych kategorii. Tym bardziej, że jak twierdzą analitycy, ze względu na strukturalne zmiany światowego porządku wchodzimy w fazę przejścia od skupienia uwagi na kwestiach ekonomicznego rozwoju Chin, przez koncentrację na kwestiach politycznych, do wielkiej zmiany, która niebawem „będzie dotyczyć sfery idei i ideologii”⁵².

⁴⁸ Wymownym przejawem dostrzegania w czołowych państwach Zachodu zmian tego rodzaju jest decyzja kierownictwa elitarnej szkoły w Eaton (której absolwentami są członkowie brytyjskiej rodziny królewskiej) wprowadzającej język chiński jako drugi obcy język obowiązkowy.

⁴⁹ Potwierdzeniem tego zjawiska jest rosnąca pozycja i aktywność Chin na arenie międzynarodowej, w tym m.in. polityka strategicznego partnerstwa z Brazylią, zwiększanie programów pomocowych dla państw afrykańskich, kupowanie złóż surowców na Bliskim Wschodzie i w Afryce oraz zwiększanie obecności chińskich firm na rynkach krajów pozaeuropejskich. Nośnym zasobem kulturowym i politycznym chińskiej ekspansji, atrakcyjnym dla części tych krajów, jest odrzucanie liberalnej demokracji, wspieranie prywatnej przedsiębiorczości przy zachowaniu dużej roli państwa w dostosowaniu do wyzwań globalizacji odpowiadające interesom elit narodowych, jak również brak historycznych obciążeń kolonializmu, które rzutują na percepcję roli państw zachodnich (a także Japonii) w stosunkach międzynarodowych. Na przykład część nowych elit hinduskich powołując się na Chiny wyraża pogląd, że „system autorytarny wspiera, a nie utrudnia wzrost gospodarczy, gdyż ani prawo pracy, ani związki zawodowe, ani sądy, ani troska o ekologię nie przeszkadzają w prywatyzowaniu firm państwowych lub sprzedaży gruntów rolnych”. P. Mishra, *Chiny: wielki skok drapieżnego kapitalizmu*, „Gazeta Wyborcza”, 16-17 grudnia 2005 r.

⁵⁰ P.L. Berger, *Revolucja kapitalistyczna*, Warszawa 1995, s. 221.

⁵¹ Zob. K. Tomala (red.), *Chiny*, Warszawa 2001. Sukcesy reform w Chinach postrzegane są przez główny nurt ekonomii jako anomalia, która jest trudna do wyjaśnienia w kategoriach dominujących teorii; Y. Qian, *How Reform Worked in China*, [w:] D. Rodrik (red.), *In Search of Prosperity*, Princeton 2003, s. 297-326.

⁵² M. Leonard, *Najważniejsze są Chiny*, „Europa”, 7 czerwca 2008 r., s. 3.

W USA przeważa pogląd, że **państwa niezachodnie nie są w stanie wypracować własnych teorii rozwoju społecznego**, bazujących na rodzimych instytucjach, ze względu na ograniczenia zasobów (poznawczych, kadrowych, finansowych itd.). Rzeczywiście, jak dotąd wszystkie działania reformatorskie podejmowane w tych krajach od XIX w. powoływały się na zachodnie koncepcje modernizacji, interpretowane w kategoriach westernizacji lub amerykańizacji⁵³. Trudno jednak przyjmować założenie, że tak będzie zawsze. Zwłaszcza, gdy pojęcie modernizacji traci swój tradycyjny, zachodni charakter. „Minęły już czasy, gdy Zachód, kolebka nowoczesności, mógł resztę świata, wzorem Kolumba zstępującego na ląd odkrytego przez siebie Kontynentu, traktować jako teren pusty (...) – jako punkt zerowy historii Rozumu”⁵⁴. Bardziej uzasadnione wydaje się przyjęcie założenia, że zmiany światowego porządku znajdą odzwierciedlenie także w sferze teorii rozwoju społecznego.

Kryzysy w Ameryce Południowej, Azji Wschodniej i w Rosji w ostatnich latach XX w., wraz z marginalizacją Afryki, kontrowersyjnymi następstwami transformacji pokomunistycznej w Europie Wschodniej i na obszarze Wspólnoty Niepodległych Państw oraz stagnacją Europy Zachodniej, **zmieniły postrzeganie globalizacji**. Nie jest już ona widziana jako zbiór procesów prowadzących do dającego się jednoznacznie określić stanu końcowego. Raczej dostrzega się w nich „**wielką transformację**” względnie **otwartą i wykraczającą poza linearne modele zmian w rodzaju homogenicznej konwergencji**, której scenariusze kreśliły teorie modernizacji, a ostatnio teoria neoklasyczna w wariancie anglosaskiego neoliberalizmu gospodarczego. Na tym tle **studia nad rozwojem społecznym znalazły się w impasie, straciły spójność i uległy fragmentacji**, przekształciły się w słabo ze sobą powiązane subdyscypliny. W pewnej mierze taka sytuacja odzwierciedla narastające zróżnicowania pomiędzy poszczególnymi regionami świata, wśród których część odnosi spektakularne sukcesy gospodarcze, niektóre próbują różnymi metodami zintegrować się z obszarami rozwiniętymi, a jeszcze inne są w fazie marginalizacji.

Ekonomiści zajmujący się rozwojem krajów pozaeuropejskich akcentują brak konsensu teoretycznego i dużą rozbieżność stanowisk w zakresie swojej dyscypliny⁵⁵. Także badania politologiczne „ugrzęzły w jednostkowych obszarach geograficzno-społecznych, nader często silnie podkreślając polityczną nieporównywalność różnych regionów”⁵⁶. Tego rodzaju zjawiska przejawiają się w wyczerpaniu walorów poznawczych paradygmatu tranzytologicznego dominującego przez dwie dekady w politologicznych i socjologicznych analizach zmian ustrojowych. Bezprecedensowy zakres i tempo tego rodzaju przekształceń ograniczyły możliwość pogłębionych uogólnień teoretycznych, a wśród badaczy narastają roz-

⁵³ A.H. Somjee, *Non-Western Theories of Development: Critiques and Explorations*, [w:] H.J. Wiadra (red.), *New Directions in Comparative Politics*, Oxford 2002, 133-134.

⁵⁴ Z. Bauman, *Spór o ponowoczesność*, op. cit., s. 20-21.

⁵⁵ G.M. Meier, J.E. Rauch, *Leading Issues in Economic Development*, op. cit., s. XV.

⁵⁶ K. von Beyme, *Współczesne teorie polityczne*, Warszawa 2005, s. 148.

bieżności dotyczące kierunków i przebiegu przemian demokratycznych (sekwencji zmian, warunków konsolidacji, wyniku przekształceń itd.)⁵⁷.

Reasumując, jak trafnie zauważają David Held i Anthony McGrew, dyskusja wokół globalizacji stała się katalizatorem refleksji na temat ograniczeń i nieadekwatności ortodoksyjnych poglądów na temat polityki, ekonomii i kultury, które separowały sprawy wewnętrzne od zagranicznych, kwestie lokalne od globalnych, reguły państw narodowych od poziomu międzynarodowego i ponadnarodowego. Zainteresowanie procesami globalizacji przyspieszyło **erozję paradygmatów naukowych, jak i dominujących tradycji ideologicznych** – konserwatyizmu, liberalizmu bądź socjalizmu. Brak spójnych odpowiedzi na nowe wyzwania przekształca osie podziałów także wewnątrz dotychczas dominujących szkół myślenia w naukach społecznych, a kontrowersje pomiędzy zwolennikami globalizacji i jej przeciwnikami tworzą kolejne (często zaskakujące) konfiguracje orientacji intelektualnych, ideologicznych i politycznych⁵⁸.

Perspektywa globalizacyjna spowodowała, że **reinterpretacji poddawane są podstawowe koncepcje klasycznych teorii socjologicznych** w rodzaju dychotomii wspólnoty i zrzeszenia lub solidarności mechanicznej i organicznej, a także późniejsze dystynkcje na społeczeństwa wiejskie i miejskie, tradycyjne i nowoczesne, zacofane i rozwinięte bądź preindustrialne i postindustrialne. Upowszechnianie nowych, globalnych wzorów gospodarki i kultury modyfikuje kryteria, które dawały niegdyś mocne przesłanki dla konstruowania takich dychotomii. W nowy sposób odczytywane są zatem także nurty teorii zmian społecznych rozpatrywane jako prekursorskie lub klasyczne ujęcia globalizacji: teoria imperializmu, teoria zależności oraz teoria systemu światowego. Analogicznego podejścia wymagają też różne wersje teorii modernizacji, teorie konwergencji bądź alternatywne wizje tworzenia historii, w tym teorie podmiotowości i koncepcje socjologii historycznej⁵⁹.

Obecny stan refleksji teoretycznej wytworzył spektrum reakcji na kryzys socjologii rozwoju, które przybrały odmienne formy:

- kontynuacji i rozwoju dotychczasowych paradygmatów,
- modyfikacji ich niektórych założeń,
- eklektycznego współistnienia różnych szkół i tradycji oraz
- negacji dotychczasowego dorobku i próby zarysowania nowego myślenia o społeczeństwie.

Przykładem kontynuacji i rozwoju ugruntowanego paradygmatu w zmienionych warunkach jest teoria światowego systemu. Jej orędownicy konsekwentnie wskazują na międzynarodowe czynniki rozwoju współczesnego kapitalizmu i sił rynkowych, rolę korporacji transnarodowych oraz klasową bazę polityki, które wytwarzają ograniczenia i sprzeczności neoliberalnej globalizacji, a także

⁵⁷ T. Carothers, *The End of The Transition Paradigm*, „Journal of Democracy”, January 2002, nr 1, s. 6.

⁵⁸ D. Held, A. McGrew, *The Great Globalization Debate*, s. 1-2.

⁵⁹ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, op. cit., cz. III.

generują nowych ruchy antysystemowe działając na rzecz zmiany kluczowych reguł w skali światowej⁶⁰.

Przejawem podejścia drugiego typu są nowe wersje teorii modernizacji i konwergencji. Pod wpływem kontrowersji wokół następstw globalizacji (jak powstawanie nowych zróżnicowań, hybryd kulturowych lub odrodzenia lokalizmu), zwolennicy tej perspektywy zmodyfikowali niektóre jej założenia. Na przykład teza o konwergencji instytucjonalnej i ekonomicznej stymulowanej przez procesy globalizacji jest podtrzymywana w sposób uwzględniający jej ograniczenia. Dostrzega się, że procesy te wytwarzają nowe mutacje kapitalizmu i konkurencyjne „epicentra nowoczesności”, jak również komplikują zależności pomiędzy rozwojem gospodarczym a zmianami w innych sferach życia społecznego, które mają zwykle charakter wybiórczy. Modernizacja straciła też swój jednoznacznie optymistyczny charakter ze względu na wynikające z jej logiki nowe zagrożenia – militarne (terroryzm), ustrojowe (nowe formy autorytaryzmu), ekologiczne (efekt cieplarniany) bądź techniczne, jak wirusy komputerowe⁶¹.

Wieloletnia „wojna paradygmatów”, która osłabiła po zmierzchu zimnej wojny, przekształciła się w większą otwartość ich przedstawicieli na krytykę, a także asymilację nowej problematyki, metod i ustaleń badawczych. Pojawiła się tendencja do eklektyzmu i koegzystencji dominujących orientacji pomiędzy konkurencyjnymi podejściami. Jest jednak mało prawdopodobne, by któreś z nich mogło stać się dominującym paradygmatem zdolnym do eliminacji innych perspektyw, a procesy globalizacji, wymuszające ponowne odczytanie wcześniejszych teorii, w znacznej mierze sprzyjają wzajemnemu przenikaniu się różnych podejść i paradygmatów. Żadna z teorii nie wyjaśnia wszystkich aspektów zmian i można je rozpatrywać jako komplementarne⁶².

Ważną okoliczność tworzą w tym względzie także wysiłki podejmowania nowej syntezy rozwoju społecznego podejmowane na interdyscyplinarnym gruncie neoinstytucjonalizmu, nowej ekonomii politycznej i socjologii ekonomicznej, które wypracowały koncepcje organizujące wiele poszukiwań teoretycznych, jak pojęcie ścieżki zależności lub teoria kosztów transakcyjnych. Ostatnią z wymienionych reakcji na kryzys socjologii rozwoju stała się negacja dotychczasowego dorobku i próby zarysowania nowego myślenia o społeczeństwie, występujące najsilniej w debacie postmodernistycznej. Jednak debata ta koncentruje się głównie na krytyce „hegemonicznego dyskursu dominujących paradygmatów”, rozpadzie form społecznych, warunków i idei kojarzonych z ponowoczesnością, a także rekonstrukcji odmienności i różnorodności kwe-

⁶⁰ Zob. prace I. Wallersteina, *Analiza systemów-światów, Koniec świata jaki znamy, Decline of American Power*.

⁶¹ Przykładem neokonserwatywnych obaw związanych z neoliberalną globalizacją są prace S. Huntingtona na temat zderzenia cywilizacji i tożsamości Amerykanów. Natomiast perspektywę lewicową w tym zakresie obrazują ostatnie publikacje J. Stiglitz'a akcentujące konieczność bardziej sprawiedliwego, egalitarnego i demokratycznego ukierunkowania globalizacji, w tym handlu międzynarodowego i rynków finansowych.

⁶² A. So, *Social Change and Development*, London 1990, s. 265-268.

stionujących uniwersalny charakter modeli oraz koncepcji zaczerpniętych z zachodniego doświadczenia. Jest to zatem orientacja nie formułująca pozytywnego programu na poziomie makro⁶³.

W takim stanie dyskusji nad reakcjami na kryzys socjologii rozwoju rozsądna wydaje się ostrożna rekomendacja metodologiczna Anthony Gilla, którego zdaniem owocne jest podejście do nowych wydarzeń w świetle wcześniejszych teorii. Potrzebny jest bowiem jakiś punkt wyjścia, który następnie będzie podlegał zmianom i korektom. Największy po II wojnie światowej **kryzys finansowy i gospodarczy zapoczątkowany w USA w 2007 r. otwiera nową fazę paradygmatycznych dyskusji wokół kierunków rozwoju społecznego**. Negatywne skutki realizacji, dominującego przez ostatnie trzy dekady, modelu neoliberalnej modernizacji i globalizacji, wymuszają ponowne przewartościowanie wcześniejszych paradygmatów podejmujących tę problematykę. Gigantyczne skandale i oszustwa finansowe (jak w przypadku funduszu Bernarda Madoffa), kryzys na rynku kredytów hipotecznych w USA, bankructwa wielkich banków inwestycyjnych (Lehman Brothers), ogromne pakiety działań antykryzysowych przyjmowane w najbogatszych państwach Zachodu objętych recesją i dużym wzrostem bezrobocia, nacjonalizacje banków i wsparcie dla wybranych gałęzi przemysłu (m.in. motoryzacyjnego), krytyka zasad i wysokości wynagrodzeń prezesów banków i wielkich korporacji, istnienia rajów podatkowych, reguły nadzoru i regulacji przepływów kapitałowych, zmiany polityczne w Stanach Zjednoczonych związane z wyborem prezydenta Baracka Obamy i próby tworzenia nowego światowego porządku gospodarczego (szczyty G-20), to jedynie przykłady szczególnie ostatnio dyskutowanych zagadnień stanowiących przejawy tej nowej tendencji.

⁶³ B. Smart, *Postmodernizm*, Poznań 1998; W. Sachs, *The Development Dictionary*, London 1992.

LITERATURA:

- [1] Alam A., Casero P.A., Khan F., Udomsaph Ch., *Unleashing Prosperity: productivity growth in Eastern Europe and the Former Soviet Union*, Washington: The World Bank, 2008, s. 42.
- [2] Amable B., *The Diversity of Modern Capitalism*, Oxford 2003.
- [3] „Azja-Pacyfik” t. IV/2001.
- [4] Barber B.R., *Dżihad kontra Mcświat*, Warszawa 2006, s. 232.
- [5] Bauman Z., *Spór o ponowoczesność*, [w:] *Ciało i przemoc w obliczu nowocześnieści*, Toruń 1995, s. 11-31.
- [6] Bauman Z., *Życie na przemił*, Kraków 2004, s. 110.
- [7] Beeson M., *Politics and Markets in East Asia. Is the Developmental State Compatible with Globalization?*, [w:] Subbs R., Underhill G. (red.), *Political Economy*, s. 443-453.
- [8] Berger P.L., *Rewolucja kapitalistyczna*, Warszawa 1995, s. 221.
- [9] Bhagwati J., *Wolny handel dziś*, Warszawa 2003, s. 13.
- [10] Bielecki J.K., *Świat przeżywa największy kryzys od 25 lat i nic nie wskazuje, że dno jest blisko*, „Dziennik” – „The Wall Street Journal. Polska”, 21 lipca 2008 r.
- [11] Brzeziński Z., *Zachód jest zbyt bogaty*, „Gazeta Wyborcza”, 20-21 maja 2006 r.
- [12] Carothers T., *The End of The Transition Paradigm*, „Journal of Democracy”, January 2002, nr 1, s. 6.
- [13] Castells M., *The Information Age*, vol. 3: *End of Millenium*, Oxford 1998, rozdz. 2.
- [14] *Climbing back*, „The Economist”, 21 stycznia 2006 r.
- [15] Cooper R., Kagan R., *Czy demokracja wygrywa?*, „Europa”, 21 czerwca 2008 r.
- [16] Declerck P., *Rozbitkowie*, Warszawa 2004, s. 475.
- [17] Ehrenreich B., *Za grosze. Pracować i (nie) przeżyć*, Warszawa 2006.
- [18] Federowicz M., *Różnorodność kapitalizmu*, Warszawa 2004.
- [19] Fukuyama F., *Ameryka na rozdrożu*, Warszawa 2006, s. 61-62.
- [20] Freyberg-Inan A., *Transition Economies*, [w:] R. Stubbs, G.R.D. Underhill (red.), *Political Economy and the Changing Global Order*, Oxford 2006, s. 419.
- [21] Gilman N., *Mandarins of the Future: Modernization Theory In Cold War America*, Baltimore 2007, s. 243-249.
- [22] Gray J., *Po liberalizmie*, Warszawa 2001, s. 422-425.
- [23] Hammond A.L., Kramer W.J., Katz R.S., Tran J., Walker C., *The Next 4 Billion*, World Bank Institute, „Development Outreach”, June 2006, www.nextbillion.net.

- [24] Harley D., *The Condition of Postmodernity*, London 1989.
- [25] Held D., A. McGrew, *The Great Globalization Debate*, s. 1-2.
- [26] Hockuba Z., *Jakie czynniki są kluczowe dla wzrostu gospodarczego Polski?*, „Rzeczpospolita”, 10 lipca 2008 r.
- [27] Hoogvelt A., *Globalization and the Postcolonial World*, Maryland 1997, s. 239-240.
- [28] Howe I., *Spółeczeństwo masowe a proza postmodernistyczna*, [w:] Lewicki Z. (red.), *Nowa proza amerykańska*, Warszawa 1983, s. 23-24.
- [29] *Human Development Report 2001*, Oxford – New York 2001, s. 3.
- [30] *Human Development Report 2003*, Oxford – New York 2003, s. 34-41.
- [31] *Human Development Report 2007/2008*, New York 2007, s. 230.
- [32] *Is torture ever justified? Terrorism and civil liberty*, „The Economist”, 22 września 2007 r.
- [33] Jencks Ch., *What is Post-Modernism?*, New York 1989, s. 43-56.
- [34] Kapuściński R., *Rwący nurt historii*, Kraków 2007, s. 31.
- [35] Kekic L., *A pause in democracy's march*, „The Economist”, *The World in 2007*, 22 listopada 2006 r.
- [36] Kowalik T., *Systemy gospodarcze*, Warszawa 2000.
- [37] Kozłowski S.G., *Współczesna Ameryka. Mity i rzeczywistość*, Lublin 2001, s. 137.
- [38] Leonard M., *Najważniejsze są Chiny*, „Europa”, 7 czerwca 2008 r., s. 3.
- [39] Lister R., *Bieda*, Warszawa 2007, s. 13.
- [40] Lompart A., *Imperializm ekonomiczny – czy zagraża socjologii?*, [w:] Kochanowicz J., Mandel S., Marody M. (red.), *Kulturowe aspekty transformacji ekonomicznej*, Warszawa 2007, s. 43-58.
- [41] Meier G.M., Rauch J.E., *Leading Issues in Economic Development*, Oxford 2005, s. 73.
- [42] Mingst K., *Podstawy stosunków międzynarodowych*, Warszawa 2006, s. 299-301.
- [43] Mishra P., *Chiny: wielki skok drapieżnego kapitalizmu*, „Gazeta Wyborcza”, 16-17 grudnia 2005 r.
- [44] Norberg J., *Spór o globalizację*, Warszawa 2006, s. 64.
- [45] *Our Common Interest. Report of the Commission for Africa*. 2005, s. 30-31.
- [46] „Polityka”, 16 grudnia 2006 r.
- [47] Qian Y., *How Reform Worked in China*, [w:] D. Rodik (red.), *In Search of Prosperity*, Princeton 2003, s. 297-326.
- [48] *Rich man, poor man*, „The Economist”, 18 stycznia 2007 r.
- [49] Sachs W., *The Development Dictionary*, London 1992.

- [50] Skinder Q. (red.), *The Return of Grand Theory In the Human Sciences*, Cambridge 1994.
- [51] So A., *Social Change and Development*, London 1990, s. 265-268.
- [52] Somjee A.H., *Non-Western Theories of Development: Critiques and Explorations*, [w:] Wiadra H.J. (red.), *New Directions in Comparative Politics*, Oxford 2002, 133-134.
- [53] Smart B., *Postmodernizm*, Poznań 1998.
- [54] Stiglitz J.E., *Szalone lata dziewięćdziesiąte*, Warszawa 2006, s. 244.
- [55] Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 139.
- [56] The World Bank, *The East Asian Miracle*, Oxford 1993, s. XVI.
- [57] Tomala K. (red.), *Chiny*, Warszawa 2001.
- [58] Trompenaars F., Hamden-Turner Ch., *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, Kraków 2002, s. 16.
- [59] Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004.
- [60] Turner J.H., Turner S., *Socjologia amerykańska w poszukiwaniu tożsamości*, Warszawa 1993, s. 204-205.
- [61] UNDP, *Human Development Report 2005*, New York 2005, s. 34-37.
- [62] United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), *The Least Developed Countries. Report 2006*, New York – Geneva 2006, s. 311.
- [63] Vive D.A., Malseed M., *Google Story*, Wrocław 2007, s. 338-340.
- [64] Von Beyme K., *Współczesne teorie polityczne*, Warszawa 2005, s. 148.
- [65] Wallerstein I., *Analiza systemów-światów*, Warszawa 2007.
- [66] Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, Warszawa 2004.
- [67] Wallerstein I., *Decline of American Power*, 2003.
- [68] *What's Chinese for shhhhh?*, „The Economist”, *The World in 2007*, 16 listopada 2006 r.
- [69] Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004, s. 110-115.
- [70] Wystąpienie I. Wallersteina otwierające 36th World Congress of International Institute of Sociology *Social Change in the Age of Globalization* w Pekinie 7 lipca 2004 r.
- [71] Wywiad z J. Baudrillardem, [w:] Czerniak S., Szahaj A. (red.), *Postmodernizm a filozofia*, Warszawa 1996, s. 227-228.
- [72] Young W., *Sold Out: The True Cost of Supermarket Shopping*, London 2004.

Roman Szul

Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych
Uniwersytetu Warszawskiego

ŚWIATOWY SYSTEM POLITYCZNY. STRUKTURY I IDEE**Uwagi wstępne**

Celem tego artykułu jest naszkicowanie najważniejszych czynników kształtujących międzynarodowe stosunki polityczne oraz najważniejszych tendencji w tych stosunkach na przestrzeni dziejów. Tytuł artykułu – „Światowy system polityczny” – nawiązuje do koncepcji, według której stosunki międzynarodowe nie stanowią chaotycznego zbioru relacji między państwami czy narodami albo innymi podmiotami polityki, lecz mieszczą się w ramach pewnego szerszego zjawiska, jakim jest system światowy. Przymiotnik „polityczny” wskazuje tu na szczególny aspekt systemu światowego, czyli na kwestie polityczne. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, że kwestie polityczne są powiązane z innymi: gospodarczymi, technologicznymi, militarnymi, kulturowymi, informacyjnymi, emocjonalnymi, ekologicznymi itd.

Rzecz jasna, o systemie światowym w ścisłym tego słowa znaczeniu można mówić tylko w odniesieniu do pewnego okresu w dziejach ludzkości – okresu, kiedy świat stał się systemem, czyli, upraszczając, od wielkich odkryć geograficznych, kiedy to Kolumb odkrył Amerykę (1492 r.) a Vasco da Gama w kilka lat później dopłynął do Indii i kiedy to zaczęła się penetracja i podbój innych kontynentów przez Europejczyków. Nie znaczy to jednak, że wcześniejsze okresy należy zignorować. Wręcz przeciwnie – wcześniejsze okresy stworzyły warunki i mechanizmy, które doprowadziły do powstania systemu światowego, dlatego nie można ich pomijać.

Upraszczając można powiedzieć, że o międzynarodowych stosunkach politycznych decydują dwa czynniki: struktury i idee. Struktury to relacje siły między poszczególnymi podmiotami politycznymi: państwami, narodami, władcami, grupami interesu itp. Natomiast idee to pomysły jak do tych relacji się odnieść. Innymi słowy, struktury decydują o tym, że jedno państwo (naród, grupa etniczna) jest silniejsze (militarnie, gospodarczo itp.) od drugiego. Natomiast idee decydują o tym, czy to pierwsze zechce temu drugiemu odebrać część lub całość terytorium,

eksterminować ludność i „oczyszczyć terytorium”, nałożyć kontrybucje, uzależnić politycznie, narzucić preferowane przez siebie formy rządów i światopogląd, czy udzielić pomocy dla rozwoju gospodarczego itp. Idee kształtują też postawy tego drugiego – czy poddać się temu pierwszemu, upodobnić się do niego kulturowo i politycznie, zintegrować się z nim, czy też postawić opór, a jeśli tak, to jaki – czynną walkę zbrojną, codzienną rywalizację gospodarczą, czy dumną wyniosłość kulturową. Jedynie w skrajnych sytuacjach, gdy ten pierwszy dla tego drugiego przewiduje jedynie eksterminację, ten drugi, teoretycznie, nie ma pola manewru, choć i tu, jak pokazuje historia, reakcje mogą być różne.

Zarówno struktury, jak i idee cechują się zarówno stałością jak i zmiennością. Na co dzień wszystko wydaje się stałe – struktury, idee i wynikające z nich reguły gry, alianse, konflikty, punkty zapalne i dziedziny współpracy między podmiotami politycznymi. Jednakże w dłuższym czasie obserwuje się zmiany, niekiedy bardzo powolne trwające setki czy tysiące lat (jak w przypadku powstania i upadku wielkich cywilizacji starożytności – mezopotamskiej, egipskiej i in.), innym razem historia przyśpiesza i zmiany są widoczne w życiu jednego pokolenia. Oczywiście uznanie, czy zmiany są wolne, czy szybkie zależy też od perspektywy badania i od przedmiotu obserwacji. Przykładowo, zmiany we wspomnianych cywilizacjach starożytności wydają się wolne z perspektywy dzisiejszej, gdy abstrahujemy od szczegółów i koncentrujemy się jedynie na trwaniu najważniejszych cech tych cywilizacji. Jeśli jednak głębiej wnikiemy w historię tych cywilizacji – wojny, przewroty, wzloty i upadki władców, najazdy i odwroty, wzloty i upadki religii i herezji, lata „tłuste” i „chude”, to okaże się, że i wtedy czas biegł szybko.

Cywilizacje, centra i peryferie – fundament stosunków politycznych

Jeśli założyć, że życie polityczne świata nie jest chaotycznym zbiorem przypadków, lecz są w nim pewne elementy stałe i wspólne, to tymi elementami są cywilizacje składające się z centrów i peryferii. Zaprezentowane w tym artykule podejście do stosunków międzynarodowych jako do układu centrum-peryferie, nie jest czymś zupełnie nowym. Ten typ postrzegania historii prezentowali np. amerykański historyk Immanuel Wallerstein, francuski historyk Fernand Braudel czy latynoski (argentyński) ekonomista Raul Prebisch¹. Współcześnie w Polsce poglądy tych uczonych omawia i ich metodę w opisie świata stosuje Zbigniew Rykiel² a także autor tych słów w kilku publikacjach.

¹ Por. I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów*, Dialog, Warszawa 2007, a także, *Koniec świata jaki znamy*, Scholar, Warszawa 2004 oraz R. Prebisch, *Capitalismo periférico: crisis y transformación*, Mexico 1994.

² Systematyczne omówienie koncepcji Wallersteina oraz własne podejście do systemu światowego można znaleźć w: Z. Rykiel, *Podstawy geografii politycznej*, PWE, Warszawa 2006, rozdz. 7, „Ekonomiczno-polityczna struktura współczesnego świata”.

Zgodnie z tym podejściem historię świata, a w nim historię stosunków politycznych, można opisać jako historię powstawania, rozkwitu, ekspansji i upadku cywilizacji, a w ramach cywilizacji – kształtowania się centrum lub centrów, ich rozwoju i upadku, ich przemieszczania się, rywalizacji i współpracy pomiędzy nimi. Każdą z cywilizacji można uznać za system centrum-peryferie.

Cywilizacje powstawały, rozwijały się, ekspandowały, kształtował się w ich obrębie układ centrum-peryferie, zmagaly się w nich siły stabilizujące i destabilizujące, dośrodkowe i odśrodkowe, centrum niekiedy „wędrowało” po terytorium systemu³. Z czasem integrujące siły dośrodkowe centrum systemu-cywilizacji słabły, następowała dezintegracja systemu i upadek cywilizacji. Na gruzach systemu-cywilizacji, w tym na jej obrzeżach, na zasadzie pączkowania pojawiały się nowe ośrodki cywilizacji polaryzujące przestrzeń wokół siebie i będące początkiem nowego układu centrum-peryferie.

Systemy-cywilizacje wchodziły też we wzajemne relacje. Mogły to być relacje „poziome”, kiedy kontakty były mniej więcej symetryczne (np. w postaci wymiany handlowej czy przepływu informacji) lub „pionowe”, kiedy jeden system uzyskiwał wielostronną (przynajmniej ekonomiczną i polityczną) przewagę nad innym lub innymi. W tym drugim przypadku powstawała nowa rzeczywistość – nowy „supersystem”. Stały rozwój potencjału ludzkości, zwłaszcza w dziedzinie transportu, komunikacji i produkcji oraz rosnące potrzeby wynikłe choćby ze wzrastającej liczby ludności, powodowały ekspansję systemów-cywilizacji, co prowadziło do intensyfikacji kontaktów między nimi, wytworzenia się więzi najpierw poziomych a później również pionowych. Świat stał się zintegrowanym systemem hierarchicznym – systemem centrum-peryferie. Powstanie światowego systemu centrum-peryferie nie oznacza końca ewolucji. Jak było wcześniej stwierdzone, w obrębie systemu-cywilizacji działają siły zarówno integrujące jak i dezintegrujące, utrwalające i podważające pozycję centrum, następuje zmiana ról – centra ulegają degradacji a na peryferiach pojawiają się nowe centra bądź pretendenci do tej funkcji. System znajduje się w ciągłym ruchu.

Modelowy układ centrum-peryferie składa się z jednolitego funkcjonalnie (co w praktyce zazwyczaj oznaczało również zwarte terytorialnie) centrum, niejednolitych terytorialnie (choć nie wyklucza to podobieństwa funkcjonalnego) peryferii oraz powiązań pomiędzy centrum i każdą z peryferii a także powiązań wewnątrz centrum. Centrum jest miejscem intensywnie „zagospodarowanym”, składającym się z licznych podmiotów gospodarczych, politycznych, kulturowych itd. To właśnie intensywność wewnętrznych kontaktów między elementami sprawia, że pojawia się efekt synergii wzmacniający siłę każdego z elementów z osobna i układ jako całość, przekształcając go w centrum. Tak

³ Wiele szczegółowych informacji na temat ewolucji cywilizacji można znaleźć w: S.P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, Muza, Warszawa 2006; D.S. Landes, *Bogactwo i nędza narodów*, Muza, Warszawa 2005.

więc intensywność wewnętrznych kontaktów w centrum jest niejako warunkiem i konsekwencją pełnienia roli centrum.

W modelowym układzie centrum-peryferie powiązania między centrum a peryferiami mają wielostronny charakter. Są to powiązania **ekonomiczne, polityczno-militarne, techniczne, kulturowo-informacyjne, emocjonalne, ideologiczne, demograficzne i ekologiczne.**

Powiązania **ekonomiczne** polegają zawsze na handlu, a współcześnie również na przepływach kapitału i kontroli nad kapitałem. Inicjatywa (lub przynajmniej ostateczna decyzja) o nawiązaniu kontaktów ekonomicznych należy do centrum i centrum określa warunki wymiany handlowej czy przepływu kapitału. Centrum kontroluje też kapitał zainwestowany w peryferii. Efektem powiązań ekonomicznych jest podział pracy i specjalizacja uczestników. Rodzaj specjalizacji i warunki wymiany mogą być wyraźnie niekorzystne dla peryferii, utrwalając jej niekorzystne położenie i zależność od centrum. Mogą być także korzystne dla danej peryferii, jeśli wraz z powiązaniami gospodarczymi przybywa brakujący kapitał i wiedza. Napływ kapitału i wiedzy, jeśli trafi na sprzyjające warunki naturalne, społeczne i polityczne, może uruchomić proces samoczynnego rozwoju gospodarczego, który w efekcie da awans tego miejsca (kraj, regionu) do centrum lub wręcz jego przekształcenie się w nowe centrum.

Powiązania **polityczno-militarne** polegają na politycznej dominacji centrum nad peryferiami popartej przewagą militarną. Dominacja polityczno-militarna może być „na służbie” gospodarki lub „na służbie” idei, prestiżu itp. W pierwszym przypadku dominacja ta służy zagwarantowaniu korzyści ekonomicznych centrum (armia jako ochrona kupców). W drugim przypadku celem władzy sprawującej dominację polityczno-militarną jest zapewnienie sobie satysfakcji z przyjmowania symboli uległości ze strony peryferii: hołdy i pokłony, czczenie odpowiednich bogów, wyznawanie odpowiednich ideologii itp. Ten pierwszy motyw dominacji polityczno-militarnej umacnia dominację ekonomiczną centrum nad peryferiami, ten drugi może dominację tę osłabić lub utrudnić (koszty utrzymywania armii).

Powiązania **techniczne** mają dwojaki charakter: powiązań transportowo-komunikacyjnych i technologicznych. Te pierwsze łączą osobno każdą peryferię z centrum, nie łącząc jednocześnie poszczególnych peryferii między sobą. Te drugie polegają na tym, że centrum tworzy innowacje techniczne, które, z pewnym opóźnieniem, docierają do peryferii. Technologiczna przewaga centrum nad peryferiami daje centrum szereg przewag:

- militarno-polityczną (jeśli innowacje technologiczne mogą znaleźć zastosowanie militarne, możliwość wpływania na rozwój gospodarczy i technologiczny przez odpowiednią politykę udostępniania nowych technologii),
- ekonomiczną (specjalizacja w bardziej zyskowych dziedzinach, kształtowanie podziału pracy zgodnie z interesami centrum poprzez wspólną politykę udostępniania nowych technologii),
- prestiżowo-psychologiczną i in.

Przewaga w dziedzinie innowacji technologicznych wynika m.in. ze wspomnianego wcześniej efektu synergii – nagromadzenia kontaktów pomiędzy elementami składającymi się na centrum. Innowacje technologiczne docierające do peryferii mogą trafić na różny grunt – od całkowicie niekorzystnego, gdzie innowacja nie znajduje zastosowania, poprzez średnio korzystny, gdzie innowacja znajduje zastosowanie w takiej postaci, w jakiej została sprowadzona z centrum, aż do bardzo korzystnego, gdzie innowacja zostaje udoskonalona. To ostatnie zjawisko ma miejsce wtedy, gdy w nowym środowisku odbiorcy innowacji potrafią na nią „spojrzeć świeżym okiem”, wolni od rutyny i konserwatyizmu grup interesów dominujących w centrum.

Powiązania **kulturowo-informacyjne** polegają na tym, że centrum tworzy wzorce i dzieła kultury oraz jest źródłem informacji (wiedzy). Wzorce i dzieła kultury są punktem odniesienia dla peryferii, które mogą owe wzorce i dzieła przejąć (poprzez imitację) w całości lub w części lub mogą je świadomie odrzucić, starając się stworzyć kontr-wzorce i własne dzieła kultury. Dyfuzja wzorców kulturowych z centrum do peryferii może być efektem spontanicznej potrzeby peryferii upodobnienia się do „wyższej” cywilizacji centrum, jak i wynikiem świadomej „akcji misyjnej” centrum, popartej siłą militarną, ekonomiczną i technologiczną. Przepływy informacji między centrum a peryferiami są wprawdzie dwustronne, lecz dominują przepływy z centrum do peryferii, choćby z tego względu, że centrum ma „coś do zaoferowania” dla szerokich mas odbiorców informacji, podczas gdy peryferie mogą zainteresować jedynie wąskie grono specjalistów i miłośników egzotyki w centrum. Brak zainteresowania peryferiami jest również na peryferiach: sąsiadujące kraje peryferyjne niewiele o sobie wiedzą, a częstym pośrednikiem w przepływie informacji między peryferiami jest centrum. Szczególna rola centrum w powiązaniach kulturowo-informacyjnych wynika też z sytuacji językowej: to język centrum jest językiem komunikacji, a w związku z tym peryferie, jeśli chcą brać udział w wymianie informacji, muszą być dwujęzyczne (z językiem centrum jako drugim), a centrum jest jednojęzyczne. Tak więc peryferiom łatwiej jest dotrzeć do informacji o centrum w (jednym) języku centrum niż centrum do informacji o peryferiach w (wielu) językach peryferii.

Powiązania **emocjonalne** są efektem powyższych powiązań. Charakteryzują się tym, że stosunek centrum do peryferii jest mieszaniną obojętności, poczucia wyższości i lęku (przed inwazją barbarzyńców). Natomiast stosunek peryferii do centrum oscyluje między fascynacją, zazdrością, frustracją i nienawiścią. Intensywność i rodzaj uczucia konkretnej peryferii do centrum zależy głównie od lokalnych uwarunkowań historycznych i kulturowych. Podobieństwo kulturowe centrum i peryferii przy braku historycznych resentymentów sprzyja fascynacji, i tym samym imitacji, podczas gdy różnice kulturowe (zwłaszcza religijne) i historyczne resentymenty wywołują uczucia frustracji i nienawiści, które są podłożem buntów i chęci rywalizacji. Rywalizacja może przybierać formy pokojowe (mobilizacja peryferii w celu przezwyciężenia peryferyjności) lub gwałtowne – ruchy

rewolucyjne, terroryzm, wojny, niszczenie symboli centrum, aż do chęci za-
władnięcia bogactw centrum lub fizycznego zniszczenia centrum (inwazje bar-
barzyńców).

Powiązania **ideologiczne** polegają na tym, że centrum tworzy idee (ideolo-
gie), które stają się punktem odniesienia dla idei (ideologii) tworzonych przez
peryferie. Ideologie centrum dotyczą organizacji państwa, społeczeństwa, gospo-
darki, stosunków międzynarodowych itp. Zwykle *implicite* lub *explicite* uzasadniają
dominację centrum nad peryferiami. Są to np. takie ideologie, jak: ideologia narodu
wybranego, wyższości rasowej, przestrzeni życiowej, misji cywilizacyjnej, sze-
rzenia prawdziwej wiary, demokracji, modernizacji i postępu itp. (w zależności
od czasu i miejsca). Ideologie te są interpretowane przez peryferie, które prze-
jmują niektóre elementy tych ideologii (np. ideologię narodową, modernizacji
itp.), a inne odrzucają lub interpretują w duchu oporu wobec centrum (tak jak to
się stało z ideologią marksistowską, która współcześnie w krajach peryferii
służy jako inspiracja oporu wobec krajów bogatych choć pierwotnie nie miała
nic wspólnego z konfliktem między centrami a peryferiami XIX-wiecznego
świata). Z punktu widzenia stosunku do aktualnie istniejącego systemu cen-
trum-peryferia ideologie albo uzasadniają ów system (ideologie systemowe) lub
go podważają (ideologie antysystemowe). Peryferie, po osiągnięciu pewnego
poziomu rozwoju politycznego i intelektualnego, mogą stworzyć własne idee
antysystemowe.

Powiązania **demograficzne** to migracje między centrum a peryferiami.
Z jednej strony są to migracje z centrum do peryferii: podróżników, odkryw-
ców, uczonych, misjonarzy, kupców, ekspertów, żołnierzy (i całych armii),
zarządców, zesłańców, osadników a wreszcie turystów. A z drugiej strony są to
migracje z peryferii do centrów: legalne i nielegalne migracje słabo wykształ-
conej siły roboczej (w tym przymusowe migracje niewolników), azylantów,
osób skuszonych dobrodziejstwami pomocy społecznej (w czasach współcze-
snych) a także wykształconych pracowników w segmentach rynku pracy, gdzie
istnieje deficyt w kraju przyjmującym. W „modelowym” systemie centrum-
peryferie imigranci z centrum do peryferii zajmują wyższe miejsca w drabinie
społecznej podczas gdy przybysze z peryferii do centrum znajdują się na dnie
tejże drabiny. Taki podział ról migrantów jest wyrazem ekonomicznej, poli-
tycznej, technologicznej, kulturowej i innej dominacji centrum nad peryferiami
i wzmacnia wspomniane wyżej relacje emocjonalne. Specyficznym rodzajem
migracji z peryferii do centrum są inwazje „barbarzyńców” (zorganizowanych
zbrojnych grup peryferyjnych), których celem jest rabunek i niszczenie lub
osiedlenie się jako mniej lub bardziej niezależna społeczność albo też przejęcie
władzy. W zależności od celów i rezultatów inwazji, były one albo nieistotnymi
na dłuższą metę epizodami (kiedy np. zdobywcy jedynie zastępowali poprzed-
nie elity rządzące i przejmowali kulturę centrum bez niszczenia podstaw jego
gospodarki, technologii itd.), albo istotnie wpływały na dalsze losy centrum
i jego relacje z peryferiami.

Powiązania **ekologiczne** dotyczą bezpośrednich przepływów zanieczyszczeń środowiska naturalnego pomiędzy centrum a peryferiami oraz przepływów pośrednich, tj. zmian w środowisku naturalnym wynikających z miejsca centrum i peryferii w podziale pracy. Problem powiązań ekologicznych stał się istotny współcześnie, kiedy środowisko naturalne przestało być dobrem wolnym i kiedy skutki degradacji środowiska naturalnego w jednym miejscu (np. emisja gazów cieplarnianych, wycinanie lasów) odczuwane są w innym miejscu i kiedy stan środowiska naturalnego stał się istotnym problemem społecznym i politycznym, a sama ochrona środowiska nową ideologią globalną.

Mówiąc o powiązaniach i zależnościach między centrum a peryferiami należy zaznaczyć, że nie zawsze i nie wszędzie występują wszystkie rodzaje powiązań i zależności. Przykładowo, zasięgi oddziaływania kulturowego czy technicznego mogą być większe od zasięgów zależności politycznej. Innymi słowy peryferie technologiczne mogą być odbiorcami innowacji z centrum, nie będąc politycznie ograniczane co do sposobu zastosowania importowanych innowacji. I odwrotnie, w zasięgu władzy politycznej centrum mogą znaleźć się społeczności wyżej rozwinięte gospodarczo i uważające się za „wyższe” kulturowo, a przez to nie poddające się kulturowemu i ideologicznemu oddziaływaniu centrum. W tym przypadku mamy do czynienia z „odwróconym układem centrum-peryferie”, w którym centrum ekonomiczne (i kulturowe) jest peryferią polityczną, a centrum polityczne peryferiami ekonomicznymi. Taka sytuacja jest jednak pewną anomalią i odstępstwem od typowego modelu centrum-peryferie i na dłuższą metę i na większą skalę jest nie do utrzymania: albo polityczne centrum, używając siły politycznej, doprowadzi do wyrównania poziomów rozwoju obszarów politycznego rdzenia i politycznej peryferii, albo wysoko rozwinięty gospodarczo a peryferyjny politycznie obszar, wykorzystując chwilę słabości centrum politycznego, uniezależni się od niego politycznie.

Jak już było stwierdzone, w systemie centrum-peryferie działają mechanizmy ciągłości i zmiany.

Mechanizmem ciągłości są warunki naturalne, inercja struktur materialnych, społecznych, politycznych i innych oraz pozytywne sprzężenia w relacjach centrum-peryferie. Znaczenie warunków naturalnych w ciągłości cywilizacji szczególnie wyraźne było tam, gdzie cywilizacja powstała dzięki warunkom naturalnym, jak to miało miejsce np. w przypadku wielkich cywilizacji starożytności związanych z rzekami (jak mezopotamska cywilizacja Eufratu i Tygrysu, egipska cywilizacja Nilu, chińska Żółtej Rzeki, indyjska Indusu itp.).

Pozytywne (wzajemnie wzmacniające się) sprzężenia w relacjach centrum-peryferie polegają na tym, że przewaga centrum nad peryferiami w jednej dziedzinie wzmacnia przewagę w innej. Przykładowo, przewaga militarna umożliwia centrum narzucenie peryferii stosunków ekonomicznych korzystnych dla centrum a niekorzystnych dla peryferii. To z kolei umożliwia osiąganie wysokich dochodów stwarzających warunki do wysokich nakładów na rozwój oświaty, technologii i zapewnienie przewagi technologicznej. Przewaga technolo-

giczna wzmacnia jeszcze bardziej pozycję centrum w wymianie handlowej umożliwiając mu wybór korzystnej specjalizacji. Wzmacnia również dominację militarną przez produkcję bardziej zaawansowanej technicznie broni. Wysokie dochody centrum umożliwiają też rozwój kultury i rozrywki wytwarzając warunki supremacji również w tej dziedzinie. Dominacja w dziedzinie kultury (przynajmniej tej popularnej) i technologii daje też wymierne efekty ekonomiczne: wytwory kultury i technologii centrum stają się dochodowym towarem (sprzedaż licencji, patentów, praw autorskich, filmów, kursów językowych itd.). W odwrotnej sytuacji są peryferie, gdzie jedne cechy peryferyjności wzmacniają inne.

Siły inercji i dodatnich sprzężeń zwrotnych nie są jedynymi siłami kształtującymi sytuację w cywilizacjach (systemach centrum-peryferie). Działają również siły zmian. Znajdują się one w zjawiskach przyrodniczych, technologicznych, kulturowych i politycznych. Zmiany mogą polegać na eksplozji, implozji lub transformacji cywilizacji.

Przyrodnicze czynniki zmiany to wyczerpywanie zasobów naturalnych i niekorzystne zmiany klimatyczne („siedem lat chudych”) w centrach cywilizacyjnych i pojawienie się korzystnych warunków na dotychczasowych peryferiach. Również zmiany technologiczne powodujące zmiany w waloryzacji czynników naturalnych mogą powodować zmiany relatywnego znaczenia poszczególnych obszarów jako centrów gospodarczych. Zmiany kulturowe (w tym mentalne) zmieniają definicje dobra i zła, sensu i celów życia, stosunków międzyludzkich itd. Mogą one wzmocnić lub osłabić zainteresowanie gromadzeniem bogactwa i władzy, wzmocnić lub osłabić zainteresowanie zdobywaniem wiedzy i tworzeniem innowacji, pochwalać lub potępiać używanie siły w stosunkach międzyludzkich (w tym pochwalać lub potępiać wojny), wzmacniać lub osłabiać posłuszeństwo ludności wobec władz itd.⁴

Zmiany polityczne mogą polegać na zmianie elity rządzącej (tak w centrum jak i w peryferiach) a wraz z tym na zmianie w polityce gospodarczej, stosunkach społecznych, polityce zagranicznej (w tym w stosunku do miejsca danego kraju w układzie centrum-peryferie), itp. Czynniki polityczne mogą też polegać na konflikcie wewnętrznym w centrum prowadzącym do jego osłabienia. Może to być konflikt pomiędzy różnymi terytorialnymi elitami władzy lub konflikt między różnymi grupami społecznymi, grupami etnicznymi, religijnymi itd. Sprawcą zmian politycznych mogą być wspomniani wyżej „barbarzyńcy” usiłujący zagarnąć bogactwa lub władzę w centrum cywilizacyjnym.

⁴ O wpływie mentalności na postawy, w tym zwłaszcza związane z gospodarką, rozwojem technologii itp. obszernie pisze Janusz. Hryniewicz w: J. Hryniewicz, *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Scholar, Warszawa 2004, zwłaszcza w rozdziałach 2 i 3 („*Intelektualna tradycja Europy a współdziałanie zbiorowe. Kształtowanie się umysłowości europejskiej*”, „*Religijne korelaty kultury europejskiej*”). Z kolei o wpływie mentalności na zachowania polityczne, zwłaszcza dotyczące władzy, podbojów i wojen, wnikliwie pisze Roman Kuźniar w: R. Kuźniar, *Polityki i siła*, Scholar, Warszawa 2005.

Zmiany, o których była mowa, mogą powodować eksplozję (ekspansję), implozję lub transformację cywilizacji.

Ekspansja cywilizacji polega na zwiększeniu intensywności i terytorialnego zasięgu powiązań wcześniej omówionych. W jej wyniku dotychczasowe peryferie mogą być całkowicie zintegrowane z centrum, stając się elementem nowego, poszerzonego centrum. Pojawiają się natomiast nowe, bardziej oddalone peryferie, o różnej intensywności relacji z centrum. W miarę ekspansji cywilizacji różnicuje się jej wewnętrzna struktura, tak pod względem warunków naturalnych, jak i sytuacji gospodarczej, etnicznej, politycznej itd. Powstają wtedy warunki do transformacji (tak w sensie terytorialnym jak i a-terytorialnym) cywilizacji. Może nastąpić np. zmiana punktu ciężkości (choćby w postaci zmiany siedziby władz). Ekspansja cywilizacji może przebiegać w różnych wymiarach: polityczno-militarnym, kulturowym, ekonomicznym, technologicznym. Im bardziej wielowymiarowa jest ekspansja, tym wyraźniejsze są jej skutki.

Implozja cywilizacji polega na upadku politycznym, gospodarczym, kulturowym i technologicznym jej centrum. W starożytności towarzyszyło temu zwykle załamanie demograficzne (spadek liczby mieszkańców) i zmiany w zagospodarowaniu przestrzennym i krajobrazie (ruiny, nieużytki, zdewastowana infrastruktura itd.). W czasach współczesnych implozje cywilizacji mają mniej „widowiskowy” charakter. Implozja cywilizacji sprawiała, że dotychczasowe peryferie (np. obrzeża cywilizacji mezopotamskiej, dawne prowincje Imperium Rzymskiego, byłe kolonie państw europejskich, byłe republiki radzieckie) rozwijają własne cywilizacje, wchodzą w orbitę nowych cywilizacji lub popadają w ruinę.

Transformacja cywilizacji, jak już było wspomniane, polega m.in. na zróżnicowaniu terytorium objętego wpływami danej cywilizacji. Przejawia się to m.in. w pojawieniu się na obrzeżach cywilizacji nowych ośrodków cywilizacyjnych, które w pewnych warunkach (kryzysu w dotychczasowym centrum, politycznego i kulturowego niezależnienia się od centrum) stają się ośrodkami nowych cywilizacji. Następuje w ten sposób ekspansja cywilizacji przez „pączkowanie”. W taki sposób np. od cywilizacji mezopotamskiej (sumeryjsko-babilońskiej) „odpączkowywała” cywilizacja fenicka, hetycka, hebrajska i inne, od cywilizacji fenickiej i egipskiej „odpączkowywała” cywilizacja grecka, od tej rzymska, od cywilizacji europejskiej (głównie brytyjskiej) – cywilizacja amerykańska (USA), itd.

Historyczne formy systemów centrum-peryferie

W długim okresie w historii ludzkości siły zmiany dominowały nad siłami ciągłości. Jednocześnie siły dyfuzji dominowały nad siłami implozji. W efekcie zasięgi cywilizacji rozszerzały się. Poszczególne cywilizacje zaczęły stykać się i zachodzić na siebie. Jedną z tych cywilizacji, a konkretnie europejską od

XV w., ekspanduje na (prawie) cały świat, przekształcając go w system centrum-peryferie. W światowym systemie centrum-peryferie niektóre cywilizacje zostały zniszczone (aztecka, inkaska) a ich terytoria włączone bezpośrednio do peryferii cywilizacji europejskiej, inne cywilizacje, zachowując układ centrum-peryferie, zostały hierarchicznie podporządkowane cywilizacji europejskiej.

Centrum cywilizacji europejskiej stanowi Europa Zachodnia. W obrębie tego centrum w okresie postkolumbijskim, a zwłaszcza od momentu kształtowania się państw narodowych i rozpadu *civitas Dei* (chrześcijańskiej „wspólnoty bożej”), nie ma jednolitej władzy politycznej integrującej całe centrum. Tym niemniej z punktu widzenia relacji z peryferiami centralność Europy Zachodniej nie ulega osłabieniu. Wręcz przeciwnie – rywalizacja między mocarstwami europejskimi o panowanie na świecie umacnia wysiłki mocarstw europejskich na rzecz ekspansji. Europa Zachodnia jest też niejednolita pod względem gospodarczym i kulturowym. Następują transformacje polegające m.in. na przesuwaniu się punktów ciężkości gospodarczej, kulturowej i technologicznej – z Południa (Italia, w tym zwłaszcza Florencja, Rzym, Wenecja, Genua i inne miasta północnych Włoch) i kierunku zachodnim (Hiszpania i Portugalia okresu wielkich odkryć geograficznych) a później do Europy Północno-Zachodniej (Niderlandy, Anglia).

Okres ten można nazwać **pierwszą falą globalizacji**.

Czynnikami umożliwiającymi ekspansję Europy w tym okresie były:

1. Od strony technologicznej i naukowej:
 - a. teoria kulistości Ziemi (możliwość dopłynięcia z Europy do Indii opływając Kulę Ziemią),
 - b. techniki nawigacji (statek żaglowy, busola, mapy) umożliwiające żeglowanie po otwartym morzu,
 - c. broń palna (muszkiety, początki artylerii) dające przewagę w starciu z ludami pozaeuropejskimi;
2. Od strony ideologicznej:
 - a. szerzenie chrześcijaństwa i walka z islamem (szczególnie ważna dla Hiszpanów i Portugalczyków),
 - b. szerzenie władzy władców europejskich i zdobywanie bogactw poprzez handel i rabunek;
3. Od strony społecznej:
 - a. liczna klasa wolnych ubogich ludzi, gotowych podjąć ryzyko dalekich wypraw.

Przekształcenia w obrębie centrum cywilizacji europejskiej doprowadzają w XIX w. do wyłonienia się niekwestionowanego przywódcy jakim jest Wielka Brytania. W okresie tym światowy system centrum peryferie nabiera cech regularności.

W tym okresie dominacja centrum nad peryferiami jest kompletna i wielowymiarowa, a w centrum niekwestionowane przywództwo sprawuje Wielka Brytania, z którą starają się konkurować inne mocarstwa europejskie, do któ-

rych pod koniec okresu dołączają Stany Zjednoczone. Trzecią strefę stanowią „półkolonie” – pozaeuropejskie kraje o ograniczonej suwerenności, zwłaszcza w sprawach gospodarczych (szczególnie ograniczone możliwości prowadzenia niezależnej polityki gospodarczej, polityka celna pod kontrolą mocarstw europejskich) i sądowniczych w odniesieniu do Europejczyków (immunitet Europejczyków). Do strefy tej należą Chiny, Japonia, Persja (Iran), Egipt, wiele cech tej strefy mają też kraje Ameryki Łacińskiej a także słabsze państwa europejskie, takie jak Portugalia (polityczna i gospodarcza zależność od Wielkiej Brytanii) czy kraje bałkańskie, które pojawiły się pod koniec okresu. Czwartą strefę stanowią kolonie – kraje bezpośrednio zależne od europejskich mocarstw kolonialnych.

Kryterium tej klasyfikacji jest sytuacja polityczna, ale inne kryteria, przede wszystkim gospodarcze, technologiczne i ideologiczne, są zbieżne z tym kryterium.

Wiek XIX (do wybuchu I wojny światowej) to okres, kiedy system centrum-peryferie osiąga swoją pełnię, ogarniając cały świat i uzyskując „klarowność”. Dominacja polityczno-militarna służy osiąganiu korzyści ekonomicznych, mocarstwa kolonialne narzucają kolonom i półkolonom niekorzystne warunki wymiany handlowej, blokując lub niszcząc rozwój przemysłów przetwórczych, zmuszając je do specjalizacji w produkcji surowców i bycia rynkiem zbytu dla przemysłu metropolii. Wytwarzają się wówczas opisane wyżej zależności kulturowe (próba naśladowania europejskich wzorców w organizacji państwa, społeczeństwa i gospodarki zwana modernizacją i postępem), ideologiczne i emocjonalne (niechęć do Europejczyków, poczucie wyższości Europejczyków).

Pewną anomalią jest Rosja: państwo pod względem militarnym, politycznym i kulturowym niewątpliwie należące do centrum (do kategorii „inne mocarstwa europejskie”), lecz pod względem gospodarczym i technologicznym wykazujący wiele cech peryferyjności.

Okres ten można nazwać **drugą falą globalizacji**.

Dynamikę wydarzeń w tym okresie wyznaczały wielkie ideologie: imperializmu, nacjonalizmu, modernizacji (postępu), liberalizmu, rasizmu i socjalizmu. Były to częściowo ideologie systemowe, a częściowo antysystemowe. Wspólną ich cechą było ich europejskie pochodzenie.

Ideologia imperializmu w sposób bezpośredni umacniała i uzasadniała dominację mocarstw europejskich nad koloniami i półkoloniami. Jednakże rywalizacja między mocarstwami europejskimi o kolonie zamorskie wprowadzała konflikt między mocarstwami, osłabiając polityczną zwartość centrum. Czynnikiem stabilizującym stosunki polityczne między imperiami europejskimi była koncepcja europejskiego „koncertu mocarstw”, zgodnie z którą mocarstwa porozumiewały się w sprawach ładu politycznego Europy i świata kierując się własnymi interesami i siłą militarną. Wojna, jako praktyczne demonstrowanie siły militarnej, a tym samym weryfikacja miejsca poszczególnych mocarstw w koncercie, była uznanym narzędziem kształtowania systemu światowego

i stosunków międzynarodowych. Ideologia i praktyka imperializmu budziła w krajach peryferyjnych uczucia protestu, a w niektórych przypadkach zrodziła chęć naśladowania. Dotyczy to przede wszystkim Japonii⁵.

Ideologia nacjonalizmu wzmacniała konflikty w obrębie centrum. Nacjonalizm narodów państwowych przeciwstawiał jedno państwo europejskie innym. Wewnątrz poszczególnych państw nacjonalizm ten oznaczał zwalczanie innych kultur, języków i tożsamości niż te reprezentowane przez dany naród państwowy, co wywoływało napięcia wewnątrz tych państw. Nacjonalizm narodów bezpaństwowych Europy, żądających prawa do samostanowienia i utworzenia własnego państwa, destabilizował sytuację w wieloetnicznych państwach europejskich, a z drugiej strony prowadził do integracji drobnych organizmów państwowych w imię jedności narodu (zjednoczenie Niemiec i Włoch). Ideologia nacjonalistyczna – wolności, jedności i godności narodów – importowana do krajów peryferyjnych stała się inspiracją do walki z dominacją mocarstw europejskich, do wysiłków na rzecz podniesienia siły militarnej, gospodarczej i technicznej, na rzecz politycznej i kulturowo-językowej integracji narodów na wzór europejski. Ideologia narodowa trafiła na podatny grunt w tych częściach peryferii, gdzie istniały struktury państwowe i elity mogące być liderami ruchów nacjonalistycznych oraz gdzie istniało pewne poczucie tożsamości narodowej, bogata kultura i świadomość długiej historii. Były to przede wszystkim kraje półkolonialne takie jak Japonia, Chiny, Iran i Turcja a także wyróżniające się kulturowo Indie i świat arabsko-muzułmański, gdzie bazą nacjonalizmu była kultura i religia przeciwstawiana kulturze i religii Europejczyków.

Ideologia modernizacji (postępu) przyznawała Europejczykom prawo dominacji nad resztą świata w imię szerzenia postępu i misji cywilizacyjnej. W relacjach wewnątrz centrum ideologia ta, w praktyce, oznaczała wzmocnienie gospodarczej i militarnej siły mocarstw europejskich a tym samym była na usługach idei nacjonalizmu państwowego i imperializmu. Ten aspekt ideologii modernizacji stał się bardzo popularny w peryferiach. Chęć przewyciężenia europejskiej dominacji politycznej, gospodarczej i kulturowej podpowiadała jedyny sposób osiągnięcia tego celu: kopiowanie europejskich wzorów modernizacji, zwłaszcza w dziedzinie technologii, wojskowości, gospodarki, oświaty i niektórych aspektów organizacji państwa, społeczeństwa i kultury (choćby w dziedzinie ubioru). Tak więc idea walki z dominacją europejską prowadziła do modernizacji na wzór europejski.

Ideologia rasizmu, uznająca rasę białą za przeznaczoną do panowania (i opieki) nad ludzkością, doskonale wpisywała się w relacje centrum-peryferie. Na gruncie pozaeuropejskim w pewnych warunkach została zinterpretowana w ten sposób, że istnieją rasy wyższe i niższe, a nie że rasą najwyższą jest rasa

⁵ Kompendium wiedzy o Japonii, ze szczególnym uwzględnieniem związków między japońskim nacjonalizmem, imperializmem i modernizacją jako odpowiedziami na europejskie zagrożenie i europejską inspirację, zawiera praca australijskiego historyka Curtisa Anressena: C. Andressen, *Krótką historią Japonii. Od samurajów do Sony*, Dialog, Warszawa 2004, zwłaszcza rozdz. 3: „Modernizacja i imperializm”.

biała. Szczególnie podatny grunt owa zreinterpretowana ideologia rasistowska znalazła w Japonii, gdzie ogłoszono wyższość rasy żółtej i prawo oraz obowiązki Japończyków do obrony i wyzwolenia rasy tej spod panowania białych.

Liberalizm – ideologia o bardzo wielu postaciach w różnych miejscach i okresach – w warunkach XIX-wiecznej Europy Zachodniej (zwłaszcza Wielkiej Brytanii) doskonale współgrała z imperializmem i nacjonalizmem państwowym⁶. Ideologowie liberalizmu wspierali ekspansję kolonializmu jako przejaw wolności inicjatywy, przedsiębiorczości, wolnego handlu i szerzenia postępu. Liberalowie tamtego okresu nie widzieli też nic zdrożnego w rasizmie. Ich liberalizm głosił prawo jednostek do wolności i równości wobec prawa, ale tylko tych jednostek, które na to zasługują i mają warunki do korzystania z wolności. Zdaniem wielu brytyjskich liberałów XIX w., a chyba większości wieków wcześniejszych, warunków do korzystania z wolności nie spełniali ubodzy, niewykształceni, katolicy i inni nie-protestanci, murzyni a także kobiety. Ideologia liberalizmu rozwijając się i „liberalizując” z czasem zaczęła dostarczać argumentów również przeciwnikom kolonializmu, a po doświadczeniach wojen światowych i holocaustu – również przeciwnikom nacjonalizmu i rasizmu.

Socjalizm był wyraźnie ideologią antysystemową, jednakże w swojej wersji pierwotnej zajmował się wyłącznie sprawami centrum. Głosząc ideę poprawy bytu warstw upośledzonych i walki wyzyskiwanych z wyzyskiwaczami podważał panujący ustroj i tym samym, pośrednio, osłabiał państwa centrum. W krajach centrum, zwłaszcza tych najbogatszych, ideologia socjalistyczna została zinterpretowana w ten sposób, że głównym żądaniem socjalizmu stała się poprawa warunków życia klasy robotniczej, co można było osiągnąć bez rewolucji społecznej. W ten sposób socjalizm stał się „kompatybilny” z ideologią modernizacji i nacjonalizmu państwowego. (Socjaliści zachodnioeuropejscy w momencie wybuchu wojny światowej gremialnie opowiedzieli się po stronie rządów swoich państw w wojnie jednych narodów przeciw innym). W krajach peryferyjnych socjalizm stał się ideologią buntu przeciw wyzyskowi i dominacji ze strony mocarstw europejskich. W ten sposób socjalizm peryferyjny zespolił się w jedną całość z peryferyjnym nacjonalizmem w jedną ideologię wyzwolenia peryferii spod panowania (europejskiego) centrum. W szczególnych warunkach Rosji okresu I wojny światowej socjalizm (bolszewizm) zdołał przejąć na krótko władzę obalając jedno z mocarstw światowych (rok 1917/1918). W dekadę później, w warunkach ostrego konfliktu, doszło do kontrofensywy rosyjskiego nacjonalizmu i swoistej symbiozy uniwersalistycznej ideologii socjalistycznej (komunistycznej) z nacjonalistyczną ideologią rosyjską⁷.

⁶ Na temat różnych form liberalizmu patrz m.in. w: M. Król, *Bezradność liberałów. Myśl liberalna wobec konfliktów i wojny*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005; J. Gray, *Dwie twarze liberalizmu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

⁷ O symbiozie komunizmu i rosyjskiego nacjonalizmu obszernie pisze Krzysztof Tyszką w: K. Tyszką, *Nacjonalizm w komunizmie. Ideologia narodowa w Związku Radzieckim i Polsce Ludowej*, IfiS PAN, Warszawa 2004.

Analizowany okres kończy wybuch wojny światowej, w trakcie której następuje też wybuch socjalistycznej rewolucji w Rosji. Wydarzenia te są logiczną konsekwencją dominujących w XIX w. reguł gry – wojny jako sposobu rozwiązywania problemów politycznych („wojna jako przedłużenie dyplomacji”) oraz ideologii imperialistycznej, nacjonalistycznej i socjalistycznej.

Wybuch wojny w 1914 r. uruchamia szereg procesów będących reakcją na system światowy XIX w. i konsekwencją XIX-wiecznych ideologii. Faza ta kończy się wraz z zakończeniem II wojny światowej i jej bezpośrednich następstw tj. ok. 1950 r. W jej wyniku następuje „samobójstwo Europy” – osłabienie pozycji mocarstw europejskich jako centrum światowego, podział świata na dwie części: „kapitalistyczną”, w której zachowały się zręby dawnego światowego układu centrum-peryferie, i „komunistyczną”, która oderwała się od systemu światowego, „przetasowania” w części „kapitalistycznej” (wyjście Stanów Zjednoczonych na pozycję lidera, awans Japonii – mimo klęski II wojny światowej, do strefy centrum), emancypacja półkolonii i porzucenie (obdarowanie wolnością) kolonii przez europejskie metropolie. Wyłaniają się dwa rywalizujące bloki pod przywództwem dwóch mocarstw o ambicjach globalnych: Stanów Zjednoczonych i Związku Radzieckiego. Ich rywalizacja, zwana zimną wojną, obok relacji centrum-peryferie w świecie „kapitalistycznym”, strukturyzuje system światowy na następne czterdzieści lat (1950-1990).

W okresie zimnej wojny świat był podzielony na dwie nierówne części: główny nurt zawierający centrum i trzy hierarchiczne peryferie oraz „strefę izolacji” (dla przejrzystości wywodu pomija się tu strukturę tej strefy), składającą się głównie z krajów komunistycznych (socjalistycznych). W rozważaniach geopolitycznych „główny nurt” nazywa się „Zachodem”, a „strefę izolacji” – „Wschodem”. W „głównym nurcie” pozycję centralną zajmuje „Centrum” zwane też „Północą”, oraz trzy koncentryczne kręgi peryferii, zwane (przynajmniej dwie ostatnie) – „Południem”⁸.

Centrum tworzy „triada” złożona ze Stanów Zjednoczonych (wraz z Kanadą), Europy Północno-Zachodniej oraz Japonii. Centrum to stanowi zwarty blok polityczno-militarny oraz wzajemnie powiązany organizm gospodarczy. Centrum dominuje nad peryferiami pod względem **polityczno-militarnym** (utrzymywanie hegemonii USA w swojej strefie wpływów), **ekonomicznym** (największy udział w światowym PKB, najwyższy dochód na mieszkańca, kraje centrum jako główne źródło kapitału i siedziba koncernów międzynarodowych, waluty tych krajów, zwłaszcza dolar amerykański, jako waluty międzynarodowe, dominacja tych krajów w organizacjach międzynarodowych jak MFW i Bank Światowy itd.), **technologicznym** (najwyższy poziom technologiczny, niemal monopolista w tworzeniu innowacji technicznych) i **kulturowym** (dominacja w kulturze popularnej, dominacja języków tych krajów, zwłaszcza

⁸ System światowy w okresie zimnej wojny opisałem dokładniej w: R. Szul, *Przestrzeń, gospodarka, państwo*, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego, Warszawa 1991, rozdz. 6.2. „Struktura przestrzenna gospodarki świata”.

angielskiego, jako języków międzynarodowych, atrakcyjność stylu życia centrum dla peryferii). Dominacja w tych dziedzinach tworzy dodatnie sprzężenia zwrotne. Cechą krajów Centrum jest liberalno-demokratyczny ustrój społeczny i gospodarka rynkowa z elementami państwa opiekuńczego (zwłaszcza w Europie i Japonii). Ważnym elementem Centrum były „miasta globalne” (albo inaczej: metropolie globalne) – miejsca koncentracji władzy ekonomicznej, politycznej, kulturowej i produkcji innowacji⁹.

Na specjalną uwagę zasługują przemiany mentalno-ideologiczne w Centrum, zwłaszcza w dwu jego elementach – Europie (Zachodniej) i Japonii. Wspólnym ich elementem był pacyfizm – zanik, a nawet potępienie, agresywnego nacjonalizmu i imperializmu i przywiązanie do dostatku materialnego, spokoju społecznego. W Europie w miejsce tradycyjnej rywalizacji i wrogości między Niemcami, Francją, Wielką Brytanią itd. przychodzi współpraca i integracja w ramach Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, przemianowanej na Unię Europejską. Symbolicznym i jednocześnie materialnie bardzo znaczącym elementem zmiany mentalno-ideologicznej jest polityka spójności w UE, w której kraje bogatsze i silniejsze przychodzą (poprzez budżet unijny) z pomocą regionom i krajom słabszym i uboższym. Zachodni Europejczycy a także Japończycy rolę polityczno-militarnego lidera Centrum i Zachodu cedują bez większych wahań (nie licząc pewnych ambicji Francji) na USA. Ta pacyfistyczna mentalność, obok „równowagi strachu”, sprawiała, że Zachód w konfrontacji z blokiem komunistycznym unikał radykalnych działań, które mogłyby prowadzić do otwartej konfrontacji militarnej.

Peryferię 1 – czyli Peryferię rozwoju – stanowią kraje, w których związki z Centrum przyczyniają się do rozwoju gospodarczego. Niektóre z nich mają wysoki dochód na mieszkańca, lecz ich wspólną cechą jest negatywny bilans handlu innowacjami technicznymi (zależność technologiczna od centrum) i wysoka zależność od handlu z centrum. Skład tej grupy jest zmienny w zależności od zmiennej koniunktury. Można jednak wskazać na główne kraje tej strefy. Są to kraje peryferyjne Europy Zachodniej (Grecja, Hiszpania, Portugalia, Irlandia), niektóre kraje basenu Morza Śródziemnego (Turcja, Izrael, Tunezja, Maroko), bogate kraje naftowe Zatoki Perskiej, kraje Azji Południowo-Wschodniej (Korea Południowa, Tajwan, Hong-Kong, Singapur, Tajlandia, Malezja), Australia i Nowa Zelandia oraz północne regiony Meksyku (jeśli uwzględnić różnice regionalne wewnątrz poszczególnych krajów). Każdy z tych krajów jest ściśle powiązany gospodarczo z jednym lub wieloma elementami „triady”. Niektóre z nich są stopniowo „wchłaniane” przez Centrum.

Peryferię 2 – czyli „strefę niestabilności” – stanowią średnio- i słabo-rozwinięte kraje, głównie dawne XIX-wieczne półkolonie (poza tymi, które znalazły się w „strefie izolacji”, a więc w większości kraje Ameryki Łacińskiej i Azji Południowej (Iran, Pakistan, Indie) i Afryki Północnej (jak np. Egipt).

⁹ Por. B. Jałowiecki, *Globalny świat metropolii*, Scholar, Warszawa 2007.

Kraje te są przedmiotem penetracji kapitału z Centrum, który narzuca surowcową specjalizację i hamuje rozwój przemysłu przetwórczego. Rządy tych krajów próbują prowadzić politykę szybkiego wzrostu gospodarczego i wyzwolenia się spod politycznych i gospodarczych wpływów Centrum/Północy. Wobec niedostatków rodzimego kapitału kraje te zależne są od kredytów zagranicznych, co czyni je wrażliwymi na zmiany w koniunkturze międzynarodowej. Dla ochrony rodzimej gospodarki stosują protekcjonizm i politykę substytucji importu. Kraje te, mając intensywne kontakty z centrum w sferze kultury i informacji, znajdują się pod presją wzorców konsumpcji z centrum. Powoduje to, po pierwsze frustrację ludności domagającej się od władz i pracodawców pracy i większych płac, świadczeń społecznych itd., po drugie małą skłonność przedsiębiorców do akumulacji kapitału (wołą oddawać się ostentacyjnej konsumpcji) i po trzecie dążenia rządów do zapewnienia szybkiego wzrostu gospodarczego. Wszystkie te czynniki powodują ogólną niestabilność krajów tej strefy – niestabilność polityczną (częste zmiany rządów, słabość instytucji demokratycznych, częste dyktatury wojskowe, ostre konflikty polityczne radykalizacja sceny politycznej) i gospodarczą (zmienność koniunktury, silna presja inflacyjna, falowe odpływy i przyływy kapitału spekulacyjnego). Kraje te cechują się wysokim poziomem wewnętrznego zróżnicowania regionalnego i społecznego: istnienie względnie zamożnych niewielkich enklaw terytorialnych i społecznych, związanych głównie z gospodarką światową (eksport surowców, obsługa kontaktów międzynarodowych i zagranicznych turystów itp.) otoczonych szerokimi strefami ubóstwa. W krajach tej strefy silne są nastroje niechęci wobec Północy i popularna jest ideologia „trzecioświatowa”.

Peryferia 3 – czyli „strefa głodu” – składa się z najuboższych krajów świata, gdzie problemem jest niedostatek żywności, innymi słowy, gdzie jest nierównowaga między szybkim wzrostem liczby mieszkańców a wzrostem produkcji żywności. Powoduje to biologiczną zależność od zewnętrznej pomocy. Dodatkowe cechy tej strefy to słabość instytucji państwa. Na strefę tę składa się większość krajów Czarnej Afryki i pojedyncze kraje na innych kontynentach (Haiti, Boliwia, Afganistan, Bangladesz).

Cechami odróżniającymi relacje centrum-peryferie w okresie po II wojnie światowej od sytuacji sprzed I wojny światowej są przede wszystkim: większa autonomia polityczna i gospodarcza peryferii (państwa centrum już nie narzucają np. stawek celnych ani tym bardziej nie kontrolują bezpośrednio finansów publicznych) oraz zmieniony kierunek migracji: teraz migruje się głównie z peryferii do centrum. Ta ostatnia zmiana jest szczególnie istotna w Europie Zachodniej.

„Strefa izolacji” – czyli głównie kraje komunistyczne – składa się z „bloku radzieckiego”, Chin Ludowych i pojedynczych innych krajów (Wietnam Północny, Korea Północna, Kuba, Jugosławia, Albania). Można tu też zaliczyć RPA. Szereg krajów zaliczonych do drugiej i trzeciej peryferii „głównego nurtu” w pewnych okresach ciąży ku krajom komunistycznym (Etiopia, Angola, Mozambik, Somalia, Syria i in.). Przynależność części tych krajów do tej strefy

była wynikiem procesów wewnętrznych (rewolucje socjalistyczne), innych – efektem sytuacji geopolitycznej, jaka ukształtowała się w wyniku II wojny światowej. To ostatnie dotyczy przede wszystkim krajów Europy Środkowo-Wschodniej należących do „bloku radzieckiego”. Cechą identyfikującą kraje socjalistyczne jest gospodarka socjalistyczna, czyli administracyjno-nakazowa oraz „przewodnia rola partii”, czyli brak demokracji.

Czynnikiem strukturyzującym system światowy w okresie zimnej wojny była rywalizacja Zachodu z „blokiem radzieckim” (i szerzej – komunizmem)¹⁰. Rywalizacja miała charakter ideologiczny, polityczny, militarny i kulturowy. Komunizm operował ideologią sprawiedliwości społecznej i wyzwolenia narodów spod ucisku imperialistycznego, Zachód – ideologią wolności, demokracji i wyzwoleniem narodów spod dominacji sowieckiej. Obydwa ustroje starały się stworzyć jak najlepsze warunki życia dla szerokich warstw ludności, aby w ten sposób zdobyć zwolenników lub zneutralizować przeciwników. W przypadku krajów o gospodarce rynkowej wymagało to daleko idących ingerencji państwa w mechanizm rynkowy w celu redystrybucji dochodów na korzyść mniej uprzywilejowanych warstw społecznych, czyli do wprowadzenia wielu postulatów socjalistycznych, oraz w celu zapewnienia stałego wzrostu gospodarczego i pomyślnej koniunktury. Z kolei to samo dążenie w krajach socjalistycznych wymuszało, dla usprawnienia gospodarki, wprowadzania pewnych elementów rynkowych. Tak więc w praktyce codziennej systemy gospodarcze miały tendencję do upodobniania się (konwergencji), jednak przy wyższym poziomie życia w centrum Zachodu niż w krajach socjalistycznych.

Rywalizacja polityczna polegała na wspomaganiu sił wrogich przeciwnika – sił liberalno-demokratycznych, pro-rynkowych i antyradzieckich w krajach socjalistycznych, a z drugiej strony prokomunistycznych, antykolonialnych, antyamerykańskich w krajach Zachodu oraz zwalczaniu sił opozycyjnych we własnej sferze.

Rywalizacja militarna polegała przede wszystkim na wyścigu zbrojeń nuklearnych, które nigdy nie znalazły zastosowania, natomiast w mniejszym stopniu na czynnej pomocy wojskowej dla przeciwników przeciwnego obozu (np. wspieranie Wietnamu przez państwa socjalistyczne w wojnie z USA, wspieranie międzynarodowej antyradzieckiej partyzantki w Afganistanie przez USA).

Rywalizacja kulturowa przebiegała między modelem komercyjnej popularnej kultury Zachodu a rzekomo wysublimowanej kultury socjalistycznej, sterowanej i finansowanej przez państwo. Być może zamierzonym, a być może spontanicznym, efektem rywalizacji kulturowej, ideologicznej i politycznej była uproszczona wizja strony przeciwnej, przypisywanie jej samych negatywnych cech, przy czym, paradoksalnie, demokratyczne i cechujące się wolnością słowa społeczeństwa zachodnie cechowały się większą ignorancją na temat krajów socjalistycznych niż odwrotnie.

¹⁰ Zagadnienie to bardzo obszernie omawia R. Kuźniar w cytowanej pracy.

Relacje gospodarcze „bloku komunistycznego” z Zachodem były bardzo niewielkie i ograniczały się do skromnej wymiany towarowej. Praktycznie nie było przepływów kapitału (nie licząc tzw. inwestycji polonijnych i *joint ventures* z firmami zachodnimi w niektórych krajach socjalistycznych w schyłkowej fazie okresu zimnej wojny) i siły roboczej.

Ważnym determinantem rywalizacji „Wschód – Zachód” był brak identyfikacji społeczeństw wielu krajów Wschodu ze Wschodem. Dotyczyło to przede wszystkim krajów Europy Środkowo-Wschodniej, w tym niektórych republik ZSRR. Dla społeczeństw tych, mających intensywne kontakty z Zachodem, Zachód oferował wszystkie pozytywne wartości wyznawane przez te społeczeństwa: wysoki poziom życia w połączeniu z zabezpieczeniami socjalnymi, liberalną demokrację, wolność słowa i podróżowania, suwerenność narodową.

W cieniu rywalizacji „bloku radzieckiego” z Zachodem znajdowały się Chiny – kraj zamieszkały przez 1/5 do 1/4 ludzkości. W pierwszych latach po rewolucji komunistycznej (1948 r.) był on zależny ideologicznie, politycznie i gospodarczo od ZSRR, jednak szybko uniezależnił się spod wpływów ZSRR i próbował odgrywać samodzielną rolę na arenie międzynarodowej i budować własną wersję socjalizmu. Przez pierwsze 30 lat był to socjalizm radykalnie antyrynkowy, antymiejski, a przy tym zarządzany biurokratycznie i skrajnie niekompetentnie. Chiny w tym czasie charakteryzowały się bardzo niskim poziomem życia (z częstymi klęskami głodu pochłaniającymi miliony ofiar), niskim poziomem rozwoju przemysłu, a co za tym idzie niskim zapotrzebowaniem na surowce, niskim poziomem technologicznym (nawet w porównaniu z krajami bloku radzieckiego) i autarchią gospodarczą (praktyczna nieobecność Chin w handlu światowym) a także słabością militarną (dobitnie wykazaną w przegranej kilkudniowej wojnie z Wietnamem w 1978 r.).

Punktem zwrotnym był rok 1978, kiedy po śmierci pierwszego przywódcy komunistycznych Chin – Mao Tse-Tunga (Mao Zedonga) – nowy przywódca Chin, Deng Xiaoping, inicjuje dalekosiężne, jak się później okazało, reformy. Zaczyna się od reformy rolnictwa – umożliwienie chłopom, dotąd zamkniętym w komunach i krępowanych biurokratycznymi przepisami, samodzielnej produkcji i sprzedawania na wolnym rynku swoich produktów (produkowanych na ziemi w dalszym ciągu będącej własnością ogólnospołeczną). Następuje szybki wzrost produkcji żywności, likwidacja zmory klęsk głodowych. Wieś i rolnictwo stanowią poligon gospodarki rynkowej, źródło obfitego zaopatrzenia w żywność i taniej siły roboczej poza rolnictwem¹¹. Od tego momentu Chiny notują bardzo szybki wzrost gospodarczy – ponad 10% rocznie na przestrzeni trzydzie-

¹¹ Na szczególną rolę wsi i rolnictwa w zainicjowaniu reform 1978 r. jako drogowskazu dla rozwoju gospodarki rynkowej i demokracji i jako źródło obfitego zaopatrzenia w produkty rolne i tanią siłę roboczą zwraca uwagę organ KP Chin, dziennik Ren Min Ri Bao w sprawozdaniu z III plenum KC KPCh z 25.10.2008 r. pt. „III plenum KC KPCh rysuje nową mapę drogową reformy rolnictwa” (plenium odbyło się 12.10.2008 r.):

三中全会勾画新一轮农村改革路线图, www.people.com.cn.

stu lat, rynek (na kształt XIX-wiecznego rynku okresu pierwotnej akumulacji kapitału w Europie) staje się podstawowym mechanizmem gospodarczym podczas gdy w sferze politycznej dominuje system „racjonalnie autokratyczny” (pozbawiony znamion szaleństwa ideologicznego okresu dyktatury Mao Tse-Tunga, z elementami demokracji na szczeblu lokalnym i pewnym otwarciem na idee i informacje ze świata zewnętrznego). Chiny otwierają się gospodarczo na świat, ważąc coraz bardziej na światowej koniunkturze (wzrost cen dóbr importowanych przez Chiny, w tym surowców energetycznych i wyrobów przemysłu stalowego, spadek cen wyrobów eksportowanych przez Chiny – mało zaawansowanych technologicznie wyrobów przemysłu przetwórczego) i przepływach kapitału (jako miejsce inwestycji produkcyjnych przyciąganych niskimi kosztami wytwarzania i rosnącym rynkiem zbytu; jako coraz ważniejszy kredytodawca, zwłaszcza dla USA). Chiny modernizują się technologicznie i wzmacniają swoje siły zbrojne.

Waga Chin w systemie światowym rosła stopniowo i moment załamania się komunizmu w Europie nie był żadną datą przełomową (nie licząc stłumienia ruchu pro-demokratycznego w roku 1989).

W latach 1989-1991 załamuje się socjalizm/komunizm w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, w roku 1990 zostają rozwiązane instytucje „bloku radzieckiego” – Układ Warszawski i RWPG, a w roku 1991 rozpada się ZSRR. Zimna wojna dobiega do nieoczekiwanej gwałtownego końca¹². Na placu boju pozostaje zwycięskie mocarstwo – USA i instytucje Zachodu – NATO i Unia Europejska oraz zwycięska ideologia – liberalna demokracja i wolny rynek. Rozpoczyna się „złota dekada” lat 90., zwana też *Pax Americana*.

Centralne miejsce w systemie światowym zajmuje USA jako jedyne mocarstwo światowe („jedyne biegun w świecie jednobiegunowym”). Jest niekwestionowanym mocarstwem militarnym i politycznym, posiada największą gospodarkę z bardzo wysokim PKB na mieszkańca, wysokim tempem wzrostu i niskim bezrobociem, gospodarka amerykańska jest liderem innowacji technologicznych. Amerykańska waluta jest pieniądzem światowym o rosnącym zasięgu (w jej zasięg wchodzi kraje postkomunistyczne). Amerykański kapitał, zwłaszcza finansowy jest aktywny na całym świecie. Amerykańska filozofia gospodarcza (Konsensus Waszyngtoński) staje się obowiązującą filozofią instytucji międzynarodowych (MFW i in.) i wzorcem dla krajów postkomunistycznych. Amerykańskie sukcesy w dziedzinie gospodarki i innowacyjności technicznej stają się przedmiotem zazdrości i punktem odniesienia dla reszty świata, w tym zwłaszcza dla pozostającej z tyłu Unii Europejskiej (dorównanie USA staje się celem unijnej „Strategii Lizbońskiej” z 2000 r.). Do USA napływają rzesze imigrantów, często nielegalnych, uzupełniając zasoby siły roboczej, w tym wysoko wykształconych specjalistów, których nie dostarcza amerykański

¹² „*The Cold War had come to an unexpectedly abrupt end*” M. Bowker, *European Security*, [w:] R. Sakwa, A. Stevens, *Contemporary Europe*, second edition, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2006.

system edukacji. W polityce międzynarodowej Stany Zjednoczone są niezbędnym elementem, siłą rozwiązującą problemy międzynarodowe (doprowadzenie do końca konfliktów bałkańskich, wyzwolenie Kuwejtów spod okupacji irackiej itd.). Stany Zjednoczone postrzegają siebie za wzorzec demokracji i praw człowieka. Niekwestionowana jest dominacja USA w dziedzinie masowej kultury komercyjnej. Język USA – język angielski – jest bezdyskusyjnym językiem światowym.

Pozostałe części dawnego centrum z okresu zimnej wojny – Europa Zachodnia i Japonia, wyraźnie pozostają w cieniu USA, tak pod względem politycznym, jak i ekonomicznym i kulturowym. Kurczy się ich znaczenie w świecie, choć pod względem poziomu życia w dalszym ciągu są przedmiotem zazdrości dla wielu mieszkańców peryferii chcących się tu osiedlić.

Pozostałe strefy głównego nurtu systemu światowego – peryferie 1,2,3 zachowały mniej więcej swoje miejsce i skład, jak w okresie poprzednim. Istotne różnice polegały na zmianie sytuacji wewnętrznej i międzynarodowej. Zmiany te wynikły w dużym stopniu z zakończenia rywalizacji między Wschodem i Zachodem. Uległy osłabieniu antagonizmy polityczne – skrajne siły, pozbawione pomocy z zewnątrz i nie mające wewnętrznego mobilizującego przeciwnika, straciły na znaczeniu. Zachód z USA na czele promował, zgodnie z głoszonymi ideami, demokrację na świecie. Zapanował ogólny odwrót od dyktatur wojskowych i innych form rządów niedemokratycznych, takich jak apartheid w RPA. W dziedzinie gospodarczej następuje odwrót od etatyzmu i polityki antyimportowej, tryumfy święci Konsensus Waszyngtoński promowany przez potężny MFW – prywatyzacja, liberalizacja, deregulacja, restrykcyjna polityka budżetowa.

Kraje dawnej „strefy izolacji” dostosowują się do obowiązujących reguł społeczno-gospodarczych i integrując się z systemem światowym, znajdują miejsce w jednej z peryferii. (Jedynie b. NRD, stając się częścią zjednoczonych Niemiec, staje się częścią Centrum 2, choć też jako jego peryferia). Jedne z krajów dawnej „strefy izolacji” posuwają się szybciej na drodze transformacji (zwanej na Zachodzie częściej tranzycją czyli przejściem), inne wolniej, choć jak się wydaje, integracja i dopasowanie się jest nieuniknione dla wszystkich i jest tylko kwestią czasu, gdy wszystkie kraje postsocjalistyczne dołączą do systemu światowego. Kraje Zachodu, obawiając się destabilizacji i chaosu w dawnym bloku komunistycznym, sprzyjają integracji krajów tego obszaru ze strukturami zachodnimi. Jest to dla nich odsuwanie od siebie strefy niestabilności i niepewności. Kraje Europy Środkowo-Wschodniej, dawni członkowie wrogiego „bloku radzieckiego”, uzyskują perspektywę integracji ze strukturami zachodnimi – NATO i UE. Rosja niepokoi Zachód chaosem w kraju dysponującym bronią atomową i ńciami wielkimi przestrzeniami i bogactwami naturalnymi, które można zagospodarować.

Powszechna liberalizacja gospodarcza, zwłaszcza usuwanie barier w obiegu kapitału i towarów, powoduje integrację rynku światowego. Rewolucja w dzie-

dzinie technologii telekomunikacyjnych (internet, telewizja satelitarna, faks a później telefon komórkowy) sprawiają, że kurczą się bariery dla obiegu informacji po całym świecie. Umacnia się pozycja języka angielskiego jako światowej *lingua franca*. Następuje kolejna, **trzecia fala globalizacji**.

Na obrazie systemu światowego „złotej dekady” pojawiają się rysy. Dominacja USA i ogólnie Zachodu wywołuje reakcję przeciwników. Na świecie (poza krajami postkomunistycznymi Europy Środkowej i Wschodniej) nasila się antyamerykanizm, a w świecie muzułmańskim – antyamerykanizm połączony z antyokcydentalizmem. Nasilają się konflikty etniczne i „cywilizacyjne”, zwłaszcza na granicach islamu z „resztą świata”. Rządy krajów muzułmańskich są pod presją islamistów oskarżających je o zbytne sprzyjanie Zachodowi. Przeciwników, głównie w Centrum, znajduje globalizacja oskarżana przez koncerny medialne i rozrywkowe z USA i Zachodu o sprzyjanie wyłącznie bogactwu, a zwłaszcza bogatej finansjerze z Wall Street, o destabilizację gospodarek krajów peryferyjnych, o degradację środowiska naturalnego w pogoni za zyskami kompanii transnarodowych, o erozję suwerenności państw narodowych i kultur narodowych. W Rosji pojawia się frustracja wynikająca z trudności życia codziennego po załamaniu się gospodarki i upadku mocarstwowej pozycji ZSRR/Rosji. O nieszczęścia te oskarża się Zachód, który odebrał Rosji pozycję mocarstwa i forsował demokrację i wolny rynek, kojarzone w Rosji z korupcją, złodziejstwem i biedą większości mieszkańców. Szczególną irytację Rosjan wywoływała penetracja Rosji przez zachodnie koncerny eksploatujące skarby Rosji – bogactwa świętej ziemi rosyjskiej.

W gospodarce USA pogłębiają się pewne tendencje mogące w dalszej perspektywie osłabić jej pozycję na świecie. Chodzi przede wszystkim o malejącą skłonność społeczeństwa amerykańskiego do oszczędzania, co przy wysokiej skłonności do konsumpcji powoduje zadłużenie zewnętrzne (zwłaszcza w stosunku do takich krajów jak Japonia) i deficyt w handlu zagranicznym. Korzystna dla USA organizacja światowych finansów (trzymanie przez banki centralne swych rezerw w dolarach, co praktycznie oznacza dostarczanie USA tanich kredytów, a wręcz dofinansowywanie USA, gdyż zdeponowane w USA środki USA używa obracając nimi z wysokim zyskiem; używanie dolara jako waluty rozliczeniowej w handlu światowym, w których to rozliczeniach pośredniczą głównie banki amerykańskie, co daje im zyski z opłat transakcyjnych; inwestowanie oszczędności przez zagraniczne instytucje finansowe w amerykańskich obligacjach skarbowych i in.) powoduje niwelowanie zawiązków słabości wewnętrznej oszczędności i akumulacji. Amerykanie żyją w przeświadczeniu, że wydatki i konsumpcja są niezależne od dochodów.

„Złota dekada” kończy się gwałtownie 11 września 2001 r. wraz z atakiem islamskich terrorystów na symbole amerykańskiej supremacji na świecie – wieże World Trade Center i Pentagon. Załączki zmiany pojawiają się już wcześniej i później, niezależnie od wydarzeń 11 września. 11 września jest jedynie katalizatorem i symbolem pewnego procesu. Procesem tym jest, najpierw powolny

i niezauważalny, potem coraz szybszy, demontaż *Pax Americana*. Jego główne cechy to:

1. Wielowymiarowe osłabienie pozycji USA jako lidera światowego¹³:
 - osłabienie pozycji **militarno-politycznej**. Przewlekłe wojny w Afganistanie (od 2001 r.) i Iraku (od 2003 r.), mimo początkowych sukcesów, demonstrują granice militarnych możliwości Stanów Zjednoczonych i zmniejszają prawdopodobieństwo ponownego jednostronnego użycia siły przez USA. Atak na Irak, z pogwałceniem prawa międzynarodowego (brak zgody Rady Bezpieczeństwa ONZ) i wbrew opinii większości sojuszników USA, jeszcze bardziej spotęgował nastroje antyamerykańskie na świecie i osłabił sojusz NATO, co zmniejsza pole manewru w polityce zagranicznej USA. Z drugiej strony, słabość polityczno-militarna USA zachęca najbardziej anty-amerykańskie rządy na świecie, takie jak Iranu i Wenezueli, do otwartego rzucenia wyzwania Stanom Zjednoczonym. Demonstrowane przez władze amerykańskie od 2000 r. lekceważenie dla wartości i inicjatyw głównych krajów europejskich w takich kwestiach jak ochrona środowiska naturalnego (przeciwdziałanie zmianom klimatycznym), międzynarodowy trybunał karny itp., pogłębia nieufność między sojusznikami,
 - osłabienie pozycji **gospodarczej**. Wysoki deficyt w handlu zagranicznym a ostatnio również budżetowy (finansowany głównie przez zagranicę) czyni Stany Zjednoczone zależnymi od zagranicznych kredytodawców, głównie Chin, Japonii i bogatych krajów naftowych. Niska skłonność do oszczędzania gospodarki amerykańskiej uzależnia inwestycje w gospodarce amerykańskiej w dużym stopniu od napływu kapitału z zagranicy, w tym od inwestycji europejskich. Kryzys finansowy, który wybuchł w USA w roku 2008, a który rozpoczął się od kryzysu na rynku nieruchomości, zagraża światowej koniunkturze i negatywnie wpływa na wizerunek USA na świecie, w tym na wiarygodność USA jako dłużnika oraz na pozycję dolara. Na prestiżu USA szczególnie negatywnie odbiły się faktyczne bankructwa symboli potęgi amerykańskiego przemysłu – koncernów samochodowych Chryslera i General Motors. Ponadto spadające ceny nieruchomości i trudności instytucji finansowych i innych firm USA stwarzają dogodne możliwości do ekspansji na rynku amerykańskim tzw. „funduszy suwerennych” (będących z reguły realizatorami polityki rządów) z krajów bogatych w kapitał, takich jak naftowe kraje arabskie, Chiny, Rosja i inne. Oznacza to przejmowanie własności i kontroli nad (fragmentami) gos-

¹³ Spadek znaczenia USA jest powszechnie zauważany i czasem porównywany z upadkiem Imperium Rzymskiego. Publicysta „Gazety Wyborczej” pisze: *Rzym upadał przez tyle pokoleń, że podobno nikt tego nie zauważył. Ameryka upada tak szybko, że świat nie nadąza z przystosowaniem się do nowej sytuacji*, J. Żakowski, „Baracku, musisz! Jesteś szansą dla nas wszystkich”, „Gazeta Wyborcza”, 3 listopada 2008 r.

podarki amerykańskiej przez zagranicę. Jest to typowa cecha peryferii gospodarczych. Wysoka zależność od importowanych surowców energetycznych uzależnia USA od sytuacji na rynkach światowych. Osłabia to również polityczne pole manewru: groźba sankcji amerykańskich przeciw Iranowi (jedyną odczuwalną sankcją mogłoby być wstrzymanie importu ropy i gazu z tego kraju) jest mało wiarygodna. Osłabienie pozycji dolara jako waluty światowej, inaczej niż podczas kryzysu 1971 r., może być wykorzystane przez pojawiającego się konkurenta – euro,

- osłabienie pozycji **kulturowej**, tzw. „miękkiej siły”. Amerykański model liberalnej demokracji i gospodarki rynkowej traci na popularności. Słabnie zwłaszcza wiara, że to właśnie USA najlepiej reprezentują ten model i są wzorcem do naśladowania. W niektórych częściach świata oznacza to nie tylko odrzucenie amerykańskiego typu liberalizmu, demokracji i wolnego rynku, ale w ogóle ich odrzucenie. Ma to zwłaszcza miejsce w świecie islamu. To właśnie w tym kontekście upadku znaczenia USA na świecie należy widzieć dramatyczną decyzję amerykańskiego społeczeństwa wyboru „czarnoskórego” Baracka Obamy na prezydenta USA. Ma on przywrócić potęgę Stanom Zjednoczonym, choć innymi metodami niż starał się to robić jego poprzednik.

2. Rosnąca rola Chin. Chiny, wraz z USA, stają się główną osią gospodarki światowej. Sytuacja w gospodarce światowej zależy od amerykańskiej skłonności do konsumpcji i chińskiej skłonności do oszczędzania (i dostarczania Ameryce towarów do konsumpcji i kredytów na ich zakup). W warunkach kryzysu finansowego i groźby recesji w USA i Europie nadzieje pokłada się w gospodarce chińskiej: jej rozmiary i szybki wzrost może być stabilizatorem koniunktury światowej, jej zasoby finansowe mogą być ratunkiem dla finansów światowych. W poszukiwaniu surowców i partnerów handlowych Chiny coraz bardziej penetrują inne kontynenty, zwłaszcza Afrykę, wypierając stąd dawne europejskie metropolie. Penetracja ta polega m.in. na udzielaniu tanich i nieobwarowanych warunkami kredytów dla tych krajów. Rosnąca waga gospodarcza Chin wywołuje też rosnące zaniepokojenie: o model polityki społecznej w krajach europejskich zagrożonych konkurencją tanich towarów z Chin i ucieczką kapitału do tego kraju (podjęcie skutecznej konkurencji z Chinami wymagałoby obniżki płac i świadczeń społecznych), o zasoby naturalne i środowisko naturalne na świecie zanieczyszczane i eksploatowane przez olbrzymią i bardzo surowcochłonną gospodarkę Chin. Wraz ze wzrostem gospodarki chińskiej rosną wydatki militarne i rośnie siła militarna tego kraju. Wywołuje to zaniepokojenie Stanów Zjednoczonych i najbliższych sąsiadów Chin, zwłaszcza tych, którzy pamiętają o jeszcze niedawnych (z czasów Mao) żądaniach terytorialnych Chin pod adresem tych krajów. Dotyczy to również Rosji. Rosną możliwości technologiczne Chin, symbolizowane przez ich program kosmiczny. Wszystko to dzieje się

w warunkach ciągle niskiego poziomu rozwoju Chin i ubóstwa większości ludności tego kraju. Tak więc w przypadku Chin mamy przykład sytuacji kraju, którego pozycja międzynarodowa wynika nie z jego średniego poziomu rozwoju i zamożności, lecz z ogólnego potencjału.

3. Powrót Rosji jako mocarstwa światowego. Pod rządami Putina i dzięki sprzyjającej koniunkturze gospodarczej na świecie (wysokie ceny surowców energetycznych) Rosja opanowała kryzys gospodarczy i chaos polityczny dekad lat 90. i skutki kryzysu finansowego roku 1998, spłaciła zadłużenie zagraniczne i zgromadziła wysokie rezerwy dewizowe (trzecie co do wysokości po Chinach i Japonii). Powrót Rosji na arenę międzynarodową jest również powrotem pewnego typu myślenia geopolitycznego: myślenia w kategoriach stref wpływów, „koncertu mocarstw”, nacjonalizmu (zwanego „godnością narodową”). Towarzyszą temu silne nastroje antyzachodnie będące reakcją na frustrację okresu „upokorzeń”. Niechęci do Zachodu towarzyszy odrzucenie zachodnich wartości – liberalnej demokracji (zastąpionej przez „suwerenną demokrację” czyli autorytaryzm legitymowany poparciem większości ludności), wolnego rynku (zastąpionego przez związki administracji państwowej ze światem biznesu o często niejasnej proveniencji), wolności prasy itd. Przejawami „powrotu Rosji” są rosnące zbrojenia i rosnąca obecność rosyjskiej armii na świecie, a przede wszystkim dążenia do zdobycia dominacji w Europie (przy wykorzystaniu sojuszników zachęconych perspektywą robienia intratnych interesów z Rosją) i przeciwstawienia się dominacji USA. Ideą w polityce międzynarodowej Rosji staje się „wielobiegunowość” jako przeciwieństwo systemu jednobiegunowego, czyli dominacji USA. Dla realizacji tego celu Rosja prowadzi delikatną grę geopolityczną z Chinami (czego symbolicznym przejawem był zwrot Chinom półtorej wyspy na Amurze, przedmiotu długotrwałego sporu terytorialnego, co może zakończyć chińskie żądania albo wręcz przeciwnie – zachęcić do ponowienia starych, jeszcze z czasów carskich, żądań) oraz przeciwnikami USA takimi jak Iran czy Wenezuela. Bardziej pewna siebie postawa Rosji uwidacznia się również w „odzyskiwaniu” bogactw naturalnych swojego kraju – wypieranie lub podporządkowywanie sobie obcego kapitału działającego w Rosji. Wzrost znaczenia Rosji jest, oczywiście, też ograniczony. Rosja staje się coraz bardziej zależna od importu żywności, od chwiejnych cen ropy i gazu, od koniunktury na rynkach finansowych. Osobiste powiązania rosyjskiej elity politycznej i gospodarczej z Zachodem (domy i konta bankowe na Zachodzie) również ograniczają możliwości wrogich działań wobec Zachodu. To różni Rosję od ZSRR okresu zimnej wojny. Tym niemniej Rosja stara się być jednym z uczestników nowego „koncertu mocarstw”.

4. Wzmocnienie znaczenia gospodarczego i politycznego szeregu krajów z dawnej Peryferii 2, w tym zwłaszcza Indii i Brazylii, i ich rosnąca pewność siebie w stosunkach międzynarodowych oraz coraz większa waga jako partnera handlowego. Wiąże się z tym ogólnie bardziej ofensywna postawa tzw. krajów rozwijających się w stosunkach z krajami bogatymi. Przejawia się to m.in.

w negocjacjach o liberalizacji handlu międzynarodowego w Rundzie z Dohy, gdzie grupa tych krajów, z Brazylią na czele, zmusza do ustępstw Unię Europejską w dziedzinie polityki rolnej. Jednym z inspiracji i argumentów dla ofensywnej postawy tych krajów jest pamięć o prawdziwym lub domniemanym wyzysku w okresie kolonializmu. Indie rzuciły ponadto wyzwanie mocarstwom nuklearnym produkując broń atomową, za czym w ślad poszedł Pakistan i stara się pójść Iran. Nie można wykluczyć, że ambicje posiadania broni atomowej mają inne kraje aspirujące do roli mocarstwowej.

5. Wzrost nastrojów patriotycznych/nacjonalistycznych. Pod hasłami „przywracania pamięci narodowej”, „obrony tożsamości narodowej”, „obrony interesów narodowych”, „patriotyzmu gospodarczego” itp. w wielu miejscach świata odbywa się rewitalizacja ideologii narodowej – zarówno tzw. narodów państwowych jak i narodów etnicznych. Dramatycznym przykładem działania tej ideologii był zbrojny konflikt gruzińsko-osetyńsko-rosyjski, uznany za najpoważniejszy konflikt militarny od zakończenia zimnej wojny.

6. Pojawienie się waluty euro. Euro, jako pełnowymiarowy pieniądź pojawiło się w 2002 r. jako waluta unii walutowej 12 krajów UE. Dziś jest walutą nie tylko rosnącej liczby członków UE, ale i kilku krajów spoza UE, np. Macedonii, Kosowa i Czarnogóry. Z punktu widzenia systemu światowego najistotniejsze jest to, że po raz pierwszy od II wojny światowej pojawia się realna alternatywa dla dolara USA jako pieniądza światowego. Otwartym pytaniem jest, czy Unia Europejska „pójdzie za ciosem” i zechce na arenie międzynarodowej być czymś więcej niż emitentem euro.

7. Osłabienie międzynarodowych organizacji gospodarczych – MFW, Banku Światowego i WTO. Instytucje te, będąc instytucjami światowymi były jednocześnie instytucjami zdominowanymi (zarówno jeśli chodzi o skład kierownictwa jak i o wyznawaną filozofię) przez Zachód. Spadek zapotrzebowania na kredyty MFW i BŚ w ostatniej dekadzie ze strony krajów peryferii, m.in. wskutek konkurencji tanich kredytów na rynku kapitałowym, kredytów chińskich, a ostatnio także np. politycznie motywowanych kredytów z Wenezueli, osłabiał możliwości oddziaływania Centrum na Peryferie. Wspomniana bardziej ofensywna postawa krajów rozwijających się w negocjacjach w ramach WTO osłabiała rolę tej ważnej dla światowego systemu gospodarczego instytucji. Obecny kryzys gospodarczy i decyzje G-20 z kwietnia 2009 r. o dofinansowaniu tej organizacji ponownie zwiększyły jej znaczenia jako instytucji ratującej państwa, którym grożą trudności finansowe. Tym niemniej „nowe MFW” pod wieloma względami jest niepodobne do starego. Przede wszystkim odeszło od ideologii Konsensusu Waszyngtońskiego, a zgoda nowych potęg światowych na dofinansowanie MFW była uwarunkowana zgodą na zmianę układu sił w tej organizacji – zmniejszenie roli USA i Europy. MFW przestaje być elementem dominacji amerykańsko-zachodnioeuropejskiej nad światem.

8. Przekształcenia w sferze mentalnej i ideologicznej. Polegają one głównie na zakwestionowaniu ideologii neoliberalizmu leżącej u podstaw systemu świa-

towego okresu „złotej dekady”, a więc liberalizmu gospodarczego, globalizacji wymuszanej przez kapitał finansowy i regułę „zdrowej” (*sound*) polityki gospodarczej zawartej w Konsensusie Waszyngtońskim. Krytyka tej ideologii nie ogranicza się już do wąskiego grona lewicowych intelektualistów i anarchistów zwanych „ludźmi z Seattle” lub „antyglobalistami”. Przyznanie Josephowi Stiglitzowi, jednemu z najbardziej znanych krytyków Konsensusu Waszyngtońskiego¹⁴, a przy tym osobie z establishmentu (szef zespołu doradców ekonomicznych prezydenta B. Clintona, były wiceprezes Banku Światowego), nagrody Nobla z ekonomii w 2001 r. było niejako dopuszczeniem tego typu myślenia „na salony”. Podobne tezy głoszą inni, bez wątpienia znani ekonomiści i biznesmeni, jak miliarder George Soros czy Jeffrey Sachs (który w latach 90. był czołowym ekspertem instytucji międzynarodowych, doradzającym rządów krajów transformujących się i peryferyjnych jak wprowadzić reformy zgodne z zasadami neoliberalizmu). Światowy kryzys finansowy w 2008 r. spowodował dalszą erozję ideologii „złotej dekady”. Językiem J. Stiglitz, G. Sorosa i J. Sachsa zaczęli wypowiadać się czołowi politycy, na których spadł obowiązek ratowania gospodarek przed skutkami krachu instytucji finansowych¹⁵.

Wszystkie te tendencje oznaczają stopniowy rozkład koncentrycznego układu centrum-peryferie. Można powiedzieć, że wejście dużych krajów ze „strefy izolacji” (Chin i Rosji) do „głównego nurtu” systemu światowego było „wejściem smoka”. W tym samym kierunku działa nowa „pewność siebie” gigantów, które jeszcze niedawno były tylko peryferyjną przestrzenią geograficzną, a dziś są liczącymi się mocarstwami politycznymi i ekonomicznymi, takich jak Indie i Brazylia. Ciężar bycia jedynym filarem systemu światowego okazał się zbyt duży dla Stanów Zjednoczonych, choć być może pozostają one numerem jeden. Specyfika znaczenia USA w świecie polega, paradoksalnie, na tym, że świat boi się nie tyle potęgi Ameryki, ile jej upadku (tak jak bał się upadku Rosji w latach 90.). Poziom rozwoju gospodarczego i zamożności już nie przekłada się bezpośrednio na znaczenie polityczne i na wagę w międzynarodowych stosunkach gospodarczych. Centra ekonomiczne niekoniecznie są centrami politycznymi. Świat przekształca się w mocno zintegrowany system wielobiegunowy. W pewnym sensie przypomina to XIX-wieczny koncert mocarstw. Są jednak zasadnicze różnice polegające na stopniu wzajemnej zależności mocarstw, której nie

¹⁴ por. J.E. Stiglitz, *Globalization and Its Discontents*, W.W. Norton & Company, New York and London 2002.

¹⁵ Publicysta Jacek Żakowski określił to jako „przełom intelektualny”. Píše on: *Radykalna krytyka współczesnego rynku i ponowoczesnego modelu kapitalizmu nie jest niczym nowym. Ale tezy Angeli Merkel, Nicolasa Sarkozy’ego, Martina Schulza, Baracka Obamy i nawet Johna McCaina dotychczas uwiecznione były w kręgu ideowym określanym zwykle jako „lewacki” albo przynajmniej „antyglobalistyczny”, „lewicowy”, „socjalistyczny”. (...) W ubiegłym tygodniu najpoważniejsi liderzy konserwatywnej prawicy powiedzieli nam z grubsza to, co od przeszło ćwierć wieku mówili „lewacy”. Miarą rewolucji jest to, że szefowie państw niemal dosłownie powtórzyli zdania kilka lat temu wykrzykiwane przez antyglobalistów w Seattle podczas spotkania G8. J. Żakowski, „Coś w głowach pękło...”, „Gazeta Wyborcza”, 29 września 2008 r.*

było w XIX w.: Chiny (i wiele innych państw) nie mogą prosperować bez amerykańskiego rynku zbytu, USA nie mogą funkcjonować bez chińskich (i innych) kredytów, bogate kraje naftowe i gazowe nie mogą prosperować bez rynków zbytu w USA, Europie, Chinach itd., gospodarki tych krajów nie mogą funkcjonować bez importu energii z tych pierwszych, Rosja praktycznie nie może funkcjonować bez importu żywności z Europy, a Europa bez importu gazu i ropy z Rosji, itd. Zależności te temperują ambicje mocarstw, zmuszając je do umiaru i współpracy w sytuacjach kryzysowych.

Różnice w porównaniu do XIX w. dotyczą nie tylko struktury światowego systemu politycznego, ale również, a może przede wszystkim, sfery idei. Mimo pewnych objawów nacjonalizmu (zwłaszcza w sferze gospodarczej w postaci protekcyjizmu) mentalność imperialistyczna nie święci triumfów. Małe kraje, które popadły w trudności gospodarcze, takie jak Islandia czy Łotwa, dostają pomoc społeczności międzynarodowej i nie widać w tej pomocy znamion narzucania dominacji politycznej przez udzielających pomoc i rywalizacji silnych mocarstw o panowanie nad słabszymi państwami.

Refleksje końcowe

Jak widać z powyższych rozważań, w ciągu historii świata zmieniały się struktury i idee składające się na światowy system polityczny. Do czasów pierwszej fali globalizacji świat składał się z odrębnych cywilizacji (układów centrum-peryferie). Cywilizacje te powstawały, ekspandowały, kurczyły się, upadały, pączkowały. Główne cywilizacje w przededniu „pierwszej fali globalizacji” (europejska, muzułmańska, indyjska, chińska, cywilizacje prekulumbijskiej Ameryki i Afryki) znajdowały się we względnej, a niekiedy absolutnej, wzajemnej izolacji.

Pierwsza fala globalizacji (XVI-XVII w.) przyniosła ekspansję cywilizacji europejskiej. Następuje początek integracji świata pod przywództwem Europy. Sprzyjały temu przewagi Europejczyków, zwłaszcza w dziedzinie nawigacji i wojska (broń palna), a w niektórych częściach świata również pod względem gospodarczym i kulturowym. Motorem napędowym ekspansji (zachodnio)europejskiej były też ideologie – szerzenie prawdziwej wiary (chrześcijaństwa), rywalizacja europejskich mocarstw (a dokładniej ich władców i dynastii), kultu siły i ciekawość świata.

Druga fala globalizacji (wiek XIX) przyniosła pełnię dominacji cywilizacji europejskiej i pełną integrację świata. Dominację tę umożliwiały wielowymiarowa przewaga mocarstw europejskich – militarna, gospodarcza, technologiczna, kulturowa. Czynnikiem popychającym Europejczyków do ekspansji była rywalizacja europejskich mocarstw i nacjonalizm oraz ideologia misji białego człowieka – szerzenie prawdziwej ideologii (tym razem była to ideologia postępu i nowoczesności), przekonanie o wyższości rasowej białego człowieka (dają-

ca prawo i obowiązek panowania nad gorszymi rasami). W tym też czasie nastąpiło przesunięcie centrum (punktu ciężkości) cywilizacji europejskiej – z Półwyspu Iberyjskiego (który stał się pół-peryferią) do Anglii i Europy Północno-Zachodniej. Ważną rolę w ekspansji Europejczyków odegrał też kult siły i ideologia wojny jako sposobu rozwiązywania problemów i realizacji interesów.

XIX-wieczne ideologie nacjonalizmu, imperializmu, rasizmu, socjalizmu, liberalizmu (rozumianego jako nieskrępowane dążenie do bogacenia się bogatych), kult siły, wojny i prawa silniejszych do panowania a nawet niszczenia słabszych stworzyły mieszanekę wybuchową, która eksplodowała na początku XX w. w postaci I wojny światowej i rewolucji bolszewickiej w Rosji a następnie dojścia do władzy ludobójczego reżimu w Niemczech i wybuch II wojny światowej.

Okres 1914-1948 przyniósł strukturalne i ideologiczne „trzęsienie ziemi” zwane „samobójstwem Europy”. Rozpoczyna się trwający do roku 1989 okres „zimnej wojny”. Świat dzieli się na dwa rywalizujące bloki polityczno-militarno-ideologiczno-gospodarze: „Zachód” (pod przywództwem USA) i „blok socjalistyczny” (pod hegemonią ZSRR). W cieniu ich rywalizacji następowała stopniowa emancypacja „trzeciego świata” i wycofywanie się Europy ze światowych peryferii. Zaczynają, najpierw powoli, a potem coraz szybciej, wyłaniać się nowe potęgi – przede wszystkim Chiny i Indie. Niemniej ważne były przemiany w sferze mentalnej i ideologicznej. Potępione zostają ideologie, które podejrzewa się o doprowadzenie do nieszczęść pierwszej połowy XX w., a więc wojujący nacjonalizm, rasizm, kult siły i wojny oraz ich pochodne jak przymusowa asymilacja, eugenika itp. Ich miejsce zajęła, zwłaszcza w Europie Zachodniej, indologia poprawności politycznej i materialnego dobrobytu.

W latach 1989-1991 nagle załamuje się socjalizm z Europy Wschodniej, rozpada się ZSRR i znika „blok komunistyczny”. Zachód i USA nie mają rywala. Na placu boju pozostają Stany Zjednoczone i ich ideologia demokracji i wolnego rynku. Rozpoczyna się „złota dekada” lat 90. Nabiera rozpędu trzecia fala globalizacji – tym razem pod przywództwem USA. Świat zdaje się z jednej strony naśladować USA i podporządkowywać „dobrotliwemu mocarstwu” szerzącemu ideologię demokracji, praw człowieka i nieskrępowanej wolności kapitału, która ma przynieść ogólny postęp i dobrobyt ludzkości. A z drugiej strony narasta niechęć do amerykańskiej dominacji, zwłaszcza w świecie islamu, choć nie brak jej i w Europie Zachodniej uwolnionej od konieczności sojuszu antykomunistycznego z USA.

Pierwsza dekada XXI w. to nieustanne wyzwanie pod adresem USA i ładu światowego okresu „złotej dekady”. Symbolicznym początkiem tej dekady są ataki terrorystyczne 11 września 2001 r. w USA a końcem – światowy kryzys gospodarczy, który rozpoczął się w USA i uwidocznił słabość amerykańskiej gospodarki. Pośrodku znajdują się (ciągle niezakończone) wojny w Iraku i Afganistanie, osłabiające politycznie, militarnie i moralnie USA i dezintegru-

jące Zachód, wyrastanie nowych potęg takich jak Chiny, Indie, Rosja i Brazylia. Postępują też wahania w Europie i poszukiwanie swej drogi przez UE.

Następuje też erozja ideologiczna „złotej dekady”. Zanika wiara w jednoznacznie pozytywne skutki globalizacji, w ekonomiczną i moralną wyższość demokracji i wolnego rynku nad systemami autokratycznymi. W obliczu kryzysu gospodarczego rządy masowo odchodzą od filozofii nieinterwencjonizmu państwa w gospodarce i doktryny zrównoważonego budżetu. O skali zmian w filozofii gospodarczej może świadczyć polityka gospodarcza, a bardziej ideologia gospodarcza, polskiego rządu. Na początku transformacji („złota dekada”) naczelną zasadą kolejnych rządów było konsekwentne i pełne imitowanie Zachodu, żadnych eksperymentów, żadnych „trzecich dróg”. Natomiast w roku 2009 polski premier i minister finansów ogłaszają, że kraje Zachodu (a są to m.in. USA, Wielka Brytania, Niemcy, Francja i inne), a także MFW (od kwietnia 2009 r.) robią błąd napędzając koniunkturę gospodarczą wydatkami rządowymi i uważają, że najlepszą odpowiedzią na recesję jest cięcie wydatków budżetowych. Niezależnie od tego, kto w tym sporze ma rację – czy Polska, czy Zachód – jedno nie ulega wątpliwości: polski rząd przestał traktować Zachód jako wyrocznię. Nie ulega też wątpliwości, że pogłoski o obumieraniu państwa okazały się (po raz kolejny) przedwczesne, gdyż to nie kto inny jak rządy państw starają się wyprowadzić świat z kryzysu gospodarczego.

Czas pokaże, co wyłoni się – jakie struktury i jakie idee – w wyniku tego kryzysu.

LITERATURA:

- [1] Andressen C., *Krótką historia Japonii. Od samurajów do Sony*, Dialog, Warszawa 2004, zwłaszcza rozdz. 3. „Modernizacja i imperializm”.
- [2] Bowker M., *European Security*, [w:] R. Sakwa, A. Stevens, *Contemporary Europe*, second edition, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2006.
- [3] Gray J., *Dwie twarze liberalizmu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- [4] Hryniewicz J., *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Scholar, Warszawa 2004, zwłaszcza w rozdziałach 2 i 3 („Intelektualna tradycja Europy a współdziałanie zbiorowe. Kształtowanie się umysłowości europejskiej”, „Religijne korelaty kultury europejskiej”).
- [5] Huntington S.P., *Zderzenie cywilizacji*, Muza, Warszawa 2006.
- [6] Jałowiecki B., *Globalny świat metropolii*, Scholar, Warszawa 2007.
- [7] Król M., *Bezradność liberałów. Myśl liberalna wobec konfliktów i wojny*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005.
- [8] Kuźniar R., *Polityka i siła*, Scholar, Warszawa 2005.
- [9] Landes D.S., *Bogactwo i nędza narodów*, Muza, Warszawa 2005.
- [10] Prebisch R., *Capitalismo periférico: crisis y transformación*, Mexico 1994.
- [11] Rykiel Z., *Podstawy geografii politycznej*, PWE, Warszawa 2006, rozdz. 7, „Ekonomiczno-polityczna struktura współczesnego świata”.
- [12] Sprawozdanie z III plenum KC KPCh z 25.10.2008 r. pt. „III plenum KC KPCh rysuje nową mapę drogową reformy rolnictwa” (plenium odbyło się 12.10.2008 r.).
- [13] Stiglitz J.E., *Globalization and Its Discontents*, W.W. Norton & Company, New York and London 2002.
- [14] Szul R., *Przestrzeń, gospodarka, państwo*, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego, Warszawa 1991, rozdz. 6.2. „Struktura przestrzenna gospodarki świata”.
- [15] Tyszka K., *Nacjonalizm w komunizmie. Ideologia narodowa w Związku Radzieckim i Polsce Ludowej*, IfiS PAN, Warszawa 2004.
- [16] Wallerstein I., *Analiza systemów-światów*, Dialog, Warszawa 2007.
- [17] Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, Scholar, Warszawa 2004.
- [18] Żakowski J., „Baracku, musisz! Jesteś szansą dla nas wszystkich”, „Gazeta Wyborcza” 3 listopada 2008 r.
- [19] Żakowski J., „Coś w głowach pękło...”, „Gazeta Wyborcza” 29 września 2008 r.

Karol Poznański

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

**WOKÓŁ 90. ROCZNICY UCHWALENIA PRZEZ SEJM
USTAWODAWCZY RP *USTAWY O SZKOŁACH
AKADEMICKICH***

W bieżącym roku upływa 90 lat od uchwalenia przez Sejm Ustawodawczy RP dnia 13 lipca 1920 r. *Ustawy o szkołach akademickich*¹. Jest to data szczególnie, bo w istocie rzeczy była to pierwsza, po ponad 120 latach niewoli, polska ustawa, która w sposób jednolity i nowoczesny starała się określić ogólne zasady ustroju i organizacji szkolnictwa wyższego, jakie już w Odrodzonej Polsce, czyli od listopada 1918 r. zaczęto bez formalnych i politycznych przeszkód tworzyć i rozwijać².

Jak wiadomo pierwsze lata niepodległości dla odradzającej się polskiej państwowości były bardzo trudne. Przede wszystkim ciągle jeszcze nie były ustalone granice Rzeczypospolitej. Pierwsze rządy (Ignacego Daszyńskiego i Jędrzeja Moraczewskiego) działały tylko na terenach b. Królestwa Polskiego pozostającego, od połowy 1915 r., pod okupacją niemiecką. Dopiero w pół roku później, w 1919 r., za rządów Ignacego Paderewskiego, dzięki powstaniu wielkopolskiemu, udało się włączyć do Rzeczypospolitej znaczną część Wielkopolski i Pomorza (bez Gdańska), a na Górnym Śląsku oraz na Warmii i Mazurach wyznaczać granice państwa w drodze (najczęściej przegranych) plebiscytów. Na południu ciągle spierano się z Czechosłowacją o Śląsk Cieszyński, Spisz i Orawę, na wschodzie – zbrojnie włączono do Polski całą Wschodnią Galicję, a na północnym wschodzie: Suwalszczyznę, Wileńszczyznę i Okręg Białostocki. Natomiast na obszarach świeżo utworzonej Zachodniej Białorusi, od lutego 1919 r. toczone były krwawe walki z Armią Czerwoną o granice tego państwa,

¹ Dz.U. RP z 1920 r., Nr 72, poz. 494.

² Zob. D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915-1920*, Seria: „Monografie z Dziejów Oświaty“ t. XLII, Instytut Historii Nauki PAN, Warszawa 2009. Jest to znakomita, oparta na źródłach rozprawa, która w całości doskonale wpisuje się w ową 90. rocznicę uchwalenia przez Sejm RP *Ustawy o szkołach akademickich*.

które zakończyły się dopiero w marcu 1921 r. po podpisaniu w Rydze traktatu pokojowego z Rosją Sowiecką.

Podobnie wysoce niekorzystną okolicznością dla odradzającego się państwa były zniszczenia wojenne oraz ogólne ekonomiczne zacofanie kraju, odczuwane dotkliwie na wszystkich obszarach życia społecznego, zwłaszcza tzw. Kongresówki, jak i b. Galicji nie tylko w przemyśle, komunikacji i handlu, ale także w rolnictwie, które potęgowała szybko narastająca inflacja pieniądza, sprzyjająca procesowi niemal powszechnej pauperyzacji społeczeństwa – zwłaszcza robotników, chłopów i uboższej części drobnego mieszczaństwa.

W tych warunkach ogłoszony w grudniu 1918 r. przez ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej WRiOP), Ksawerego Praussa, program działań rządu na rzecz stworzenia nowoczesnego systemu edukacji narodowej był niezwykle ambitny i budził nadzieję rychłych zmian, także i w innych sferach trudnej do zniesienia, codziennej rzeczywistości.

Naczelnym zadaniem, podobnie jak w całej organizacji państwa, miało być dążenie do zjednoczenia i ujednolicenia zasad organizacji szkolnictwa publicznego przez przygotowanie projektu ustawy o ustroju szkolnym, wprowadzenie dla wszystkich dzieci (od 7 do 14 roku życia) obowiązku nauki szkolnej i 7-klasowej szkoły powszechnej, która stanowić miała podbudowę programową i organizacyjną dla odpowiednio zreformowanej szkoły średniej (gimnazjum) i całego rodzącego się dopiero szkolnictwa zawodowego. Wszystkim dzieciom miast i wsi, dziewczętom i chłopcom miano zagwarantować w szkołach powszechnych bezpłatną edukację oraz pełną swobodę w wyborze nauki religii³.

Program Praussa, chociaż na ogół był dobrze przyjmowany, nie został wcielony w życie, bo rząd J. Moraczewskiego po paru tygodniach upadł. Wielkie nadzieje wiązano teraz z rządem I. Paderewskiego i z ogłoszonymi na dzień 26 stycznia 1919 r. wyborami do Sejmu Ustawodawczego, ale niebawem okazało się, że wielopartyjność parlamentu nie tylko nie doprowadziła do wewnętrznej stabilizacji kraju, ale wyraźnie wzmogła walkę o stanowiska i władzę między poszczególnymi ugrupowaniami politycznymi. Wystarczy przypomnieć, że do zamachu majowego w 1926 r., a więc w ciągu pierwszych 7 lat niepodległości, dokonano zamachu na życie pierwszego prezydenta RP (Gabriela Narutowicza), a rząd zmieniał się 11 razy. Z każdą zmianą premiera, zmieniał się oczywiście także minister publicznego oświecenia (WRiOP).

Tymczasem naczelnik państwa, Józef Piłsudski, dążąc m.in. do regulowania najpilniejszych spraw dotyczących krajowej edukacji, podpisał 7 lutego 1919 r. dekret *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych* i dekret *O obowiązku szkolnym*, które stanowiły fundament dla zasad ustrojowych szkolnictwa, a także dobrze korespondowały z uchwałami tzw. „Sejmu Nauczycielskiego”, jaki

³ Program oświatowy Ministerstwa WRiOP, „Głos Nauczycielski” 1919, nr 5, s. 197-199 oraz K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1970, s. 26-30 i F.W. Araszkiewicz, *Szkola średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1972, s. 20-22.

w parę tygodni później, w dniach 14-17 kwietnia, odbył się w Warszawie, z udziałem ponad 800 delegatów ze wszystkich dzielnic państwa, reprezentujących kilkadziesiąt związków i stowarzyszeń nauczycielskich, którzy w jednastu problemowych zespołach, z udziałem władz resortu oświecenia, podjęli owocną debatę nad przyszłym modelem polskiego szkolnictwa.

W zespole VII zebrali się delegaci bodaj wszystkich krajowych uniwersytetów i politechnik, by w tej podniosłej atmosferze zająć się sprawami szkolnictwa wyższego, które – podobnie jak inne działy narodowej edukacji – wymagało nowych, ujednoliconych zasad ustroju i organizacji oraz zaproponowania takiego nowoczesnego ustawodawstwa, które stwarzałoby ramy dla prawidłowego rozwoju uniwersytetów i politechnik, wszechnic i akademii, jak i dla różnego typu szkół wyższych zawodowych, także prywatnych, tym bardziej, że cały ten dział najwyższej krajowej edukacji zaczął się bardzo dynamicznie rozwijać i budził wśród dorosłej młodzieży niezwykle żywe zainteresowanie.

Poszukiwanie nowych struktur organizacyjnych dla szkół warszawskich

Nie wchodząc w szczegóły przypomnę, że od wybuchu I wojny światowej, najpierw wielki książe Mikołaj Mikołajewicz, chcąc zaskarbić sobie Polaków, zaczął roztaczać nadzieje na unarodowienie Warszawskiego Uniwersytetu i Warszawskiej Politechniki. Pod koniec 1915 r., kiedy Rosjanie pod naporem wojsk austrowęgierskich i niemieckich wycofali się z Królestwa Polskiego, nasiliły się starania czołowych przedstawicieli warszawskiego Towarzystwa Kursów Naukowych, jak i członków Komitetu Obywatelskiego z księciem Zdzisławem Lubomirskim na czele, o podjęcie rozmów z władzami okupacyjnymi (z Generał-Gubernatorem Warszawskim, Hansem von Beselerem) w sprawie wznowienia pracy przez obie warszawskie wyższe uczelnie w nowym kształcie organizacyjnym i z całkowicie polską profesurą, które kształciłyby kadry specjalistów dla krajowej gospodarki, oświaty i administracji.

Wszystkie podejmowane w tym kierunku działania były już przedmiotem szczegółowych analiz i badań wybitnych historyków warszawskich⁴, nie będę więc zajmował się nimi bardziej szczegółowo, tym bardziej, że w ubiegłym roku ukazało się nowe, niezwykle interesujące studium źródłowe Doroty Zamojskiej, która podjęła bardzo interesującą próbę syntetycznego spojrzenia na

⁴ T. Manteuffel, *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16 – 1934/35. Kronika*, Warszawa 1936; A. Garlicki (red.), *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915-1939*, Warszawa 1982; H. Kolendo, *Odrodzenie Uniwersytetu Warszawskiego w 1915 r.*, „Roczniki Uniwersytetu Warszawskiego” 1973, t. XIII; K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915-1918*, Kraków 1923; Z. Skubała-Tokarska, Z. Tokarski, *Uniwersytety w Polsce*, Warszawa 1972; B. Suchodolski (red.), *Historia nauki polskiej*, t. IV 1863-1918 i t. V 1918-1951 pod red. Z. Skubały-Tokarskiej, Wrocław 1987 i 1992.

cały proces odradzania się polskiego szkolnictwa akademickiego w latach 1915-1920⁵.

W tej sytuacji przypomnę tylko, że niemieckie władze okupacyjne godząc się na reaktywowanie Uniwersytetu Warszawskiego i Politechniki Warszawskiej odrzuciły (25 października 1915 r.) zaproponowane przez stronę polską (Wydział Oświecenia Komitetu Obywatelskiego) projekty statutów dla obu tych uczelni i przedstawiły własne rozwiązania, które wzorowane były na statutach obowiązujących w uniwersytetach niemieckich (zwłaszcza w Berlinie i Wrocławiu). Dzięki temu już 15 listopada 1915 r. odbyła się uroczysta inauguracja działalności Uniwersytetu, a powołany na urząd rektora prof. Józef Brudziński w swoim inauguracyjnym przemówieniu z dumą podkreślił wagę opartego na wzorach zachodnich statutu, który gwarantuje Senatowi akademickiemu i wszystkim wydziałom pełną autonomię⁶.

W art. 1 nowego „Statutu” zapisano, że celem Uniwersytetu jest „bezsstronne i niezależne nauczanie w zakresie powierzonych jego pieczy gałęzi wiedzy”, czuwanie by wykładowcy „nie tylko godnie reprezentowali powierzony im dział wiedzy”, lecz by również „w sposób dodatni i wolny od wszelkich wpływów politycznych oddziaływali na obyczaje i rozwój charakteru młodzieży”, by dawali jej „przysposabianie do zawodów, w których wyższe wykształcenie naukowe jest niezbędne bądź pożądane”, a wreszcie, by zajmowali się „prowadzeniem samodzielnych prac i badań naukowych”⁷.

Językiem wykładowym miał być język polski. Uczelnia, jako wspólnota wykładowców, studentów i pracowników miała być zarządzana przez senat złożony z mianowanych przez władze: rektora, prorektora i dziekanów, sędziego uniwersyteckiego oraz pochodzących z wyboru przedstawicieli wydziałów. Do senatu należeć miało rozstrząsanie spraw ogólnouniwersyteckich, nadzór dyscyplinarny nad studentami oraz troska o rozwój uczelni. Do rektora należała reprezentacja uczelni na zewnątrz, kierowanie pracami senatu i wykonywanie jego uchwał. Natomiast wydziałom, których powołano tylko trzy (Prawa i Nauk Państwowych, Filozoficzny i Matematyczno-Przyrodniczy z oddziałem Przygotowawczym Lekarskim), statut nie przyznawał uprawnień do nadawania stopni naukowych (art. 15), co tłumaczono tymczasowym charakterem organizacji uczelni⁸.

Na takich samych zasadach uruchomiona została Politechnika Warszawska, w której miało być 5 wydziałów: Inżynierii Budowlanej, Inżynierii Wodnej, Budowy Maszyn i Elektrotechniki oraz Chemii i Architektury.

Tak najogólniej zarysowana organizacja wewnętrzna obu uczelni załamała się w maju 1917 r., kiedy studenci, na skutek osadzenia w areszcie kilku uczest-

⁵ D. Zamojska, *op. cit.*, s. 21-63.

⁶ *Ibidem*, s. 36-37.

⁷ *Statut tymczasowy Uniwersytetu Warszawskiego i ustawy tymczasowe Wydziałów*, Warszawa 1915, s. 1.

⁸ T. Manteuffel, *op. cit.*, s. 4-5; D. Zamojska, *op. cit.*, s. 38-39.

ników majowych demonstracji, ogłosili bojkot wykładów, żądając przekazania zwierzchności nad wszystkimi warszawskimi uczelniami wyższymi polskim władzom oświatowym, jakie na mocy ustanowionej w grudniu 1916 r. Tymczasowej Radzie Stanu Królestwa Polskiego w postaci Departamentu WRiOP, zaczęły powstawać od stycznia 1917 r. Sprawami szkolnictwa wyższego miała zajmować się osobna sekcja, która zaczęła szukać kompromisu i porozumienia z niemieckimi władzami. Pertraktacje i bojkot szkół trwały do października 1917 r., bo gen. von Beseler był nieustępliwy. Dopiero teraz przejął zarząd nad szkolnictwem wyższym i natychmiast, na nowych zasadach, przystąpił do opracowania nowych statutów dla wszystkich warszawskich uczelni. Po ich zatwierdzeniu, 7 listopada, Uniwersytet i Politechnika wznowiły swoją działalność.

Tym razem oba statuty, chociaż miały charakter tymczasowy, w nowym duchu starały się tworzyć własną koncepcję autonomii i samorządności. Dla przykładu *Statut Tymczasowy Politechniki Warszawskiej* stanowił, że „Politechnika Warszawska ma za zadanie krzewić nauki i umiejętności, potrzebne do zawodów technicznych, doskonalić je i do użytku społeczności zastosowywać. Do tego celu Politechnika przede wszystkim dąży, dając młodzieży wykształcenie techniczne wyższe, mające przysparzać ojczyźnie światłych i użytecznych obywateli i kształconych do zawodów technicznych pracowników. Wykładający winni nie tylko prowadzić badania i prace naukowe i wypełniać swe bezpośrednie obowiązki nauczycielskie, lecz i oddziaływać na charakter i obyczaje młodzieży w sposób dodatni, wolny od wszelkich wpływów politycznych” (art. 1). „Językiem wykładowym i urzędowym jest język polski” (art.2), a w jej skład „wchodzi wszyscy wykładający, immatrykulowani studenci i funkcjonariusze” wszystkich 5 wydziałów: Inżynierii Budowlanej, Inżynierii Wodnej, Budowy Maszyn i Elektrotechniki oraz Chemii i Architektury⁹.

W podobny sposób zapisano w *Tymczasowym Statucie „Zasady ogólne”* Uniwersytetu Warszawskiego, który – jak poprzednio – miał obejmować trzy wydziały: Prawa i Nauk Politycznych, Filozoficzny i Lekarski z Oddziałem Farmaceutycznym oraz Studium Weterynaryjnym.

Zadaniem Uniwersytetu było: „krzewić nauki i umiejętności, doskonalić je i do użytku społeczności zastosowywać”, dawać „młodzieży bezstronne i niezależne wykształcenie wyższe, mające przysparzać ojczyźnie światłych i użytecznych obywateli i ukształconych do właściwych zawodów pracowników oraz przysposabiać uczonych we wszystkich gałęziach wiedzy”¹⁰.

Trzecią wyższą szkołą w Warszawie była Wyższa Szkoła Handlowa (od 1933 r. Szkoła Główna Handlowa) wywodząca się z tradycji Szkoły Handlowej im. L. Kronenberga i Wyższych Kursów Handlowych im. Augusta Zielińskiego. Od 1915 r. działała jako Wyższa Szkoła Handlowa, w której po reorganizacji w 1917 r., do kierunku handlowego dodano nowe kierunki kształcenia: ban-

⁹ *Statut tymczasowy Politechniki Warszawskiej*, Dz. Urz. MWRiOP z 2 listopada 1917 r., Nr 2, s. 52-53.

¹⁰ Dz. Urz. MWRiOP Dep. Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, Nr 2, s. 33.

kowy, skarbowy, spółdzielczy, samorządowy, ubezpieczeniowy i konsularny – starając się uwzględniać również potrzeby rodzącej się administracji państwowej. Zaczęto także przyjmować kobiety.

Szczególnie bogate tradycje miała czwarta wyższa warszawska uczelnia: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, która swój rodowód wyprowadzała z założonego w 1906 r. Wydziału Rolniczego przy Towarzystwie Kursów Naukowych. Po reorganizacji w 1911 r. wydział ten przekształcono na Kursy Przemysłowo-Rolnicze przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, a po wyjściu Rosjan utworzono (w 1916 r.) Wyższą Szkołę Rolniczą, którą w 1918 r. upaństwowiono i nazwano Szkołą Główną Gospodarstwa Wiejskiego z dwoma wydziałami: Rolniczym i Leśnym. Podpisany dla niej 7 lutego 1919 r. statut (przez J. Piłsudskiego, J.I. Paderewskiego i J. Łukasiewicza), był prawdopodobnie pierwszym tego typu dokumentem regulującym tak szczegółowo i jednoznacznie zakres działalności uczelni. Dlatego też warto z nieco większą uwagą spojrzeć na jego niektóre (ważniejsze) sformułowania.

W rozdziale I, obejmującym „zasady ogólne”, w pięciu artykułach zawarto główne cele i zadania Szkoły. Stanowiono więc, że Szkoła „jest instytucją naukową, mającą za zadanie prowadzenie badań naukowych we wszystkich gałęziach wiedzy związanych z gospodarstwem wiejskim, przygotowywanie przyszłych badaczy naukowych w tych gałęziach wiedzy oraz dawanie młodzieży niezależnego wykształcenia naukowego, niezbędnego do umiejętnej, samodzielnej i pożytecznej działalności zawodowej na tych wszelkich polach, które są związane z gospodarstwem wiejskim”, że „jest zakładem państwowym, podlegającym władzy zwierzchniej Ministerstwa WRiOP”, jest „osobą prawną” i że jej „językiem urzędowym i wykładowym jest język polski”.

Bardzo precyzyjnie w rozdziale II określono skład Szkoły, który stanowili „wszyscy wykładający wraz z siłami naukowymi pomocniczymi, wszyscy studenci immatrykulowani oraz urzędnicy i służba Szkoły”. Wykładowcami byli profesorowie (zwyczajni, nadzwyczajni i honorowi), docenci prywatni i płatni oraz nauczyciele umiejętności praktycznych. „Siły naukowe pomocnicze” stanowili adiunkci, prosektorzy, konstruktorzy i kustosze, asystenci starsi i młodsi oraz demonstratorzy i stypendiści.

Sprawami Szkoły kierować miała Rada Profesorów, Kuratorium Szkoły i rektor. W skład Rady Profesorów wchodziłi wszyscy profesorowie oraz ci z docentów, którzy na jej wniosek powołani zostali przez Ministerstwo WRiOP. Ministerstwo powoływało także, na 6-letnią kadencję, pięcioosobowe Kuratorium Szkoły, w skład którego wchodziło dwóch przedstawicieli Ministerstwa Rolnictwa i Dóbr Państwowych, dwóch przedstawicieli Muzeum Przemysłu i Rolnictwa oraz rektor.

Rektor, któremu w zakresie działalności urzędowej przysługuje tytuł „Magnificencji”, jest wybierany na 3 lata spośród profesorów zwyczajnych przez Radę Profesorów większością głosów. Jego nominację zatwierdza Naczelnik

Państwa. Zastępcą rektora jest prorektor, którym zostaje jego poprzednik na tym stanowisku, a zastępcą prorektora – dziekan „najstarszy latami służby” (art. 17).

Na czele każdego wydziału stoi dziekan wybierany w tym samym czasie na 3 lata spośród profesorów zwyczajnych i zatwierdzony przez Ministra WRiOP. Dziekana zastępuje w razie potrzeby jego pierwszy zastępca, wybierany bezpośrednio po wyborze dziekana także spośród profesorów zwyczajnych. Pierwszego rektora i pierwszych dziekanów mianuje spośród profesorów zwyczajnych Szkoły na jeden rok Minister WRiOP, przedstawiając nominację rektora do zatwierdzenia Naczelnikowi Państwa (art. 23).

Rozdział III traktował o Radzie Profesorów jako instytucji, „której głównym zadaniem jest załatwianie spraw dotyczących nauczania i karności w Szkole”. Był to w istocie rzeczy Senat Szkoły zwoływany i obradujący pod przewodnictwem rektora. Natomiast rektor (rozdział V) był bezpośrednim zwierzchnikiem Szkoły i jej przedstawicielem na zewnątrz, odpowiedzialnym za wykonanie wszelkich zarządzeń, przewidzianych przez obowiązujące przepisy prawne i uchwały Rady Profesorów. Do specjalnych jego obowiązków (art. 35) należało:

1. „czuwanie” aby wszyscy wykładowcy wypełniali należycie swe obowiązki;
2. czuwanie nad porządkiem wewnętrznym w Szkole i we wszystkich jej pomieszczeniach;
3. czuwanie nad zachowaniem się studentów oraz udzielanie im stosownych upomnień w przypadkach uchybień przeciwko obowiązkom akademickim;
4. prowadzenie aktów, dotyczących egzaminów dyplomowych i doktorskich, dokonanych habilitacji itp.;
5. wydawanie rocznej kroniki Szkoły oraz 6. zatwierdzanie spraw, dotyczących mianowania i zwalniania urzędników Szkoły”.

Podobnie szczegółowo Statut w rozdziale VI regulował pracę dziekana, „który jest odpowiedzialny za wykonanie wszelkich zarządzeń dotyczących wydziału, przewidzianych przez uchwały Rady Profesorów oraz za wykonanie obowiązujących przepisów prawnych (art. 38). Do jego specjalnych obowiązków należeć miały:

1. „piecza nad dobrem wydziału oraz nad jego funduszami;
2. czuwanie nad przykładaniem się do nauki i dobrym prowadzeniu się studentów należących do wydziału oraz udzielanie im stosownych upomnień w wypadkach uchybień przeciwko obowiązkom akademickim;
3. prowadzenie listy studentów wydziału, prowadzenie ksiąg kontroli, zapisów na wykłady i ćwiczenia, kontroli wyników egzaminów oraz wszelkich aktów wydziału;
4. przygotowywanie sprawozdań z działalności wydziału” (art. 40).

W rozdziale VII (profesorowie, docenci, nauczyciele) zapisano, że „profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych mianuje Naczelnik Państwa na wniosek Ministra WRiOP”, a kandydatami na te stanowiska, przedstawianymi przez Radę Profesorów, mogą być tylko osoby, „które dały się poznać zaszczytnie ze

swej działalności naukowej oraz pedagogicznej” (w art. 41). Profesorowie zwyczajni i nadzwyczajni „winni, czas wolny od zajęć obowiązkowych, poświęcać naukowej pracy badawczej i przyczyniać się do postępu i rozwoju nauk, związanych z gospodarstwem wiejskim; zwłaszcza winni się starać o przysparzanie krajowi nowych pracowników naukowych, wdrażając młodych adeptów do samodzielnej pracy badawczej” (art. 42). „Osobom o wyjątkowych zasługach naukowych może Naczelnik Państwa, na wniosek Ministra WRiOP, a na przedstawienie Rady Profesorów, nadać tytuł honorowego profesora SGGW” (art. 44).

W rozdziale VIII – Zakłady Szkoły – wyjaśniono, że „celem umożliwienia osiągnięcia swych zadań naukowych i pedagogicznych Szkoła posiada specjalne zakłady naukowe, jako to: laboratoria, pracownie, pola doświadczalne, seminaria, bibliotekę, muzea, gabinety itp., stanowiące bądź jej własność, bądź też oddane do jego dyspozycji” (art. 49). Kierownicy tych zakładów winni zawiadywać zarówno naukowymi, jak i gospodarczymi sprawami swych zakładów, a nadto mają obowiązek „przychodzenia w miarę możliwości z pomocą pokrewnym zakładom Szkoły w ich potrzebach” (art. 51).

Rozdział IX dotyczył studentów. Studentem Szkoły mogła być każda osoba, „która posiada świadectwo dojrzałości i spełnia nadto warunki wymienione w „*Przepisach dla studentów SGGW*”, wydanych przez Ministra WRiOP.

Przyjmowanie studentów odbywa się za pomocą aktu immatrykulacji na podstawie decyzji komisji immatrykulacyjnej złożonej z rektora i dziekanów. „Po wpisaniu do albumu Szkoły imienia i nazwiska, miejsca urodzenia, przynależności państwowej, wyznania i odbytych studiów, student ślubuje rektorowi przez podanie ręki, że będzie się stosował sumiennie do istniejących przepisów i będzie posłuszny rozporządzeniom władz akademickich, po czym otrzymuje matrykę” (art. 56); następnie dziekan zapisuje go do albumu wydziału, czyli dokonuje aktu inskrypcji. Osoby, które nie mogą być immatrykulowane, mogą być dopuszczone do słuchania wykładów w charakterze słuchaczy nadzwyczajnych jedynie w drodze wyjątku, z uwzględnieniem postanowień zawartych w „*Przepisach dla studentów SGGW*” (art. 61).

Ostatni X rozdział regulował sprawy wykładów. W art. 63 statutu zapisano: „Wykłady profesorów i docentów winny dawać całokształt współczesnego stanu odpowiednich gałęzi wiedzy lub też poszczególnych ich części i zagadnień specjalnych, opracowane w sposób możliwie jasny, zwięzły i przystępny. Wykładający winni, o ile możliwości, uwzględniać stan wykładanych przez nich umiejętności w kraju naszym, nadto zachęcać do czynienia dalszych badań samodzielnych oraz wskazywać na istniejące braki i luki.” Wykłady mogą być publiczne, zwyczajne i prywatne. Wykłady publiczne są bezpłatne, za zwyczajne – studenci uiszczają stosowną opłatę, której wysokość zależną od liczby godzin. Na słuchanie wykładów prywatnych należy uzyskać pozwolenie wykładającego. (art. 64).

Piątą warszawską uczelnią, która powstała w 1918 r. jako centrum edukacyjne Towarzystwa Kursów Naukowych, był Państwowy Instytut Pedagogiczny skupiający 158 studentów.

Wreszcie szóstą wyższą uczelnią Warszawy, utworzoną w 1919 r., niejako z pozostałości TKN, była wielowydziałowa, prywatna wyższa uczelnia, nosząca miano Wolnej Wszechnicy Polskiej, która za cel stawiała sobie kształcenie i rozpowszechnianie wiedzy ze wszystkich pielegnowanych w niej dziedzinach nauki przez: systematyczne akademickie kształcenie, organizację specjalistycznych kursów, cykle wykładów dla szerokiej publiczności i prowadzenie działalności naukowej.

Systematyczne kształcenie miano prowadzić, jak dotąd, (w ramach TKN) na wydziałach: Matematyczno-Przyrodniczym, Humanistycznym, Pedagogicznym oraz Nauk Politycznych i Społecznych, a ponadto uruchomiono Szkołę Dziennikarsko-Publicystyczną. Liczba studentów była bardzo duża i szybko rosła. W 1918 r. było ich 921, rok później już 1973¹¹.

Pełne zestawienie liczby studentów w warszawskich szkołach wyższych zawiera poniższa tabela.

Tabela 1. Studenci w szkołach wyższych w Warszawie w latach 1915/16 – 1921/22

	1915/16	1916/17	1917/18	1918/19	1919/20	1920/21	1921/22
Uniwersytet Warszawski	1116	1729	2361	4557	4588	5787	7518
Politechnika Warszawska	654	1182	1273	2577	.	2931	4112
SGGW	236			476	476	787	761
Państwowy Instytut Pedagogiczny				158	150	217	258
Wyższa Szkoła Handlowa (SGH)	184			374	262	475	751
Wolna Wszechnica Polska	1647			921	1973	1322	2374

Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Rocznik Statystyczny Warszawy 1921 i 1922*, Warszawa 1924, s. 115.

Najstarsze centra edukacyjne w Krakowie i Lwowie

¹¹ K. Poznański, *Sieć i struktura szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] K. Poznański (red.), *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, wyd. UMCS, Lublin 1991, s. 455-460 oraz *Rocznik Statystyczny Warszawy 1921 i 1922*, *Szkolnictwo wyższe. Sluchacze wg płci i wyznania*, Warszawa 1924, s. 115.

Drugim, po Warszawie, wielkim centrum edukacyjnym był Lwów. Tu na czoło wysuwał się Uniwersytet, któremu teraz (18 listopad 1918 r.) nadano miano: Uniwersytet Jana Kazimierza, odwołując się w ten sposób do dawnych jego tradycji, sięgających 1661 r., do jezuickiej Akademii, chociaż wiadomo, że Sejm Rzeczypospolitej nie potwierdził nadanych mu przez króla przywilejów. W pełni uznanym uniwersytetem stał się dopiero pod zaborem austriackim, kiedy cesarz Józef II w 1774 r., po uzgodnieniu ze stolicą apostolską, wydał oparty na wzorach austriackich akt fundacyjny czterowydziałowego uniwersytetu, posiadającego prawa nadawania stopni naukowych. Językiem wykładowym była łacina, ale ciało nauczycielskie składało się niemal wyłącznie z Niemców, Czechów i Ślązaków.

W latach 1805-1817 status uniwersytetu obniżono do rangi liceum składającego się z 2-letnich studiów: filozofii, prawa i teologii oraz 3-letniego Instytutu Medyko-Chirurgicznego. Dopiero po Kongresie Wiedeńskim w 1817 r., kiedy Uniwersytet Krakowski znalazł się poza granicami Austrii, ponownie reaktywowano we Lwowie Uniwersytet, po dawnemu poddany całkowicie wiedeńskiemu Ministerstwu Oświecenia. Językiem wykładowym, obok łaciny, coraz częściej był język niemiecki. Wśród profesorów było zaledwie kilku Polaków.

Ważnym wsparciem dla kultury polskiej we Lwowie było powstanie w 1817 r. Fundacji Józefa Maksymiliana Ossolińskiego, która po wybudowaniu obszernego gmachu tu w 1827 r. przeniosła z Wiednia swoje wspaniałe zbiory poloników. One tworzyły fundament biblioteki i były oparciem dla działalności wydawniczej Zakładu Narodowego im. Ossolińskich¹².

Pierwszym krokiem w dziedzinie polonizacji Uniwersytetu były ustępstwa Austriaków spowodowane wypadkami związanymi z „Wiosną Ludów” w 1848 r., kiedy po reorganizacji, zwłaszcza Wydziału Filozoficznego, uzyskał większą autonomię, chociaż Ministerstwo nadal miało głos decydujący w sprawach finansowych i personalnej obsady katedr¹³.

Dopiero po 1871 r. doszło do jego polonizacji i wyraźnej intensyfikacji badań naukowych. A pod koniec XIX w. nastąpił taki wzrost liczby katedr zwłaszcza na Wydziale Prawa i Filozofii, że mógł kusić się o rywalizację z Uniwersytetem Jagiellońskim¹⁴. Miernikiem tego był m.in. wzrost liczby profesorów i studentów: w 1890 r. w Uniwersytecie pracowało 67 profesorów i studiowało 1.225 studentów, a w 1914 r. – 170 profesorów i 5.675 studentów.

Po odzyskaniu niepodległości Uniwersytet Lwowski, jako Uniwersytet Jana Kazimierza, rozpoczął normalną działalność naukową i dydaktyczną dopiero po zakończeniu wojny z Niepodległą Ukrainą w pierwszych miesiącach 1919 r.

¹² B. Suchodolski (red.), *Historia nauki polskiej*, t. III 1795-1862 pod red. J. Michalskiego, Wrocław 1977, s. 145-151.

¹³ *Ibidem*, s. 284-285.

¹⁴ B. Suchodolski (red.), *Historia nauki polskiej*, t. IV, *op. cit.*, s. 243 i 248.

Szkoła Politechniczna we Lwowie, utworzona w 1872 r., wyrastała z tradycji dawnej Akademii Technicznej (założonej w 1844 r.), była najstarszą uczelnią techniczną w Polsce¹⁵. Wzorowana na Politechnice Wiedeńskiej – miała 4 wydziały: Inżynierii Lądowo-Wodnej, Architektury, Chemii oraz Mechaniczny. W 1914 r. miała 41 profesorów i 47 docentów, a studentów było 1.927¹⁶.

W 1919 r. Szkołę gruntownie zreorganizowano. Przede wszystkim przyłączono do niej Akademię Rolniczą w Dublanach i Wyższą Szkołę Lasową, z których utworzono Wydział Rolniczo-Leśny; Wydział Inżynierii Dróg i Mostów przekształcono na Wydział Inżynierii Lądowej i Wodnej z trzema oddziałami: lądowym, wodnym i mierniczym; Wydział Budownictwa Maszyn przemianowano na Wydział Mechaniczny z oddziałami: maszynowym, elektrycznym i naftowym, natomiast Wydziały: Architektury i Chemiczny miały działać w dotychczasowej strukturze. W 1918/19 r. potencjał kadrowy uczelni był imponujący i obejmował: 40 profesorów, 25 wykładowców, 11 adiunktów i konstruktorów oraz 62 asystentów¹⁷. Jej dalszy rozwój spowodował, że w 1921 r. szkołę tę przemianowano na Politechnikę Lwowską.

Trzecią wyższą uczelnią Lwowa była Akademia Medycyny Weterynaryjnej. Powstała w 1881 r. i początkowo miała 6 katedr i zakładów oraz 2 kliniki. Z czasem uzyskała pełne prawa akademickie (nadawanie doktoratów i habilitacji). W 1918 r. miała 11 katedr oraz szereg klinik, pracowni i laboratoriów. Do 1918 r. uczelnię tę ukończyło ok. 1.150 absolwentów. Byli wśród nich nie tylko Polacy z wszystkich zaborów, ale nade wszystko liczni reprezentanci wielu narodowości słowiańskich wchodzących w skład austrowęgierskiego cesarstwa.

Ponadto we Lwowie działały – wywodzące się z tradycji Akademii Technicznej – dwie Akademie Handlowe: państwowa – założona w 1902 r. i prywatna – działająca od 1907 r.

W 1921 r. we Lwowie studiowało ogółem 7.385 studentów.

Oczywiście, najbardziej dostojnym i cenionym centrum edukacyjnym i naukowym pozostawał Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Szczególną rolę odgrywał Wydział Filozoficzny z dwoma oddziałami:

1. humanistycznym - obejmującym filozofię, pedagogikę, historię i nauki pomocnicze, bibliotekoznawstwo, historię sztuki, filologię i historię literatury;
2. nauk matematyczno-przyrodniczych – obejmującym matematykę, fizykę, chemię, geologię, mineralogię, geografę, botanikę, zoologię i antropologię.

Przy Wydziale Prawnym istniała Szkoła Nauk Politycznych, przy Wydziale Lekarskim – Studium Wychowania Fizycznego, Szkoła Pielęgniarek i Higienistek oraz Studium Farmaceutyczne.

¹⁵ Z. Popławski, *Zarys dziejów Uczelni*, [w:] R. Szewalski (red.), *Politechnika Lwowska 1844-1945*, Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1993, s. 7-69.

¹⁶ *Ibidem*, s. 298 i 303.

¹⁷ B. Suchodolski (red.), *Historia nauki polskiej*, t. V, *op. cit.*, s. 111.

W 1900 r. UJ skupiał 79 profesorów i 29 docentów oraz 56 innych pracowników naukowych. W 1914 r. grono profesorskie liczyło 266 osób, które tworzyły 61 katedr i zakładów. Studentów było 3.344.

Na uniwersyteckie katedry powoływano najwybitniejszych uczonych ze wszystkich ziem polskich i z emigracji. Wielu z nich przyczyniło się wydatnie do rozkwitu nauki polskiej. Należeli do nich m.in.: Fryderyk Zoll, profesor prawa rzymskiego; Józef Szujski, pierwszy profesor historii Polski; Maciej Jakubowski, założyciel pierwszej kliniki pediatrycznej na ziemiach polskich; Henryk Jordan, organizator głośnych ogródków dla dzieci; Zygmunt Wróblewski, Karol Olszewski i Marian Smoluchowski – znani z badań nad skraplaniem gazów; Karol Estreicher, twórca monumentalnej bibliografii polskiej.

W Krakowie wysoki poziom artystyczny osiągnęła Szkoła Sztuk Pięknych z Janem Matejką jako dyrektorem, która w 1900 r. za dyrektury Władysława Łuszczkiewicza i Jana Fałata przekształcona została na Akademię. Do najwybitniejszych profesorów należeli: Leon Wyczółkowski, Stanisław Wyspiański, Julian Fałat i Józef Mehoffer.

Trzeba wreszcie dodać, że po wielu latach zabiegów i starań, podejmowanych jeszcze w czasach austriackich, udało się w 1920 r. uruchomić w Krakowie Akademię Górniczą.

Rozwój szkolnictwa wyższego doprowadził do powstania w Krakowie (w 1872 r.) Akademii Umiejętności złożonej początkowo tylko z uczonych krakowskich. Od 1900 r. na międzynarodowych zjazdach występowała już jako reprezentantka całej nauki polskiej. Odgrywała też dużą rolę w inicjowaniu ogólnopolskiego ruchu naukowego, inicjowała tworzenie specjalistycznych towarzystw naukowych, wydatnie rozwijała działalność wydawniczą, gromadziła zbiory naukowe, zajmowała się konserwacją zabytków historycznych i dzieł sztuki, udzielała stypendiów. Była pierwszą polską instytucją naukową, która otrzymywała subwencje państwowe. Głównym jednak źródłem jej utrzymania był mecenat społeczny oparty na ofiarności obywateli z całej Polski i emigracji. Po odzyskaniu niepodległości AU przybrała nazwę Polskiej Akademii Umiejętności. Skupiała ogółem 295 członków krajowych i 87 zagranicznych. Pierwszą kobietą, którą powołano w skład Akademii była Maria Curie-Skłodowska, laureatka Nagrody Nobla.

Nowe miasta uniwersyteckie: Poznań, Wilno i Lublin

W latach 1918-1919, a więc u progu Drugiej Rzeczypospolitej, utworzone zostały trzy nowe centra uniwersyteckiego kształcenia. Dwa państwowe: w Poznaniu i Wilnie oraz prywatne – w Lublinie.

W Poznaniu z inicjatywą założenia polskiego uniwersytetu wystąpił prezes miejscowego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, dr Heliodor Świącicki. Powołana w listopadzie 1918 r. komisja organizacyjna uniwersytetu, dzięki niezwyklej

ofiarności społeczeństwa i sprężystości działania, zdołała w ciągu kilku miesięcy zgromadzić niezbędne fundusze, zabezpieczyć pomieszczenia w pruskiej Akademii Wilhelma II i pozyskać (głównie z Krakowa i Lwowa) kilkunastu profesorów, dzięki czemu już w kwietniu 1919 r. powołano do życia Uniwersytet, a 7 maja, czyli w okrągłą – czterechsetną - rocznicę założenia w Poznaniu słynnej w epoce Odrodzenia Akademii Lubrańskiego, nastąpiło jego uroczyste otwarcie.

Początkowo Uniwersytet miał tylko dwa wydziały: Filozoficzny i Prawny, ale jeszcze w październiku 1919 r. zdołano uruchomić Wydział Rolniczo-Leśny, a w 1920 r. Wydział Lekarski i Studium Farmaceutyczne, zaś na Wydziale Prawa zaczęła działać sekcja ekonomiczna. Warto wspomnieć, że na Wydziale Filozoficznym utworzono wtedy pierwszą w Polsce Katedrę Pedagogiki, której profesorem został, sprowadzony ze Lwowa, prof. Antoni Danysz.

Po roku Uniwersytet Poznański skupiał już ponad dwa tysiące studentów (2094), a w roku następnym było ich 3.273. W 1922 r., wśród 149 nauczycieli akademickich było 83 profesorów¹⁸.

Podobną dynamiką charakteryzowały się również zabiegi o utworzenie Uniwersytetu w Wilnie. Patronował im bezpośrednio Józef Piłsudski. W ostatnich dniach grudnia 1918 r. miejscowy Komitet Edukacyjny powołał Komisję Organizacyjną Uniwersytetu pod przewodnictwem prof. dra Józefa Ziemackiego, który przy życzliwym poparciu profesury warszawskiej zajął się kompletowaniem grona nauczycielskiego oraz urządzeniem odpowiednich pomieszczeń.

Dnia 20 sierpnia 1919 r., kiedy wokół ciągle jeszcze trwały działania wojenne, uniwersytet rozpoczął działalność, a 11 października dokonano oficjalnego otwarcia Uniwersytetu Stefana Batorego.

Mimo niekorzystnych warunków politycznych zdołano uruchomić 6 wydziałów: Humanistyczny, Teologiczny, Prawa i Nauk Społecznych, Matematyczno-Przyrodniczy, Lekarski wraz ze Studium Farmaceutycznym oraz Wydział Sztuk Pięknych. Uniwersytet rozwijał się bardzo prężnie. W 1921 r. studiowało w nim 1729 studentów.

Uniwersytet w Lublinie, późniejszy Katolicki Uniwersytet Lubelski, był dziełem polskiego kościoła rzymsko-katolickiego. Tu właśnie, w porozumieniu ze świeckimi władzami lokalnymi, przy silnym poparciu biskupa Mariana Fulmana, ordynariusza diecezji lubelskiej, ks. Idzi Radziszewski, rektor Akademii Duchownej Rzymsko-Katolickiej w Petersburgu, przeniósł swoją uczelnię w grudniu 1918 r. Po paru miesiącach, już w kwietniu 1919 r., rozpoczęła pracę, chociaż akt erekcyjny dla nowego Uniwersytetu, został wydany przez Stolicę Apostolską dopiero 25 lipca 1920 r. Uniwersytet miał cztery wydziały: Teologii, Prawa Kanonicznego, Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych i Humanistyczny. W 1921 r. kształciło się w nim 1.120 studentów.

¹⁸ K. Poznański, *op. cit.*..., s. 457.

Start w międzywojenne dwudziestolecie z bagażem niewielkich tradycji

Tak więc generalnie wzrost ilościowy państwowego i prywatnego szkolnictwa wyższego, w porównaniu z ostatnimi latami przed wybuchem I wojny światowej, był wprost niezwykły. Liczba uczelni, wydziałów i studentów podwoiła się i przez kilka kolejnych lat wyraźnie wzrastała. Zjawisko to ilustruje tabela nr 2 ukazująca tylko liczbę studentów i kierunki kształcenia w 1910/11 r. i w pierwszych latach II Rzeczypospolitej.

Tabela 2. Studenci szkół wyższych w roku akademickim 1910/11 i w latach 1921/22 – 1925/26

Zakłady naukowe. Rodzaj studiów	1910/11	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26
Ogółem	15.018	34.708	38.027	38.483	37.125	36.590
Zakłady państwowe	14.093	30.504	34.255	35.289	33.838	33.810
Uniwersytet Warszawski	2.002	7.518	8.939	9.419	8.145	8.537
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	3.373	4.531	5.235	5.379	5.977	5.706
Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie	4.911	4.773	5.646	6.091	5.782	6.052
Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie	-	1.729	2.202	2.209	2.238	2.506
Uniwersytet Poznański	986	3.273	3.416	3.313	3.389	2.985
Politechnika Warszawska	778	4.112	3.868	4.323	3.938	3.799
Politechnika Lwowska	1.745	2.305	2.560	2.354	2.160	2.101
Szkoła Główna Gosp. Wiejskiego	-	761	906	929	899	839
Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie	152	307	327	292	267	292
Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	146	155	155	150	147	177
Akademia Górnicza w Krakowie	-	282	462	425	493	470
Państwowy Instytut Dentystyczny w Warszawie	-	500	396	270	350	340
Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie	-	258	143	135	53	-

Zakłady naukowe. Rodzaj studiów	1910/11	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26
Zakłady niepaństwowe	925	4.204	3.772	3.194	3.287	2.780
Wolna Wszechnica Polska	925	2.374	1.664	1.259	1.241	707
Uniwersytet Lubelski		1.120	-	421	336	315
Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego we Lwowie	-	710	988	1.116	1.521	1.559
Studenci wg studiów ogółem	15004	33.717	37564	38.277	36.940	36.376
Teologia	446	353	420	406	398	558
Prawo i nauki polityczne	5.266	9.826	10.011	9.731	8.582	8.241
Medycyna	1.36	4.442	4.975	4.650	4.005	3.546
Farmaceutyka	89	293	-	462	497	571
Weterynaria	566	373	432	407	420	482
Dentystyka	-	500	396	270	350	340
Filozofia	3.972	8.908	11.418	1.844	12.240	12.957
Rolnictwo	429	1.996	2.420	2.196	2.018	1.717
Komunikacja i inżynieria	1.050	1.532	1.660	1.756	1.728	1.590
Architektura	169	597	614	691	678	671
Mechanika i elektrotechnika	715	2.412	2.429	2.488	2.120	2.113
Chemia	329	955	964	985	912	864
Miernictwo	98	307	105	182	230	280
Górnictwo i hutnictwo	135	282	462	425	493	470
Sztuki Piękne	146	237	280	270	269	318
Nauki handlowe	131	704	988	1.514	1.710	1.758

Źródło: Wiadomości Statystyczne GUS, R.V/1927, s.150

W obliczu tak dynamicznych zmian i społecznego zapotrzebowania na rozwój wyższej edukacji, najważniejszymi sprawami była szybka stabilizacja profesury i innych grup nauczycieli akademickich, zabezpieczenie uczelniom minimalnych środków finansowych i lokali (trzeba było budować całe nowe obiekty) oraz opracowanie i przedstawienie Sejmowi stosownego projektu ustawy, która byłaby gwarantem budowy jednolitego systemu szkolnictwa wyższego spójnego z niższymi segmentami edukacji narodowej i odpowiadającej najbardziej żywotnym potrzebom młodzieży i państwa.

Tymczasem, nawiązując do realiów, jakie ujawniły się w 1919 r. na „Sejmie Nauczycielskim”, delegaci wyższych uczelni nie byli gotowi do zajęcia określonego stanowiska co do wyzwań, przed jakimi stało szkolnictwo wyższe. Nie podejmując żadnych prac na zjeździe, prof. Gustaw Przychocki z Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, w imieniu kolegów delegatów poinformował ministra WRiOP, prof. Jana Łukasiewicza, że w ciągu półroczna letniego, „około Zielonych Świątek, w Krakowie ma się odbyć zjazd delegatów wszystkich Wszechnic Polskich”, na którym przygotowują projekt stosownej ustawy o szkołach akademickich¹⁹.

W ten sposób profesura, głównie Krakowa i Lwowa, nie czekając na inicjatywę rządu, ani wcześniejsze uzgodnienia co do ogólnych zasad urządzenia tego szkolnictwa, miała przedstawić w ciągu paru miesięcy własną koncepcję jego ustroju i organizacji.

Dla ministerstwa oświadczenie prof. Przychockiego było zapowiedzią walki o nowy model polskiego szkolnictwa wyższego, tym bardziej zaskakujący, że w Departamencie działał już od roku referat zajmujący się centralnie tym działem edukacji, chociaż jednocześnie wiadomo było, że nie miał w tym zakresie ani własnych doświadczeń legislacyjnych, ani dostatecznie ukształtowanego potencjału kadrowego.

Warto przypomnieć, że ostatnie, w pełni samodzielne działania legislacyjne w tej materii sięgały czasów Komisji Edukacji Narodowej, kiedy Hugo Kołłątaj w 1777 r. reformował Akademię Krakowską, a następnie, w parę lat później, z jego udziałem tworzone *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i dla szkół w krajach Rzeczypospolitej przepisane* (1783), w których cztery pierwsze rozdziały dotyczyły szkół głównych²⁰.

W okresie rozbiorów, w zaborze rosyjskim pewne doświadczenia w tworzeniu nowej organizacji Uniwersytetu Wileńskiego mieli jego kolejni rektorzy: Hieronim Stroynowski i Jan Śniadecki, a następnie w Królestwie Polskim Stanisław Staszic, który jako przewodniczący Rady Ogólnej ustanowionego przez Aleksandra I Cesarsko-Królewskiego Uniwersytetu Warszawskiego w 1816 r.,

¹⁹ D. Zamojska, *op. cit.*, s. 156-157.

²⁰ *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji)*, zebrał i opracował S. Tync, wyd. Ossolineum, Wrocław 1954, rozdziały I-IV, s. 576-604 dot. Szkół Głównych; M.J. Lech, *Hugo Kołłątaj*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1973, s. 70-160 oraz Z. Skubała-Tokarska, Z. Tokarski, *Uniwersytety w Polce, op. cit.*, s. 87-99.

przygotowywał dla niego statut, korzystając z najnowszych rozwiązań organizacyjnych zreformowanego w 1812 r. przez Aleksandra Humboldta Uniwersytetu Berlińskiego.

W tym samym czasie w Wolnym Mieście Krakowie, odizolowanym od związków z ziemiami b. Rzeczypospolitej i b. Księstwa Warszawskiego, senat Szkoły Głównej Krakowskiej przygotowując dla niej nowy statut zmienił jej nazwę na Uniwersytet Jagielloński (w 1817 r.), ale w zasadzie utrzymał stare struktury, a po anektowaniu Krakowa przez Austrię (w 1846 r.), przyjęty został porządek oparty na ogólnopaństwowym ustawodawstwie i w tej konwencji przetrwał do 1918 r.

Wspomnieć wreszcie można o krótkim, siedmioletnim epizodzie Szkoły Głównej Warszawskiej, która ustanowiona została przez cara Aleksandra II w 1862 r. w ramach koncesji wynegocjowanych przez margrabiego Wielopolskiego, ale nie wносиła ona nowych oryginalnych rozwiązań organizacyjnych. Zresztą jej los, przesądzony został w momencie wybuchu powstania styczniowego, a w 1869 r. przekształcono ją na czysto rosyjski Uniwersytet. Dlatego też, ani do jego tradycji, ani do zapożyczenia kadry, z niewielkimi wyjątkami, świadomie nie nawiązywano.

Z podobną rezerwą odnoszono się do dorobku utworzonej pod koniec XIX stulecia z woli cara Mikołaja II – Politechniki Warszawskiej. W jej okazałych murach, starano się budować nowoczesną uczelnię

W sumie, nad sprawami ustroju i organizacji szkolnictwa wyższego pracowano doraźnie i spontanicznie, bez wyraźnej koordynacji ze strony Ministerstwa, chociaż wyłoniona w tym celu Sekcja Nauki i Szkół Wyższych, z prof. Adamem Wrzosem na czele, utrzymując stały kontakt z nieformalnymi gremiami konferencji rektorów, zamierzała opracować i przedstawić Sejmowi stosowny projekt ustawy o szkolnictwie wyższym.

Tymczasem dawne uczelnie galicyjskie, ufne w siłę swych tradycji i realne wieloletnie doświadczenia, uważały się za uprawnione nie tylko do śledzenia postępu prac i doboru kadr w nowo powstających uniwersytetach w Warszawie, Poznaniu i Wilnie (s. 147), ale także do inicjatywy legislacyjnej w zakresie urządzenia szkolnictwa wyższego, jak i proponowania form organizacyjnych dla całej nauki polskiej.

Szczególnie aktywni w tych działaniach byli zaproszeni do organizacji Uniwersytetu Warszawskiego prof. Stanisław Kutrzeba z UJ i prof. Kazimierz Twardowski z UJK. W czerwcu 1918 r., podczas pobytu w Warszawie prof. K. Twardowski został zaproszony przez Ministerstwo do udziału w układaniu listy członków Komisji Stabilizacyjnej dla UW. Pracami tymi kierował ówczesny szef Sekcji Szkół Wyższych prof. Jan Łukasiewicz, który pod koniec grudnia 1918 r. w Krakowie i Lwowie, w imieniu Ministerstwa WRiOP, przejmował oficjalnie w obecności rektora i dziekanów zwierzchnictwo nad obydwoma Uniwersytetami, co spowodowało, że można było formalnie przystąpić do uruchomienia tzw. komisji stabilizacyjnych w nowo kreowanych uniwersytetach.

Po licznych konsultacjach jako pierwsza utworzona została 14 stycznia 1919 r. przez ministra Ksawerego Praussa, na mocy przepisów wykonawczych do Dekretu Naczelnika Państwa, Komisja Stabilizacyjna „w przedmiocie mianowania pierwszego składu profesorów Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zadaniem była ocena kwalifikacji wszystkich osób, które przez Ministerstwo miały być przedstawione do nominacji na profesorów²¹.

Do pracy w Komisji zaproszono 55 osób, z których 24 były z UJ, 11 z UJK i 7 z UW, a ponadto rektor Politechniki Lwowskiej prof. Tadeusz Godlewski, prezes Towarzystwa Naukowego Warszawskiego Jan Kucharzewski, sekretarz Komitetu Kasy Pomocy Naukowej im. J. Mianowskiego Stanisław Michalski, minister sztuki i kultury Zenon Przemyski, ordynator Szpitala Dzieciątka Jezus dr Bronisław Sawicki, członek Akademii Umiejętności Władysław Smoleński, b. prezes Rady Miejskiej w Warszawie mecenas Adolf Suligowski i prezes Towarzystwa Pomocy Naukowej w Poznaniu dr Heliodor Święcicki.

Taką samą odrębną Komisję powołano dla Politechniki Warszawskiej. W jej skład weszło 30 osób: z Politechniki Lwowskiej 16, z Politechniki Warszawskiej 4 i 10 przedstawicieli różnych dziedzin nauki i techniki oraz znawców oświaty zawodowej.

Ta forma wyłaniania kandydatów na profesorów wzbudziła w środowiskach naukowych Krakowa i Lwowa pewien niepokój. Wskazywano np., jak pisał prof. Twardowski, że: „droga, jaką obrało Ministerstwo celem ustalenia pierwszego składu profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, nie odpowiada wprawdzie wymogom uświęconej tradycją autonomii uniwersytetów, przestrzeganej w sprawie obsadzania katedr. Wobec wyjątkowych jednak warunków, wśród których trzeba było przystąpić do mianowania pierwszych profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych UW, zwłaszcza zaś wobec faktu, że zaproszenie samego Uniwersytetu Krakowskiego i Lwowskiego do czynienia w tej mierze propozycji z pominięciem UW, było już dla tegoż Uniwersytetu przykrym upośledzeniem, a zaproszenie do tej akcji także UW, byłoby z kolei położeniem trudnym dla obecnie pracujących w nim wykładowców. W konkluzji należałoby unikać podobnych sytuacji i dlatego trzeba jak najszybciej zająć się opracowaniem ramowego statutu dla polskich szkół wyższych. W każdym razie, niewątpliwą przyczyną przyspieszenia i konkretyzacji prac była obawa, aby uregulowanie nie nastąpiło przypadkiem w drodze rozporządzenia ministerialnego”²².

Prace nad projektami nowej ustawy

Kolejnym krokiem w tworzeniu podstawowych zrębów prawnych szkolnictwa wyższego było podjęcie konkretnych prac nad projektem ustawy. Zadanie to wzięły na siebie dwa największe środowiska akademickie Krakowa i Lwowa,

²¹ Dz. Urz. MWRiOP 1919, Nr 1, poz. 7.

²² Cytuję za: D. Zamojska, *op. cit.*, s. 153-154.

z tym, że oba projekty odnosiły się w sposób wyraźny tylko do regulacji prawnych uniwersytetów, a nie całego wyższego szkolnictwa. W tej sytuacji Politechnika Lwowska zajęła się opracowaniem zasad organizacji szkół politechnicznych.

W tym czasie Ministerstwo WRiOP nie miało jeszcze dostatecznie jasno skryształizowanej własnej koncepcji polityki rządu wobec szkół wyższych. Opracowany przez Praussa „Program oświaty”, który prezentowany był na „Sejmie Nauczycielskim”, niczego na ten temat nie mówił.

Silnym impulsem działań stał się przekazany Ministerstwu w maju 1919 r. projekt ustawy o szkołach akademickich, przygotowany przez rektora i senat UJ. Teraz dopiero Ministerstwo postanowiło zaprosić do Warszawy na zjazd stosowne delegacje poszczególnych uczelni. Z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Lwowskiego i Warszawskiego zaproszono po 7 delegatów, z Uniwersytetu Poznańskiego i Wileńskiego po 3 delegatów, z Politechniki Warszawskiej i Lwowskiej po 4 delegatów oraz po jednym delegacie z Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, Akademii Rolniczej w Dublanach, Akademii Górniczej w Krakowie oraz ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Zebranie z udziałem 40 delegatów państwowych wyższych uczelni i 3 przedstawicieli wyższych szkół prywatnych (Uniwersytetu Lubelskiego, Wolnej Wszechnicy Polskiej i Polskiego Kolegium Uniwersyteckiego w Kijowie) odbyło się 28 czerwca 1919 r. w sali Senatu UW. Obrady otworzył minister prof. J. Łukasiewicz w towarzystwie szefa Sekcji Szkół Wyższych, prof. A. Wrzóska i radcy dra T. Czeżowskiego. Na przewodniczącego zjazdu wybrano prof. Kazimierza Kostaneckiego, rektora UW²³.

Po wstępnej prezentacji projektu ustawy opracowanej przez UJ, którą przedstawił prof. Stanisław Estreicher i projektu UJK, który zreferował prof. Kazimierz Twardowski, prowadzono obrady w 3 sekcjach: uniwersyteckiej, politechnicznej i wyższych szkół zawodowych.

W projekcie krakowskim, uniwersytety zdefiniowane zostały jako „najwyższe zakłady naukowe”, w których winny być uprawiane i wykładane „w miarę możliwości wszystkie działy nauk i wszystkie ich odgałęzienia, które dopiero razem tworzą jedną całość”. Projekt zakładał więc, że uniwersytet, obok czterech tradycyjnych wydziałów może tworzyć także inne, dzielić już istniejące i usamodzielniać je w formie studiów i oddziałów. Uniwersytety miały mieć prawo udzielania stopni naukowych, uprawniających do wykonywania określonego zawodu, miał im przysługiwać samorząd wewnętrzny, ograniczony jedynie postanowieniami ustawy²⁴.

Uniwersytety miały uzyskać osobowość prawną i prawo dysponowania własnym majątkiem. Naczelną władzą miał być senat złożony z rektora, jego po-

²³ *Ibidem*, s. 157.

²⁴ *Ibidem*, s. 161.

przednika oraz prorektora (czyli zastępcy), dziekanów, prodziekanów i delegatów wydziałów. W kompetencjach Senatu mieścić się miały wszystkie sprawy dotyczące całego uniwersytetu, a więc: uchwalanie statutu, zatwierdzanie regulaminu poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni, uchwalanie budżetu i dysponowanie majątkiem, przyznawanie stypendiów oraz prawo wprowadzania ewentualnych zmian w strukturze wydziałowej, nadawanie doktoratów honorowych, angażowanie pracowników niższego szczebla, o ile ich obowiązki rozciągały się na kilka zakładów uniwersyteckich. Senat miał też rozstrzygać w sprawach dyscyplinarnych i honorowych pracowników oraz zatwierdzać statuty stowarzyszeń studenckich. Pracami Senatu miał kierować rektor, zwoływać jego posiedzenia i wykonywać uchwały oraz reprezentować uniwersytet na zewnątrz. Ministerstwo natomiast – według tego projektu – miało mieć możliwość bieżącego monitorowania prac Senatu dzięki stałemu wglądowi w protokoły jego posiedzeń.

Rektor miał być wybierany na dwuletnią kadencję z grona profesorów zwyczajnych, którzy pełnili już urząd dziekański. W podobny sposób miano wybierać prorektora. Elekcji dokonywał Senat nowej kadencji. Rektor w swej działalności miał być wspierany przez radę rektorską, złożoną z jego poprzednika, prorektora i dziekanów. To niewielkie grono miało być tylko ciałem doradczym, ale za zgodą Senatu mogło częściowo przejmować jego kompetencje²⁵.

Projekt krakowski kładł także nacisk na autonomię wydziałów w obrębie uczelni. Wydziały tworzyć miały ciała „autonomiczne i samorządne”. Miały prawo do samodzielnego kształtowania swej wewnętrznej struktury poprzez tworzenie odrębnych studiów. Naczelną władzą wydziału miało być kolegium profesorskie, złożone z profesorów zwyczajnych i honorowych, z profesorów nadzwyczajnych w liczbie nie przekraczającej połowy liczby profesorów zwyczajnych oraz z dwóch przedstawicieli docentów, wykładających od co najmniej trzech semestrów. Temu kolegium miał przewodniczyć dziekan, wybierany spośród profesorów zwyczajnych. Jego zastępcą (prodziekanem) miał być jego poprzednik na tym urzędzie.

Profesorów zwyczajnych mianować miała „naczelna władza państwa” na wniosek kolegium, zaakceptowany przez ministerstwo, które mogło blokować nominację, ale bez prawa przedstawienia własnego kandydata. Dekret nominacyjny każdorazowo określać miał pensum godzin wykładu i ewentualnie inne obowiązki. Usunięcie z katedry umożliwiało tylko uchwała Senatu, oparta na wyroku sądu dyscyplinarnego lub honorowego. Wiek emerytalny oznaczono na 70 rok życia, bez względu na wysługę lat.

Projekt określał też tryb habilitacji, przy czym podstawowym wymogiem było przedstawienie drukowanej w języku polskim rozprawy, stanowiącej „istotny postęp nauki”. Ocenę rozprawy, dyskusję habilitacyjną i wykład habilitanta poprzedzać miała ocena „osobistych kwalifikacji kandydata” przez kolegium wydziałowe.

²⁵ *Ibidem*, s. 162.

Prawo wstępu na uniwersytet dawać miała matura polskiej państwowej szkoły ogólnokształcącej. Studenci dzielić się mieli na zwyczajnych i nadzwyczajnych. Tym ostatnim nie przysługiwałoby prawo zdawania egzaminów, a wykłady wysłuchane w charakterze studenta nadzwyczajnego nie mogłyby być zaliczone po uzyskaniu statusu ucznia zwyczajnego. W sprawach dyscyplinarnych studenci mieli podlegać sądowi uniwersyteckiemu, złożonemu z mianowanego przez senat sędziego uniwersyteckiego (mógł nim być jeden z profesorów prawa lub sędzieja zawodowy) oraz z dwóch profesorów, również mianowanych przez senat. W sprawach drobniejszych kary dyscyplinarne wymierzał dziekan.

Studenci mieli prawo tworzenia stowarzyszeń, do których należeć mogli jedynie uczniowie i pracownicy uniwersytetu, a ich statut podlegał zatwierdzeniu przez Senat. Stowarzyszenia takie nie mogły mieć celów politycznych. Senat wyznaczał każdemu stowarzyszeniu kuratora spośród wykładowców, a organizacja wiecu na terenie uczelni wymagała każdorazowej zgody rektora. W sytuacjach spornych instancją odwoławczą był senat²⁶.

Natomiast zreferowany przez prof. K. Twardowskiego projekt lwowski kładł większy nacisk na bezpośrednie obwarowanie wolności nauki i nauczania oraz korporacyjny charakter uniwersytetu. Podobnie jak krakowski – mówił wyłącznie o uniwersytetach, pomijając kwestię szkół wyższych specjalistycznych.

Gwarancja wolności nauki i nauczania miała być wpisana do „zasadniczych ustaw państwa, mocą których każdy profesor i docent uniwersytetu ma prawo przedstawiać i omawiać z katedry, według swojego naukowego przekonania i sposobem naukowym, wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres reprezentowanych przezeń gałęzi wiedzy”. Ta formuła dawać miała uczonym wolność głoszenia swoich poglądów naukowych. Projekt ponadto zakładał „nietykalność terytorium uniwersyteckiego ze strony organów władz bezpieczeństwa”²⁷.

Uczestnicy zebrania, w krótkiej dyskusji, opowiedzieli się m.in. za jednoroczną kadencją rektorów, odrzucili zawartą w projekcie lwowskim koncepcję utworzenia stałej „delegacji” uniwersyteckiej, jako instytucji wyposażonej w pewne „atrybuty władzy”, nie znalazły szerszego poparcia także pomysły niedopuszczenia kobiet do stanowisk profesora i docenta, ani przyznania rektorom uniwersytetów miejsca wirylnego w parlamencie. Niezbyt przychylne opinie wypowiedziano na temat tworzenia nowych prywatnych uniwersytetów oraz spierano się nad silnie wyeksponowaną w projekcie lwowskim korporacyjnością, jak i otwarciem rządowi drogi do ingerencji w kwestiach narodowościowych²⁸.

Redakcję ostatecznej wersji projektu ustawy zjazd powierzył komisji złożonej z K. Kostaneckiego, S. Estreichera i K. Twardowskiego. W sierpniu 1919 r. opracowali oni jednolity projekt ustawy, który przesłany został ministerstwu, ale wbrew oczekiwaniom na rychłe przekazanie jej pod obrady Sejmu, ministerstwo w listopadzie rozesłało do wszystkich uczelni własny projekt ustawy –

²⁶ *Ibidem*, s. 163.

²⁷ *Ibidem*, s. 164.

²⁸ *Ibidem*, s. 159.

z prośbą o zaopiniowanie. Nic dziwnego, że wzbudził on, zwłaszcza w kręgach profesury UJ sprzeciw, a prof. S. Estreicher, jako rektor, skierował do prof. A. Wrzosa osobisty list, w którym protestował przeciwko próbie wprowadzenia do projektu ustawy zapisów, które nie były wcześniej konsultowane. Szczególnie ostry sprzeciw wywołała propozycja ustanowienia „Delegacji Szkół Najwyższych przy Ministrze WRiOP” i nadanie jej szeregu prerogatyw, jako „najwyższej władzy samorządowej” szkół wyższych. Zakres jej kompetencji był bardzo szeroki. Miał obejmować sprawy programów studiów, określanie warunków przyjmowania na studia oraz wymagań przy nadawaniu stopni naukowych, opiniowanie kandydatów na profesorów, stosunki „naukowe i nauczycielskie” między szkołami, powoływanie nowych szkół wyższych i likwidowanie lub reorganizacja starych, opiniowanie ewentualnych zmian w ustawie, wybory przedstawicieli środowiska akademickiego w mającej powstać Radzie Wychowania Narodowego oraz reprezentowanie polskiego środowiska akademickiego w stosunkach międzynarodowych²⁹.

Prof. Wrzosek przedstawioną wyżej negatywną ocenę rządowego projektu ustawy, potraktował jako rodzaj szantażu i próbę wywarcia presji na Ministerstwo. Broniąc swej pozycji próbował zasłaniać się dobrze pojętym interesem państwa. Wyrażał przekonanie, że posłowie poprą propozycję rządu, a Ministerstwo ma prawo do wprowadzenia do projektu ustawy zmian, bo ostatecznie, ono jest odpowiedzialne za jej kształt i całość szkolnictwa wyższego³⁰.

Próbując złagodzić opór środowiska akademickiego, Ministerstwo ostatecznie zrezygnowało z lwowskiego pomysłu ustanowienia „Delegacji” i zaopatrzyło swój projekt ustawy wielce pochlebną dla tego środowiska motywacją zapewniając, iż celem ustawy jest zagwarantowanie uczelniom pełnej autonomii pod względem naukowym. Minister wyrażał przy tym nadzieję, że „przez stworzenie podstaw dla swobodnego pod każdym względem rozwoju naszych szkół najwyższych spłaci społeczeństwo chociaż częściowo dług wdzięczności naszej kulturze, dzięki której przetrwaliśmy lata niewoli i która dziś jeszcze stanowi naszą największą siłę i chlubę.”³¹

Dążąc do pełnego pojednania, Ministerstwo WRiOP zaprosiło do siebie na kolejną konferencję rektorów i delegatów szkół akademickich w ostatnich dniach stycznia 1920 r. Chociaż nie znamy przebiegu obrad, którym przewodniczył prof. A. Wrzosek, to wiadomo, że już „bez niespodzianek” poprawiony projekt ustawy o szkołach akademickich 25 maja 1920 r. był zaprezentowany przez ministra Łopuszańskiego Prezydium Rady Ministrów, które z nieznacznymi poprawkami przyjęło go i skierowało do Komisji Oświatowej Sejmu.

²⁹ *Ibidem*, s. 168-170.

³⁰ *Ibidem*. Autorka w Archiwum UJ dotarła do zachowanej w tym przedmiocie korespondencji między prof. K. Estreicherem i prof. A. Wrzosem.

³¹ D. Zamojska, *op. cit.*, s. 172.

Debata sejmowa

Towarzysząca tym końcowym debatom atmosfera polityczna kraju była trudna, bo wojna z Rosją Sowiecką ciągle nie była rozstrzygnięta, a towarzyszące jej ruchy wojsk (od Kijowa do Warszawy), stawały się coraz bardziej dokuczliwe i niepokojące. Bodaj jedynym sympatycznym akcentem były toczące się w atmosferze naukowej powagi, w dniach od 7 do 10 kwietnia w Warszawie obrady I Zjazdu Nauki Polskiej poświęcone jej potrzebom, organizacji i rozwojowi, w czasie których, tak w referatach, jak i dyskusji, wiele uwagi poświęcano także szkolnictwu wyższemu i współdziałaniu w tworzeniu polskiej nauki³².

W tym klimacie wojny i nauki Sejm Ustawodawczy 4 czerwca 1920 r. przystąpił do pierwszego czytania „ustawy o szkołach akademickich”, które zakończyło się wnioskiem o przekazanie projektu do Komisji Oświatowej³³.

Drugie czytanie projektu odbyło się 9 lipca 1920 r. Posłem sprawozdawcą został dr Henryk Radziszewski (Związek Ludowo Narodowy, dalej ZLN). Jego wystąpienie było krótkie. Na wstępie zdawkowo zaznaczył, że ma zaszczyt (s. 32) referowania ustawy szkół akademickich, która dotyczy „świątyni nauki” i „jest jedną z najlepszych ustaw, które nam dotychczas przedstawił rząd, co chlubnie świadczy o przenikliwości i umiejętności Ministerstwa Oświecenia Publicznego w tej dziedzinie, ale i dlatego, że uchwalenie tej ustawy jest kontynuowaniem najpiękniejszych tradycji w dziejach naszych.” Następnie odwołał się do tradycji przypominając, że „w Polsce oświata była otaczana zawsze największą troską, czego dowodem jest piękne uposażenie Akademii Krakowskiej, najpierw przez Kazimierza Wielkiego, a później w 1400 r. przez Władysława Jagiełłę.” Przypomniął przy tym, że „w art. 26 ustawy Kazimierza Wielkiego było właśnie zaznaczone wyraźnie, że szkoły akademickie powinny korzystać z daleko idących swobód, tak dalece, że nawet winowajca, któryby się ukrył w murach Akademii, tak samo, jak ten, któryby się skrył w murach kościoła, nie mógł być schwytany, co dowodzi zrozumienia wielkiej dorosłości nauki w owej epoce.”

Przechodząc do charakterystyki projektu Radziszewski dodawał, że „Statut uniwersytecki, który został nam przedstawiony przez rząd, staje na gruncie najbardziej nowożytnych pod tym względem pojęć. Mianowicie daje uniwersytetom najdalej idącą autonomię. Uniwersytety mają mieć przyznany charakter prawny”, a w zakresie szerzenia oświaty „szkołom akademickim przysługuje prawo wolności nauki i nauczania”. Ustawa troszczy się także „o studentów, o ich korporacje i wszelkie organizacje studenckie, nakładając im pewne normy prawne.”

³² Zob. *Nauka Polska*, t. III, Warszawa 1920, Rocznik Kasy im. Mianowskiego, obejmujący pamiętnik I Zjazdu, poświęconego zagadnieniom organizacji i rozwoju nauki polskiej, s. 280.

³³ *Sprawy Stenograficzne z posiedzeń Sejmu Ustawodawczego*: 153 z dnia 4 czerwca 1920 r., s. 4.

Kończąc swoje uzasadnienie dodawał, że „mamy w tej chwili dokonać aktu ważnego, pomni wielkich słów Jana Zamoyskiego, który fundując swoją Akademię w Zamościu, wyraźnie zaznaczył, że takie Rzeczypospolite bywają, jakie ich młodzieży chowanie. W tej chwili musimy kontynuować pracę Komisji Edukacyjnej i mam nadzieję, że w ramach tej ustawy będziemy mogli dokonać tego, czego Komisja Edukacyjna niestety dokonać nie mogła. Ustawa Komisji Edukacyjnej mówiąc o profesorach wyraźnie podkreślała, że nauczyciel będzie uważany za obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu jej synów. Mam nadzieję, że uchwalenie statutu szkół akademickich da możliwość spełnienia ciała profesorskiemu tej wielkiej i zaszczytnej roli”. Prosił więc Wysoki Sejm o przyjęcie proponowanej ustawy bez zmian³⁴.

Po tym zdawkowym wprowadzeniu, obyła się debata ogólna. Jako pierwszy zabrał głos poseł ks. Kazimierz Kotula (PSL „Piaś”), który wystąpił przeciw proponowanej, nadmiernej jego zdaniem, „tytułomanii”. Przypominał, że „obecnie panują czasy demokratyczne i wszelkie tytuły się znosi. Dlatego byłbym za tym, ażeby i w życiu naukowym tytułów zbytnio nie mnożyć, a obecna ustawa o organizacji szkół akademickich mnoży tytuły całkiem niepotrzebnie. Bo tych tytułów nie ma nigdzie poza Polską, a i u nas nie było ich na terytorium zaboru austriackiego, ani też w Poznańskim. Art. 96 mówi: stopnie naukowe są dwa, wyższy i niższy. Stopniem wyższym we wszystkich szkołach akademickich jest stopień doktora; a oprócz tego ustawa wprowadza jeszcze stopień magistra, który jest niczym innym, jak tylko złożonym rygorozum, które prowadzi do doktoratu. A oprócz tytułu doktora i magistra wprowadzono jeszcze tytuły zawodowe. (...) Konstytucja nasza znosi tytuły rodowe; więc po cóż mnożyć tytuły naukowe, a właściwie tylko formę tytułów naukowych, bo tytuł magistra nie będzie tytułem naukowym. Winniśmy tytuły doktora uczynić tytułem naukowym, który można osiągnąć tylko po złożeniu ścisłych egzaminów doktorskich, przejściu rygorozów (...) i po wydrukowaniu pracy naukowej”³⁵.

Kolejny mówca, poseł Sołtyk (ZLN), odrzucając propozycję ks. Kotuli za-uważał, że zaszło chyba nieporozumienie i nieprawdą jest, „że nigdzie nie ma stopni naukowych. Wszędzie stopnie naukowe istnieją. Komisji Oświecenia chodziło tylko o to, ażeby stopnie naukowe nie mnożyły się jak grzyby po deszczu. Wiadomą jest rzeczą, że w Małopolsce młodzieniec, po skończeniu uniwersytetu, otrzymywał od razu tytuł doktora. Nam w tym wypadku chodzi tylko o to, ażeby ten stopień naukowy nie był zdawkową monetą”. Ustawa więc wymaga, „ażeby dla otrzymania stopnia doktora, należało przedstawić jakąś pracę samodzielną” i zdać przepisane ustawą doktorskie „rygoroza”.

Kolejny mówca, poseł Bardel, wyjaśniał, że wystąpienie ks. Kotuli nie zmierzało wcale „do zniesienia tytułów naukowych”, ale o ich ograniczenie. Poza tym, chciał zwrócić uwagę na to, „że w zaborze austriackim wcale nie było

³⁴ *Sprawozdania Stenograficzne z posiedzeń Sejmu Ustawodawczego*: 161 z dnia 9 lipca 1920 r., s. 32-33.

³⁵ *Ibidem*, s. 34.

rzeczą łatwą uzyskanie tytułu doktorskiego. Nie wiem skąd ci Panowie, którzy mają co do tego wątpliwości – mogą o tym sądzić, skoro stosunków tych nie znają. Ja także jestem doktorem austriackim – ciągnął swój wywód poseł Bardel – i że dla człowieka, nie mającego majątku, uzyskanie tytułu doktorskiego, choćby opanował całą potrzebną do tego wiedzę”. Poza tym potrzebne były określone pieniądze, bo za każdy egzamin, a było ich kilka (na filozofii 2, na prawie 3, a na medycynie i teologii, po 4), trzeba było płacić „wysoką takse”, a potem jeszcze wnieść wysoką opłatę za promocję. „Wskutek tego ci, którzy tych tytułów nie mają, nie mogą wyrażać się z lekceważeniem o doktoracie, którego nie uzyskali i o który się nie starali. Dla tych przyczyn, które przytoczył ks. Kotula uważam za wskazane, ażeby tytułów nie mnożyć i zadowolić się jednym tytułem doktora”³⁶.

Poseł Radziszewski, jako sprawozdawca, wypowiedział się przeciw wnioskowi posła ks. Kotuli. „Zdaje mi się, że cel mamy jeden, tylko droga, która jest przewidziana w ustawie lepiej do tego celu zmierza. Chodzi nam mianowicie o to, ażeby tytuł naukowy nie był tak łatwo osiągalny, ażeby rzeczywiście świadczył, że ten, kto go zdobył oddaje się nauce poważnie, że poświęcił się tej idei, a nie żeby ktoś, kto skończył uniwersytet i jest gdzieś adwokatem – przez to samo miał już stopień doktora. I dlatego ta ustawa przewiduje stopnie zawodowe i naukowe. Stopniem zawodowym będzie stopień adwokata, lekarza, inżyniera itd.; kto zaś chce się poświęcić nauce, będzie miał do przejścia dwa stopnie, najpierw niższy, a potem dopiero stopień doktora. Chodzi o utrudnienie otrzymania stopnia doktora. To samo, co powiedział ks. Kotula, tylko w naszym pojęciu będzie daleko trudniej otrzymać stopień doktora, jeśli się przedtem będzie trzeba ubiegać o stopień niższy”.

Kiedy marszałek Sołtyk zarządził przejście do dyskusji szczegółowej (od art. 1 do art. 51) – nikt nie zażądał głosu. Dopiero art. 52, traktujący o habilitacji, wzbudził zastrzeżenia. W tej sprawie zabrał głos poseł Maciej Rataj (PSL „Wyzwolenie”).

„Warunkiem dopuszczenia do habilitacji – mówił – są odpowiednie, osobiste kwalifikacje kandydata, o których rozstrzyga Rada Wydziału przez tajne głosownie, przed rozpatrzeniem jego kwalifikacji naukowych. Rozumiem w zupełności cel tego artykułu i raczej byłbym skłonny do przychylenia się doń, gdyby nie odstrasżające przykłady z ostatnich czasów, które wykazały, że pod tym płaszczykiem ciało naukowe może się dopuszczać znacznych nadużyć przeciw nauce i przeciwko temu, co ciało naukowe uniwersyteckie ma reprezentować. Znam taki wypadek, kontynuował, że w ostatnich czasach na jednym z uniwersytetów nie dopuszczono do habilitacji powszechnie znanego ze zdolności człowieka dlatego tylko, że jego przekonania polityczne nie odpowiadały poglądom politycznym większości wydziału. Znaną jest rzeczą, że na wielu uniwersytetach polskich potworzyły się, i z przykrością muszę to powiedzieć jako

³⁶ *Ibidem*, s. 35.

wychowanek uniwersytetu, mafie zazdrosne o swoje katedry, które nie dopuszczają pod różnymi pozorami ludzi młodych, zdolnych, którzy nie mają odpowiedniego poparcia i pleców. Nie chcę nazwać po imieniu i nazwisku człowieka, który był w tym wypadku dotknięty, ale jest to odstraszący przykład, aby nie dawać takim potworzonym i tworzącym się w uniwersytetach mafiom, broni w rękę do utrącania ludzi.

Rozumiem potrzebę postawienia niezmiernie wysoko stanu nauczycielskiego w ogóle, a stanu profesora w uniwersytecie specjalnie. Rozumiem, że powinna być pozostawiona jak najdalej idąca autonomia, dotycząca habilitacji, przyjmowania profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, ale licząc się z faktycznymi stosunkami, licząc się z tym, że nawet wielce szanowni profesorowie uniwersytetu są tylko ludźmi, nie chcąc dostarczać jeszcze jednej broni ułomności ludzkiej, proszę o skreślenie art. 52³⁷.

Drugą szczegółową uwagę, do art. 110 zgłosił ks. Kazimierz Lutosławski (Polski Komitet Narodowy Zjednoczonych Stronnictw Demokratycznych). „W sprawie szkół wyższych prywatnych – mówił – nastęrcza mi się pewna wątpliwość. Mianowicie aczkolwiek należy czuwać bacznie nad tym, ażeby wolności nauczania nie ograniczano, żeby nie czynić jej zależną od widzimisię władz państwowych, a nawet od bezwzględnej woli większości, która ma prawo dyktować władzom państwowym pewien sposób postępowania w rozwoju szkół prywatnych, ażeby pozwolić każdemu towarzystwu, które w myśl ogólnej zasady konstytucyjnej o wolności nauczania, chce założyć i prowadzić zakład naukowy według swego planu, jednak dawanie takim szkołom państwowych praw i nazw urzędowych: szkół akademickich, uniwersytetów, politechnik itd., nadawania im praw i tytułów naukowych, powinno być zastrzeżone w drodze ustawodawczej, ponieważ to jest pewnego rodzaju państwowa prerogatywa, która nie powinna być zbyt łatwo udzielana i powinna odpowiadać temu, co państwo uważa za zgodne z swym interesem i z dobrem ogółu.

Przeciw temu jest jeden argument, kontynuował, że jeżeli taka szkoła upadnie i zepsuje się, to ponieważ otrzymała prawa w drodze ustawodawczej, przeto i cofnąć je można także tylko w drodze ustawodawczej. (...) Oczywiście byłoby bardzo niedobrze, gdyby nadawanie praw państwowych prywatnym szkołom wyższym odbywało się poza Ministrem Oświaty i dlatego proponuję, żeby takie prawo mogło być dane tylko na wniosek ministra, po wysłuchaniu opinii wszystkich szkół już istniejących, ponieważ określenie, czy dana szkoła zasługuje na prawo, czy nie, jest zagadnieniem bardzo trudnym, wymagającym wysokiej kompetencji. Ocenę tego należy pozostawić ministrowi, który powinien przyjść przed ciało ustawodawcze z wnioskiem, ażeby ta lub inna szkoła prywatna mogła korzystać z praw państwowych. Dlatego wnosimy do art. 110 stylistyczne poprawki, że danie szkołom praw państwowych jest możliwe tylko w drodze ustawodawczej na wniosek ministra, a po 5 latach rozporządzenie ministra może nadać takiej szkole prawo habilitowania.

³⁷ *Ibidem*, s. 36-37.

Tak samo do art. 111. Proponuję dodać zakaz dawania tytułów naukowych tym szkołom, które takiego uznania nie otrzymają”³⁸.

Kiedy proponowaną przez ks. Lutosławskiego poprawkę poparł Rataj, włączył się do dyskusji, jako poseł, prof. A. Wrzosek oświadczając, że „Rząd ma wielkie wątpliwości co do poprawki zgłoszonej przez ks. posła Lutosławskiego, że tylko prawo szkołom prywatnym może być nadane mocą ustawy dlatego, że wtedy daleko trudniej jest cofać takie prawo. (...) Jeśli szkoła nie odpowie swojemu zadaniu, to po pięciu, sześciu czy siedmiu latach minister, który jest odpowiedzialny za kontrolę nad szkołami prywatnymi i państwowymi, może w każdej chwili takie rozporządzenie cofnąć. To jest zaś bodziec dla szkół prywatnych, ażeby się starały utrzymać na wysokim poziomie”.

Do dyskusji włączył się jeszcze raz poseł Radziszewski, który oświadczył, że jest przeciw poprawce posła Rataja, „ponieważ uważam – dowodził – że dopuszczenie i wprowadzenie kogoś w przyszłości do stowarzyszenia profesorskiego musi od tego stowarzyszenia zależeć, jak również danie prawa habilitowania się i rozumiem, że wykreślenie tego art. 52 do pewnego stopnia uszczupliłoby w pojęciu moralnym autonomię uniwersytetu. Dlatego proszę w imieniu Komisji Oświaty, w której ten statut przeszedł jednogłośnie, o pozostawienie art. 52”³⁹.

Ponieważ innych dyskutantów nie było, marszałek Sejmu zaproponował, by zrezygnować z głosowania nad poszczególnymi artykułami, lecz przegłosować tylko poprawki.

Pierwsze głosowanie odbyło się nad poprawką posła Rataja do art. 52. Operacja była dosyć złożona. Marszałek najpierw poprosił tych posłów, którzy byli za poprawką, ażeby powstali z miejsc, a kiedy rezultat głosowania okazał się wątpliwy, zaproponował „głosowanie przez drzwi” i poprosił posłów, którzy są za poprawką posła Rataja, „ażeby weszli przez drzwi z napisem „tak”, inni przez drzwi z napisem „nie”.

W wyniku głosowania okazało się, że 131 posłów głosowało – nie, a 108 – tak. Tak więc poprawka Rataja upadła. Podobny los spotkał poprawkę ks. Kotuli do art. 96. Przyjęta natomiast została poprawka wniesiona przez Radziszewskiego do art. 109 oraz poprawki wniesione przez ks. Lutosławskiego do art. 110 i 111⁴⁰.

Trzecie czytanie ustawy odbyło się na 162 posiedzeniu Sejmu, 13 lipca 1920 r. Ponownie najbardziej aktywnym dyskutantem był poseł Rataj, który niebawem miał przesiąść się do ław rządowych, obejmując resort oświaty. Tym razem optował za potrzebą oceny pracy i dalszej przydatności profesorów po 25 latach pracy lub w 65 roku życia. Takie restrykcyjne podejście Sejmu do wieku emerytalnego profesorów poparł poseł Stanisław Głąbiński (ZLN), sam profesor Uniwersytetu Lwowskiego i dziekan Wydziału Prawa. W swej wypowiedzi

³⁸ *Ibidem*, s. 38.

³⁹ *Ibidem*, s. 39.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 40.

szedł nawet dalej niż Rataj, bo proponował, by wszyscy profesorowie po 35 latach pracy przymusowo przenoszeni byli na emeryturę.

Sejm poprawek tych nie przyjął i jeszcze na tym samym posiedzeniu uchwalił ostateczne brzmienie ustawy⁴¹.

Przyjęty przez Sejm tekst *Ustawy o szkołach akademickich*⁴² stanowił syntezę projektu krakowskiego i lwowskiego, był więc oparty głównie na prawodawstwie austriackim, a poprzez nie – na niemieckiej tradycji samorządności szkół wyższych. Swoim zakresem obejmowała nie tylko uniwersytety i politechniki, ale wszystkie typy szkół wyższych.

Jest nowa ustawa – ale jaka?

Uchwalona przez Sejm *Ustawa o szkołach akademickich*, zgodnie z oczekiwaniami, została na ogół dobrze przyjęta przez społeczeństwo, bo generalnie regulowała tak ważny wycinek najwyższej krajowej edukacji, ale nie brakło bardzo ostrych głosów krytycznych, dotyczących zwłaszcza strony formalnej, do których w pierwszej kolejności zaliczyć należało, wydaną w formie broszurowej, parostronicową wypowiedź prawników lwowskich, prof. J. Markiewicza i R. Longchamps de Berrier⁴³. Generalnie jednak skupiono się nad wcielaniem jej w życie, zwłaszcza w sprawach organizacji nowego roku akademickiego, w związku z dramaturgią losów wojny z Rosją Sowiecką („cud nad Wisłą”), potrzeba zagwarantowania pomocy stypendialnej studentom, problemy inflacji pieniądza (marki polskiej) itd. Wszystkie te kwestie starano się rozwiązywać na organizowanych przez Ministerstwo W RiOP konferencjach z udziałem rektorów szkół akademickich.

W niezmienionej formie (choć Sejm uchwalił kilka poprawek do paru artykułów) dotrwała do 1933 r., kiedy po dojściu do władzy sanacji, zajęto się nowymi regulacjami prawnymi całego szkolnictwa, w tym także szkolnictwa akademickiego.

Według oceny prof. J. Dybca, wybitnego znawcy najnowszych dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego⁴⁴ uchwalona przez sejm w 1920 r. *Ustawa o szkołach akademickich* „powstała – jak pisze – w wyniku dyskusji i pracy ośrodków akademickich krakowskiego i lwowskiego, ale także udziału pozostałych środowisk Warszawy, Wilna i Poznania oraz Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jasno i precyzyjnie określiła ideę uniwersytetu i jej wszelkie atrybuty. Jej najważniejszymi cechami była autonomia, a więc wewnętrzna samorządność przy nadzorze centralnej władzy edukacyjnej, wolność badania i nauczania. Wyraźnie zaakcentowano cel, funkcje i zadania uniwersy-

⁴¹ *Sprawozdania Stenograficzne z posiedzeń Sejmu Ustawodawczego*: 162 z dnia 13 lipca 1920 r.

⁴² Dz.U. RP z 1920 r., Nr 72, poz. 494.

⁴³ Szerzej omawia ją D. Zamojska, *op. cit.*..., s. 185-187.

⁴⁴ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918-1939*, Kraków 2000.

tetu, nawiązując do dyplomu fundacyjnego króla Kazimierza Wielkiego dla najstarszej polskiej uczelni, „aby była nauk perłą, aby wychowywała ludzi przestępnych i dojrzałego sądu, cnotą zdobnych i w naukach biegłych, a zarazem aby się stała krynicą umiejętności i wiedzy, z której mogliby czerpać wszyscy”. Zadaniem uczelni, a w szczególności uniwersytetów, miała być służba nauce i ojczyźnie. „W tym celu mają one szukać i dochodzić do prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej oraz przewodniczyć na drodze poznawania tej prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego w imię zasad przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego”⁴⁵.

Natomiast prof. Z. Skubała-Tokarska i W. Tokarski w swojej książce „*O szkolnictwie akademickim w Polsce*” piszą: że „Ustawa była nacechowana daleko posuniętym liberalizmem”, wyrażającym się m.in. przyznaniem wyższym uczelniom dosyć dużej autonomii: np. ogólne zebranie profesorów lub senat wybierały rektora bez potrzeby zatwierdzania kandydata przez władze państwowe; usunięcie profesora mogło nastąpić w zasadzie tylko na podstawie uchwały senatu lub ogólnego zebrania profesorów, podjętej na podstawie postępowania dyscyplinarnego.

Władzę w szkołach wyższych sprawowali rektorzy, prorektorzy, dziekani, senat i rady wydziałowe. Przeważającą część uprawnień ustawa powierzała organom kolegialnym. Senaty i zebrania ogólne profesorów stanowiły najwyższą władzę samorządową, a rady wydziałowe czuwały nad rozwojem nauki, przedstawiały wnioski o mianowanie profesorów, nadawały stopnie naukowe oraz wydawały opinie naukowe. Słowem „przewaga organów kolegialnych stanowiła podstawową cechę tej pierwszej polskiej ustawy”⁴⁶.

Myślę, że dziś, kiedy стоимy przed kolejną zmianą ustawy: *Prawo o szkolnictwie wyższym* i chętnie odwołujemy się nie tylko do europejskiego, ale także do światowego w tym zakresie dziedzictwa, dorobku i doświadczenia, warto przypomnieć ten nasz epizod, dotyczący historii organizacji i ustroju szkolnictwa wyższego z 1920 r., by choć przez moment zastanowić się nad meandrami drogi, jaką w tym zakresie przeszła cała nasza akademicka edukacja.

⁴⁵ J. Dybiec, *Idea uniwersytetu w Polsce w XIX i XX wieku*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2009, s. 136.

⁴⁶ Z. Skubała-Tokarska, W. Tokarski, *op. cit.*..., s. 154.

LITERATURA:

- [1] Araszkiewicz F.W., *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1972, s. 20-22.
- [2] Dybiec J., *Idea uniwersytetu w Polsce w XIX i XX wieku*, [w:] Szulakiewicz W. (red.), *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2009, s. 136.
- [3] Dybiec J., *Uniwersytet Jagielloński 1918-1939*, Kraków 2000.
- [4] Dziennik Ustaw RP z 1920 r., Nr 72, poz. 494.
- [5] Dz. Urz. MWRiOP Dep. Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, Nr 2, s. 33.
- [6] Dz. Urz. MWRiOP 1919, Nr 1, poz.7.
- [7] Garlicki A. (red.), *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915-1939*, Warszawa 1982.
- [8] Kolendo H., *Odrodzenie Uniwersytetu Warszawskiego w 1915 r.*, „Roczniki Uniwersytetu Warszawskiego” 1973, t. XIII.
- [9] *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji)*, zebrał i opracował S. Tync, wyd. Ossolineum, Wrocław 1954, rozdziały I-IV, s. 576-604 dot. Szkół Głównych.
- [10] Konarski K., *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915-1918*, Kraków 1923.
- [11] Lech M.J., *Hugo Kołłątaj*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1973, s. 70-160.
- [12] Manteuffel T., *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16 – 1934/35. Kronika*, Warszawa 1936.
- [13] *Nauka Polska*, t. III, Warszawa 1920, Rocznik Kasy im. Mianowskiego, s. 280.
- [14] Popławski Z., *Zarys dziejów Uczelni*, [w:] Szewalski R. (red.), *Politechnika Lwowska 1844-1945*, Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1993, s. 7-69.
- [15] Poznański K., *Sieć i struktura szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] Poznański K. (red.), *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, wyd. UMCS, Lublin 1991, s. 455-460.
- [16] *Program oświatowy Ministerstwa WRiOP*, „Głos Nauczycielski” 1919, nr 5, s. 197-199.
- [17] *Rocznik Statystyczny Warszawy 1921 i 1922, Szkolnictwo wyższe. Słuchacze wg płci i wyznania*, Warszawa 1924, s. 115.
- [18] Skubała-Tokarska Z., Tokarski Z., *Uniwersytety w Polsce*, Warszawa 1972, s. 87-99.
- [19] *Sprawozdania Stenograficzne z posiedzeń Sejmu Ustawodawczego: 153 z dnia 4 czerwca 1920 r.*, s. 4.

-
- [20] *Sprawozdania Stenograficzne z posiedzeń Sejmu Ustawodawczego*: 161 z dnia 9 lipca 1920 r., s. 32-40.
- [21] *Sprawozdania Stenograficzne z posiedzeń Sejmu Ustawodawczego*: 162 z dnia 13 lipca 1920 r.
- [22] *Statut tymczasowy Politechniki Warszawskiej*, Dz. Urz. MWRiOP Nr 2, z 2 listopada 1917 r., s. 52-53.
- [23] *Statut tymczasowy Uniwersytetu Warszawskiego i ustawy tymczasowe Wydziałów*, Warszawa 1915, s. 1.
- [24] Suchodolski B. (red.), *Historia nauki polskiej*, t. III 1795-1862 pod red. J. Michalskiego, Wrocław 1977, s. 145-151.
- [25] Suchodolski B. (red.), *Historia nauki polskiej*, t. IV 1863-1918 pod red. Z. Skubały-Tokarskiej, Wrocław 1987, s. 243 i 248.
- [26] Suchodolski B. (red.), *Historia nauki polskiej*, t. V 1918-1951 pod red. Z. Skubały-Tokarskiej, Wrocław 1992, s. 111.
- [27] Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1970, s. 26-30.
- [28] Zamojska D., *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915-1920*, Seria: „Monografie z Dziejów Oświaty” t. XLII, Instytut Historii Nauki PAN, Warszawa 2009.

Janusz T. Hryniewicz

Uniwersytet Warszawski

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

INTELEKTUALNA TRADYCJA EUROPY A WSPÓŁDZIAŁANIE ZBIOROWE

Wstęp

U źródeł dalszych rozważań leży przekonanie, że instytucje demokratyczne muszą mieć zakotwiczenie w kulturowo utrwalconych indywidualnych strukturach poznawczych. Struktura poznawcza to coś znacznie głębszego niż postawy czy. orientacje osobowościowe. Można ją określić mianem typu umysłowości. Struktura poznawcza to ukierunkowanie sposobu postrzegania świata i konstruowania wiedzy na jego temat – tej codziennej i naukowej. To także rodzaj logiki stosowanej do konstruowania wiedzy i sposób orzekania o tym, co jest prawdziwe a co nie. Jak to zobaczymy struktury poznawcze mogą się różnić nastawieniem analitycznym albo holistycznym, traktowaniem przedmiotu badań, jako obiektu zewnętrznego albo tożsamego z obserwatorem, logiką, która może być rygorystyczna i formalna albo oparta na skojarzeniach. Zaprezentowane dalej analizy będą podporządkowane odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób kształtował się kartezjański typ umysłowości, w jaki sposób doszło do jego kulturowego utrwalenia i jakie jest jego znaczenie dla współdziałania zbiorowego?

Sekularyzacja epistemologii

Nowożytność w filozofii europejskiej datuje się od Kartezjusza, czyli od XVII w. (zob. np. Wehler 1998, s. 38). Chodzi tu o ten rodzaj filozofii, który zajmuje się analizą sposobów poznawania rzeczywistości. Późniejsze propozycje epistemologiczne są niesprzeczne z zasadami organizującymi proces poznania sformułowanymi przez Rene Descartes'a (1596-1650). Termin „kartezjanizm” jest zarazem symbolem ideału intelektualnego. Kartezjański sposób myślenia ucho-

dzi za lepszy, bardziej efektywny niż to, co nie kartezjańskie. Na czym polegał wkład Rene Descartesa w uformowanie ładu intelektualnego właściwego kulturze europejskiej?

Za sprawą Kartezjusza dokonana się sekularyzacja epistemologii oraz sformułowane zostały zasady organizujące proces poznania w naukach przyrodniczych, społecznych i w życiu codziennym. Zastanówmy się teraz, na czym polegała sekularyzacja epistemologii. W celu lepszego oświecenia tego problemu nie od rzeczy będzie krótkie spojrzenie na epistemologię przedkartezjańską. Rozwój wiedzy o ówczesnym świecie regulowały dwie tendencje; walka z metafizyką i włączanie do schematów objaśniania świata kategorii religijnych. W analizach i rozważaniach „naukowych” dość często wprowadzano argumenty odwołujące się do woli boskiej. Było to okolicznością utrudniającą dowód naukowy, bowiem włączało do analizy element niepoddający się weryfikacji za pomocą metod naukowych takich, jak: ważnie, mierzenie etc. Ponadto wprowadzenie czynnika o tak dużej doniosłości przesunęło dyskusję z zagadnień np. przyrodniczych, a zwłaszcza społecznych na próbę odczytania zamysłów boszych. Z tego względu dyskusje naukowe bardzo szybko nabierały charakteru teologicznego i tracono z pola widzenia problem, od którego spór się rozpoczął. Trudność w rozwoju nauk polegała więc na tym, że rozwiązanie problemów z dziedziny nauk przyrodniczych czy społecznych musiało być poprzedzone zadowalającym rozwiązaniem problemów teologicznych odnoszących się do danego pola badawczego. Prowadziło to do rozproszenia wysiłku intelektualnego i dość częstych konfrontacji z teologami, którzy jako specjaliści od interpretowania zamysłów boskich dość łatwo mogli wykazać zbędność lub błędność wyników badań. Stanowiło to dość dużą barierą w racjonalnej wymianie poglądów i rozwoju wiedzy.

Zobaczmy teraz, na czym polega rozbieżność między metafizyką a religią.

Metafizyka jest swoistą ontologią nastawioną na „stawianie hipotez o ostatecznych zasadach rzeczy” (Scheler 1990, s. 131). Może też polegać na szukaniu pierwszej i jedynej przyczyny wszechrzeczy. W każdym przypadku metafizyka stanowi połączenie apriorycznej wiedzy w postaci podstawowych pojęć użytecznych do wszystkich możliwych analiz oraz twierdzeń dotyczących najważniejszych zależności w świecie tak przyrodniczym jak i społecznym. Metafizyka odrzuca typową dla nauk pozytywnych zasadę, że to, co nie da się zmierzyć, zważyć czy policzyć jest nierozstrzygalne. W oparciu o wspomniane wyżej aprioryczne założenia dąży do stworzenia całościowego obrazu świata, łącząc dość dowolnie pojęcia logicznie zdefiniowane z intuicyjnymi. Niczym nieograniczone poszukiwania rozwiązań tajemnicy bytu i pierwszych przyczyn w naturalny sposób muszą popaść w rozbieżność z ustanowionymi raz na zawsze dogmatami religii objawionych takich jak np. chrześcijaństwo.

Między religiami objawionymi a metafizyką istnieje zasadnicza sprzeczność polegająca na tym, że im więcej zjawisk objętych jest spekulacjami metafizycznymi, tym mniej zjawisk można wyjaśnić przez odwołanie się do zasad religii

i woli boskiej. Im więcej metafizyki tym mniej dogmatów. Zdaniem jednego z klasyków socjologii wiedzy – Maxa Schelera sposób rozwiązywania tej sprzeczności miał bardzo daleko idące konsekwencje dla uformowania europejskich konwencji poznawczych. Religie objawione cechuje ustanowienie dogmatów dość precyzyjnie zakreślających rolę Boga, obowiązujący obraz świata oraz niepodważalne prawdy wiary. Ustanowiono także przewodników duchowych, których obowiązkiem jest nauczanie tych zasad, ich interpretowanie i nadzór nad ich realizacją. Zbawienie jest możliwe tylko wtedy, gdy dogmaty są literalnie przestrzegane i realizowane dokładnie według wskazań kapłanów. Samodzielne dociekania istoty człowieczeństwa i indywidualne poszukiwania dróg zbawienia są traktowane jako herezja i dotkliwie karane. Ustanowienie zakazów analiz zmierzających do samopoznania i spontanicznego samozbawienia odciągnęło ludzi od metafizycznych spekulacji. Uwolnioną w ten sposób energię psychiczną zużytkowano na aktywne przekształcanie polityki, techniki i gospodarki. Spekulacje metafizyczne zostały w chrześcijaństwie europejskim przewalczone już średniowieczu, kiedy to zmagano się z resztkami pogaństwa w postaci przypisywania przyrodzie cech boskich a także z mitami, cudami etc. Reformacja dokończyła dzieła oddzielając Boga od świata doczesnego i odmawiając racji bytu takim zabiegom jak np. pielgrzymki meteorologiczne (długotrwałe procesje na rzecz wywołania deszczu albo słońca). W Europie protestanckiej zmniejszono wpływ kościołów na interpretację „woli boskiej” i prowadzono nakaz samodzielnego namysłu nad własnym życiem i zbawieniem w oparciu o samodzielną interpretację Biblii. W religiach protestanckich coraz większego znaczenia nabierała sfera intelektualna a kurczyła się sfera przeżyć emocjonalnych i odgórnych nakazów moralnych.

Nie ulega wątpliwości, że metafizyka stanowi dużą barierę w rozwoju nauk ścisłych i eksperymentalnych. Natomiast zakaz metafizyki skierował aktywność intelektualną w kierunku poszukiwania zależności między zjawiskami dającymi się zważyć, zmierzyć etc. Ludzie odczuwający głód poznania zwrócili się zatem w kierunku badań zjawisk przyrodniczych i fizycznych.

Nie sposób, przy tej okazji nie wspomnieć o pozytywnych skutkach negatywnych działań, jakimi były niewątpliwie cenzorskie regulacje realizowane przez władze kościelne. Ograniczenie metafizyki było równoznaczne z kurczeniem się spontaniczności intelektualnej w badaniach naukowych. Im mniej spontaniczności w myśleniu tym większe znaczenie odgrywały aksjomaty, precyzyjne ustalenia relacji między kategoriami, sprawdzalność argumentów, empiryzm etc. Żeby uniknąć oskarżeń o metafizykę skupiano się na doskonaleniu metod pomiaru i dbano o to, aby wnioski z badań nie wykraczały poza zdania sprawozdawcze o tym, co zważono, zmierzono i co się zmieniło o dokładnie określonej liczbie jednostek pomiaru. Takie nastawienie ówczesnych środowisk naukowych utrwaliło orientację na badanie przyrody i rozwijanie nauk ścisłych.

Odmienny stan umysłów utrwalił się w Azji. W Chinach, Indiach i Japonii metafizyka odniosła triumf nad religią i naukami pozytywnymi. Brak tam było

scentralizowanych instytucji kościelnych, dogmatów i zhierarchizowanego duchowieństwa stojącego na ich straży. Całościowe interpretacje świata i sposobów zbawienia są tworzone w gronie mistrza i zwolenników. Ponieważ systemy stanowią połączenie prawidłowości empirycznych i praw wykrytych przez mistrza w toku kontemplacji, nie mogą one być powtórzone przez innych mistrzów. Nie mogą być także doskonalone poprzez naukowy podział pracy. Nie budzi zdziwienia uczestnictwo w kilku religiach naraz. Istnieje duża dowolność w zakresie dbałości o własne zbawienie. Z drugiej strony wszystko jest powiązane ze wszystkim i władcy przypisuje się odpowiedzialność także za zjawiska przyrodnicze, powodzie, epidemie, zniszczenia zbiorów. Ukierunkowanie myślenia ma charakter wewnętrzny. Nie na przyrodę i jej przekształcanie, ale na osobowość. Etyce buddyjskiej nie obca jest wola panowania i jest ona nie mniejsza niż na Zachodzie, ale kieruje się ona ku panowaniu nad działaniem psychiki i wszelkich procesów życiowych, tłumieniu zmysłów i dostosowaniu do otoczenia. I tak np. dążenie do harmonii nakazuje uśmiercać dziewczynki w celu dopasowania liczby ludności do zasobów konsumpcyjnych (na podst. Scheler 1990, s. 123-135 oraz 150-151). Europejskie odmiany metafizyki, m.in. heglizm i marksizm, mają diametralnie odmienny, aktywistyczny charakter. Europejski aktywizm oparty na odrębności człowiek-przyroda nastawiony jest na takie jej zmienianie, aby żywności było na tyle dużo, aby starczyło jej także dla dziewczynek.

Przejdźmy teraz do opisu wkładu Kartezjusza w sekularyzację epistemologii. Kartezjańska innowacja intelektualna pojawiła się, gdy zakaz metafizyki był nadal przestrzegany i zarazem różne dziedziny nauk przyrodniczych były na tyle dobrze rozpoznane, że można było pokusić się o szukanie podobieństw w metodach poznania właściwych różnym szczegółowym dziedzinom przyrodniczym. Zdaniem Schelera (1990, s. 107), za sprawą Kartezjusza dokończone zostało przeobrażanie struktur myślenia w kierunku nauk pozytywnych. Nauki pozytywne – nastawione są na przewidywanie usytuowania jakiegoś przedmiotu w układzie czasowo-przestrzennym. Ich doniosłość społeczna polega na tym, że wprowadzają do nauki problem celowej zmiany. Nauki pozytywne dążą do wypracowania narzędzi intelektualnych umożliwiających przewidywanie skutków interwencji w procesy przyrodnicze w celu tworzenia nowych pożądaných układów rzeczy w czasie i przestrzeni. Takie nastawienie zaowocowało niespotykaną gdzie indziej innowacyjnością.

Kartezjański ideał epistemologii polega na apoteozie rozumu. Przedmiotem filozofii przestała być analiza relacji Bóg-człowiek. W to miejsce zaczęto badać stosunek człowieka do otaczającego go świata (Wehler 1988, s. 38). Kartezjusz nie odrzuca roli Boga w kształtowaniu świata, z tym jednak, że Bóg jest dawcą kilku praw ogólnych i nie uczestniczy w kształtowaniu praw bardziej szczegółowych. Dusza jakkolwiek ma związek z Bogiem, to jednak w głównej mierze jest utożsamiana ze zdolnością myślenia i odczuwania. Trudno tu nie zauważyć wpływu teologii protestanckiej mówiącej o tym, że Bóg stworzył świat, ale

przestał się nim interesować. Człowiek w trakcie empirycznych obserwacji może próbować wykryć prawa rządzące przyrodą i obyczajami. Dzięki ich poznaniu można opanować przyrodę i robić różne użyteczne wynalazki. Prawa regulujące przyrodę są podobne do praw regulujących obyczaje – kształtujących życie społeczne. Prawa te poznajemy empirycznie – poprzez robienie doświadczeń (na podst. Kartezjusz 1980, s. 61-80). Akceptacja tych stwierdzeń prowadzi w oczywisty sposób do uznania, że włączanie do schematów wyjaśniających czynnika woli boskiej jest nienaukowe. Powstaje jednak inny problem. Filozofia Kartezjusza legła u źródeł Oświecenia. Oświecenie z kolei doprowadziło do usunięcia religijnych dogmatów z nauki, co było równoznaczne z usunięciem zakazu uprawiania metafizyki. Dlaczego zatem nie zwrócono się w kierunku metafizyki, a wręcz przeciwnie główny nurt rozwoju nauki miał charakter racjonalny i empiryczny?

Można domniemywać, że wkład sprawczy Kartezjusza w ten kierunek rozwoju wiedzy był niebagatelny. Kartezjański proces poznania polega na „wzniesieniu umysłu ponad rzeczy postrzegane i materialne” (Kartezjusz 1980, s. 57). Należy jednak pamiętać, że takie wyniesienie rozumu nie może mieć metafizycznego charakteru. Chodzi tutaj o oddzielenie obserwatora od przedmiotu badania, o zaistnienie wyraźnego dystansu między człowiekiem a przedmiotem obserwacji. Powinna nastąpić zmiana modusu człowieka poznającego. W trakcie procesu poznania człowiek powinien przestać być elementem świata przyrody albo członkiem społeczeństwa i stać się **obserwatorem**.

Zobaczmy teraz jak powinien być prowadzony proces poznania. Opiera się on na dwuwartościowej logice. Podobnie jak właściwy chrześcijaństwu manicheizm etyczny oddziela grzech od nie grzechu, kartezjanizm równie manichejsko oddziela prawdę od fałszu – za pomocą kategorii przyczynowości. Każdy akt poznania nastawiony jest na wykrycie przyczyny obserwowanych zjawisk. Dane zjawisko albo jest przyczyną albo nią nie jest i nie ma tu żadnych możliwości pośrednich. Podobnie jest z prawdą albo coś jest prawdziwe albo fałszywe. Innych możliwości nie ma. Są to kluczowe zasady logiki dwuwartościowej. Zobaczmy teraz jak należy używać rozumu w procesie poznania:

- należy dokładnie poznać i zdefiniować przedmiot badań, unikać pochoptości,
- przedmiot badań należy podzielić na części i rozpoznać każdą z osobna,
- od sądów szczegółowych, o częściach, przechodzimy do oceny całości,
- przechodząc od części do całości należy dokładnie kontrolować czy żadna część nie została pominięta.

Należy dążyć do tego, aby wiele praw prostych przekształcić w jak najmniejszą liczbę praw ogólnych. Wszystkie nauki opierają się na tych samych zasadach i poznanie zasad jednej nauki ułatwia znalezienie praw właściwych dla innej nauki (na podst. Kartezjusz 1980, s. 42-49). Proces poznania jest nieskończony i nic nie jest dane raz na zawsze. Poznając nowe prawdy często musimy zakwestionować wcześniej przyjęte pewniki. Dlatego nic nie jest takie, jak

wygląda. Poznanie prawdy polega na stałym kwestionowaniu tego, co jest. Nie mogą to być jednak wątpliwości dowolne. Sądy formułujemy w oparciu o doświadczenia, które mogą być powtórzone i wtedy powinny dać identyczne wyniki. Jeżeli nie możemy czegoś doświadczalnie potwierdzić to uznajemy, że jest to nieprawdziwe. W wyjątkowych przypadkach, jeżeli nie znamy prawdy możemy się oprzeć na tym, co prawdopodobne (na podst. Kartezjusz 1990, s. 47-59). Na tym polega kartezjańskie – racjonalne – postrzeganie świata.

Postawmy teraz pytanie: czy innowacja kartezjańska miała charakter emergentny, czy raczej ewolucyjny? Czy kartezjanizm stanowił przełom intelektualny, czy raczej dalszy krok w ramach ukształtowanych wcześniej tendencji?

Wkład kartezjanizmu w epistemologię polega na sformułowaniu zasad logicznego wnioskowania o tym, co prawdziwe a co fałszywe. Logika pojawia się wszędzie tam gdzie mamy do czynienia z uogólnieniami, próbami uchwycenia ważnych dla nas cech otoczenia i związków między nimi oraz ewentualnie przewidywania przyszłych stanów rzeczy. Pierwszą lekcją logiki było wygnanie z raju. Celem tej lekcji było spowodowanie, aby uczniowie nauczyli się: wyodrębniania zachowań grzesznych, znajdowania związku między grzechem i karą oraz przewidywania, że za grzechem zawsze następuje jakaś kara – jak nie na ziemi to po śmierci.

Jak wynika z analiz Emila Durkheima nauka wywodzi się z religii. Co to oznacza? Religia jest chronologicznie pierwotna. Każda religia, zwłaszcza nowożytne monoteizmy, zawiera opis świata, społeczeństwa, definicje kluczowych zjawisk sakralnych i świeckich ważnych dla zachowań codziennych indywidualnych i zbiorowych. W obrębie danej religii kształtuje się „pierwotna wiedza” o tym, czym jest człowiek wobec Boga i innych ludzi, co jest dobre a co złe, czego Bóg oczekuje od człowieka, czy religia ogarnia całość czy część życia zbiorowości etc.

Chrześcijaństwo już *in statu nascendi* miało analityczny charakter. W sferze ontologii wyraża się to w oddzieleniu Boga od człowieka, sfery *sacrum* od sfery religijnej, władzy świeckiej od duchowej (oddajcie co cesarskie cesarzowi). W sferze poznawczej kluczową kategorią był manicheizm etyczny. Członkowie wspólnoty musieli umieć pogodzić oczekiwania świeckie z oczekiwaniami boskimi. Musieli zatem umieć zdefiniować i oddzielić *sacrum* od *profanum*, grzech od nie grzechu, królestwo boże od królestwa świeckiego etc. Nastawienie umysłu polegało tu zatem na poszukiwaniu różnic i podobieństw. Człowiek poruszał się w rzeczywistości, w której wcześniej zdefiniowane kategorie, Bóg, grzech, świeckość, religijność tworzyły wyraźnie wyodrębnione i oddzielone od siebie fragmenty o wyraźnie określonych granicach. Taka fragmentacja rzeczywistości prowadzi do epistemologii nastawionej na poszukiwanie wyraźnie zdefiniowanych i wydzielonych punktów oparcia dla dalszych spekulacji intelektualnych i zachowań codziennych. Pełnią one rolę drogowskazów pozwalających znaleźć drogę między dobrem a złem, prawdą i fałszem. Opisana wyżej religijna ontologia i epistemologia znalazła swoje odzwierciedlenie w języku

i myśleniu potocznym. Długotrwałe praktykowanie opisanych wyżej zasad postrzegania świata sprawiło, że stały się one archetypami intelektualnymi. Przez analogie do koncepcji wiedzy cichej Polanyi'ego (Polanyi 1966) możemy powiedzieć, że mamy tu do czynienia ze specyficznym nastawieniem do definiowania i poznawania rzeczywistości. Jest to swoista „podświadoma logika”, która jest dla nas oczywista i codziennie stosowana. Na ogół jest stosowana podświadomie i nie zawsze jesteśmy w stanie wyjaśnić jej istotę. Utrwalają się zatem w podświadomości zbiorowej osób z danego kręgu kulturowego archetypowe wzory codziennej aktywności intelektualnej. Mówią one o tym, jaki jest stosunek obserwatora do obiektu, jakich kategorii należy używać i jakich kryteriów należy używać dla oceny prawdy albo fałszu wniosków wyciąganych na użytek zachowań codziennych.

Zobaczmy teraz, w jaki sposób wygląda ontologia i epistemologia w buddyjskim kręgu kulturowym.

Buddyjskie „nauki *pratitija-samutpady* i karmy wyjaśniają nierozwiązane tajemnice i usuwają podstawę dla dualistycznego pomieszania (...) Ostatecznym rezultatem jest wolność od karmicznego uwarunkowania i doskonałe wyzwolenie w nirwanie: niemożliwej do schwytania, niemającej centrum i niewymiernej, przekraczającej wszystkie kategorie i ograniczenia. Praktykujący (...) przenikają naturę jaźni i niemające początku źródło zjawisk, manifestując swoje urzeczywistnienie w praktyce sześciu doskonałości *bodhisattwy*. Podobnie jak chrześcijańscy mistycy, zaawansowani praktykujący *wadžrajanę* kielniają demony skoncentrowanej na ego dualności. Ciało mowa i umysł mieszają się z Kają, Vak i Cittą (Ciało (skt. Kaya), Mowa (vak) i Umysł) Oświeconych, a zjawiska przekształcają się w boską mandalę.” (Tulku 1997).

W zakresie koncepcji i sformułowań intelektualnych teorii buddyjskie są zwykle oparte na jednym pojęciu uniwersalnym, to jest pojęciu Pustej Istoty (Siunjata) – czy też natury Buddy, która znajduje się we wszystkich istotach. Wprowadzenie takiego pojęcia unieważnia wszelkie inne, fragmentaryczne podziały pojęciowe. Podstawową funkcją tego fundamentalnego pojęcia jest usunięcie ograniczeń narzuconych przez koncepcję JA (immanentnie istniejącej duszy – zasady wiecznej jaźni jednostkowej), gdyż takowa koncepcja nie znajduje odnośnika w rzeczywistości, jest fikcyjna.

W przeciwieństwie do buddyzmu, chrześcijańska teologia oparta jest na koncepcji istnienia Boga, który jest rzeczywistością absolutną Boga jako Stwórcy wszechświata zawarte jest istnienie dualizmu przedmiotu i podmiotu.

Opierając się na powyższych obserwacjach wydaje się, że podstawowe różnice między naukami teoretycznymi buddyzmu i chrześcijaństwa leżą w sposobie funkcjonowania fundamentalnych koncepcji obu religii na poziomie metafizycznym. Podejście buddyjskie zwraca się ku używaniu teorii li tylko jako narzędzi naukowych, unikając jednocześnie stwarzania ontologicznych zobowiązań wśród wyznawców, uwalniając ich od dychotomii przedmiotu i podmiotu. Chrześcijaństwo zaś w swych teologiach opiera się na teorii istnienia Boga

jako rzeczywistości absolutnej. Podejście buddyjskie jest spójne, jeśli chodzi o przekroczenie dualizmu i niewyraźność rzeczywistości absolutnej, podczas gdy nauki chrześcijańskie są dualistyczne na poziomie ziemskim, przekraczają ów dualizm jedynie w Niebie. (Buddyjska) Nauka fundamentalna wskazuje na konieczność zrozumienia pustki jako natury rzeczywistości, zamiast kierować praktykujących ku jakimś celom czy zadaniu. Polega się tu przede wszystkim na zrozumieniu sposobu, w jaki rzeczy istnieją a nie na jakimś autorytecie. Fundamentalna postawa chrześcijańska zawsze jest ograniczona poprzez poczucie bycia niedoskonałym, grzesznym stworzeniem potrzebującym przywództwa i uświęcającej łaski swego stwórcy.

Buddyści również polegają na przewodnictwie, udzielanym przez Buddów i mistrzów Dharmy. Lecz żaden z nauczycieli nie jest w stanie narzucić komuś absolutnej dominacji, jeżeli poprawnie rozumie się nauczanie o pustce jako naturze rzeczywistości. Jasne więc, iż ścieżka buddyjska w pełni kultywuje nieograniczony rozwój duchowy (Yutang Lin 2000).

Z przytoczonych tu fragmentów wynika dość wyraźnie, że buddyzm prowadził do odmiennego niż chrześcijaństwo ukształtowania „logiki podświadomej”. Przyjrzyjmy się teraz nieco dokładniej różnym możliwościom sformułowania zasad logiki.

I tak zasady te mogą kłaść nacisk na wyraźne i precyzyjne zdefiniowanie badanych zjawisk, wyraźne oddzielenie ich od siebie jak również zdystansowanie podmiotu poznającego od przedmiotu badań. Można także inaczej sformułować zasady logiki kładąc nacisk na harmonię albo bardzo słabą rozdzielność podmiotu i przedmiotu badań. Można uznać, że zjawiska przechodzą jedne w drugie i niecelowe jest szukanie granic między nimi tym bardziej, że nie da się dokładnie oddzielić prawdy od fałszu. Pierwszy sposób uprawiania logiki jest typowy dla kartezjańskiego archetypu intelektualnego, drugi dla archetypu właściwego buddyjskiemu kręgowi kulturowemu.

Najważniejsze osobliwości kartezjańskiego ideału kulturowego wiążą się z rozumieniem prawdy i ideału etycznego, czyli dobra, cnoty etc. W obu przypadkach mamy do czynienia z manicheizmem – intelektualnym i etycznym. Weźmy ten drugi – odróżnienie dobra od zła, grzechu od cnoty ma charakter absolutny. Dane zachowanie albo jest grzechem albo nigdy nim nie jest. Podobnie jest z prawdą. Jeżeli reguły poprawnego wnioskowania są spełnione, to dane zdanie zawsze jest prawdziwe niezależnie od tego, czy zawiera treści przyjemne, czy nieprzyjemne. Odmiennie jest na gruncie etyki konfucjańskiej. Prawda jest utożsamiana z dobrem. Tak jak zmieniają się interesy zbiorowości, tak też zmieniają się kryteria dobra i prawdy. Brak wyodrębnionej grupy kapłanów sprawia, że nie ma warunków dla pojawienia się powszechnych kryteriów oceny interesów zbiorowych. Z tego względu o tym, co dobre i prawdziwe rozstrzygają władcy lokalni i centralni.

Odpowiedzmy teraz na pytanie o emergentyzm i rewolucyjność dzieła Kartezjusza. W świetle zaprezentowanych wyżej argumentów więcej przemawia za

tym, że kartezjanizm jest kontynuacją tendencji utrwalonych wcześniej na gruncie religijnym. Dorobek Kartezjusza dość wyraźnie mieści się w obrębie wcześniej ukształtowanej „logiki cichej”. Nacisk na manicheizm etyczny, wyraźne rozróżnienie cech boskich od ludzkich i porządku boskiego od świeckiego skłaniały do analitycznego stosunku do otoczenia i przyjmowania roli obserwatora działań boskich niezależnych od ludzkich nacisków. Niewątpliwym wkładem Kartezjusza jest werbalizacja tej „cichej logiki” oraz jej formalizacja. Czyli nazwanie i określenie jej zasad w taki sposób, aby wiedza o zasadach logicznych i sposobach ich używaniu do wyciągania wniosków mogła być przekazywana, upowszechniana i nadal rozwijana.

Ukoronowaniem kartezjańskiego ideału epistemologicznego był pozytywizm w trakcie, którego ostatecznie oddzielono duszę od rozumu. Duszę utożsamiono ze sferą „nierozumu” i sformułowano zasady uczestnictwa obu tych kategorii w procesach poznawczych. Bardzo ważne jest wyraźne i precyzyjne oddzielenie sfery rozumu¹ od sfery „nierozumu”, czyli emocji i intuicji. Obie te sfery rządzą się odmiennymi zasadami. Sfera „nierozumu” ma charakter chaotyczny, niepoznawalny i uzewnętrznia się w postaci emocji. Emocje i intuicje nie powinny brać udziału w procesie poznania i kształtowania zachowań. Natomiast sfera rozumu da się dokładnie zwerbalizować w oparciu o reguły językowe i jest regulowana prawami logiki.

Kartezjanizm a nauki społeczne

Zobaczmy teraz, na czym polega wkład opisanej wyżej epistemologii w postrzeganie i analizę rzeczywistości społecznej, ekonomicznej czy politycznej.

Możemy przyjąć, że w naukach społecznych racjonalny proces poznania jest równoznaczny ze spełnieniem kilku warunków, są to:

- **oddzielenie umysłu od psychiki,**
- **uregulowanie procesu poznania i unikanie spontanicznego myślenia,**
- **oddzielenie obserwatora od przedmiotu obserwacji.**

Psychika jest siedliskiem innych niż rozum czynników kształtujących po-znanie. W myśl współczesnej psychologii są to intuicje i emocje. Intuicja jest podświadomą dyspozycją do zachowania się w określony sposób wobec danego obiektu, czasami bywa utożsamiana z instynktem, czasami z archetypem, a czasami z głosem boskim. W obu przypadkach intuicja jest odrębna od rozumu, rządzi się innymi niż rozum zasadami i z tej racji jest bardzo zawodnym sposobem poznania i kształtowania zachowań celowych. Emocje z kolei są katego-

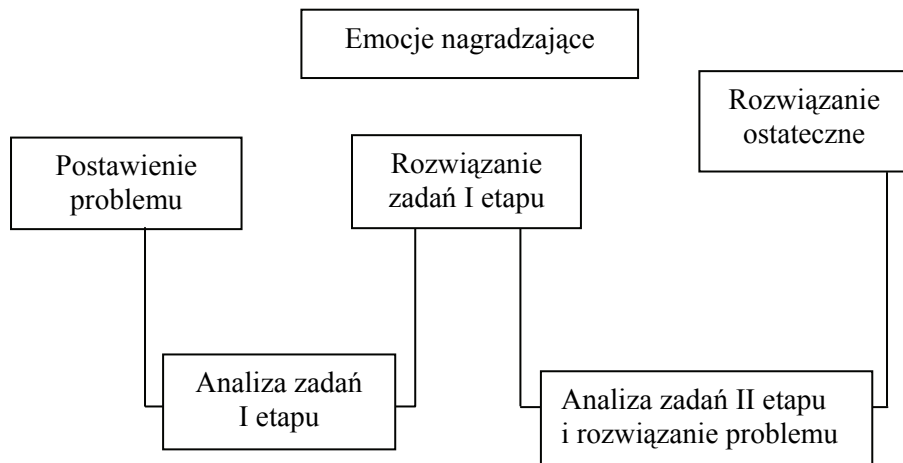
¹ Warto zauważyć, że Immanuel Kant rozdzielał rozum i intelekt. Intelekt to aparatura poznawcza i właściwa jej logika. Rozum służy do stawiania celów i poszukiwań przedmiotu badań, idei wiodących etc. Dla potrzeb rozważań o mniejszym zakresie ogólności dopuszcza się zamiennie używanie obu tych kategorii (Wehler, 1998, s. 23). W taki właśnie sposób traktowane są obie te kategorie w tym opracowaniu.

riami kształtującymi intensywność przeżywania zdarzeń życiowych, także intelektualnych. Współczesna psychologia stoi na stanowisku, że każda postawa i każdy akt behawioralny zawiera mniejszy lub większy ładunek emocji. Większy wtedy, gdy osobnik optuje za czymś bardzo silnie i mniejszy wtedy, gdy optuje słabo albo jest niezdecydowany. Ideał metodologiczny nakazuje eliminowanie emocji z procesu poznawczego. To samo zalecenie dotyczy postaw i motywacji. Im mniej w nich emocji tym lepiej. Poznanie naukowe tak jak i kształtowanie postaw własnych powinno mieć całkowicie obiektywny charakter i być wolne od osobistych predylekcji badacza – wartości, interesów, sympatii, antypatii, etc.

Z drugiej jednak strony intelektualna samorealizacja jest niemożliwa bez przeżyć emocjonalnych. Satysfakcja z rozpoznania czegoś, co było do tej pory tajemnicą, pokonywanie kolejnych etapów w drodze do rozwiązania problemu – są to przykłady działań, którym towarzyszą pozytywne emocje mające dla osobnika walor nagradzający. Co więcej bardzo dużo, a może nawet większość, inicjatyw intelektualnych jest podejmowana głównie dla psychicznej satysfakcji. Być może wiele odkryć nie powstałoby gdyby nie emocje towarzyszące podjęciu poszukiwań. Jak widać mamy tu do czynienia ze stałą sprzecznością między psychiką (emocjami) a intelektem. Relacje między nimi przypominają zasady gry o sumie zerowej. Im więcej intelektu, tym mniej emocji i odwrotnie. Prowadzi nas to nieuchronnie do pytania o sensowność oddzielenia emocji i intelektu. Z jednej, bowiem strony należy unikać emocji w procesie poznania, ale okazuje się, że jednak niekiedy bardzo dobrze służą one podjęciu i podtrzymaniu wysiłku intelektualnego. Jak to pogodzić? Odpowiedź na to pytanie zawiera zamieszczony niżej rysunek. Opiera się on na założeniu, że hipotetyczny proces poznawczy składa się z: sformułowania problemu, którego rozwiązanie przebiega w dwu etapach i osiągnięcie drugiego etapu jest równoznaczne z rozwiązaniem całego problemu.

Postawienie problemu może być reakcją na zagrożenie, może też być efektem poszukiwania nowych szans albo zwykłym bezinteresownym dążeniem rozrywkowym. W każdym przypadku, łączy się z pozytywnymi emocjami związanymi z nadzieją na uzyskanie czegoś nowego lub tylko odsunięciem przykrych doznań. Następnie emocje muszą być szybko wytłumione, aby nie zakłócać procesu poznawczego. Po uzyskaniu rozwiązania częściowego (I etap) natężenie pozytywnych emocji wzrasta, ale zaraz musi być wytłumione, żeby nie zakłócać realizacji zadań składających się na drugi etap procesu poznawczego.

Rys. 1. Natężenie emocji w kartezjańskim, hipotetycznym, dwuetapowym procesie poznawczym



Taki przebieg procesu poznawczego nakłada na osobę go realizującą pewne obowiązki będące zarazem ograniczeniami. Polegają one na bardzo ścisłej kontroli emocji własnych i szybkim ich wyłączaniu wtedy, gdy przechodzi się do postrzegania zdarzeń i relacji między nimi. Dotyczy to także planowania zachowań codziennych.

Dochodzimy w ten sposób do wymogu unikania spontaniczności intelektualnej. Ograniczenie takie jest konieczne po to, żeby podporządkować proces poznawczy zasadom logicznym. Dlaczego jest to konieczne i jakie są tego konsekwencje?

Rozważmy hipotetyczny przebieg spontanicznie realizowanego procesu poznawczego, w którym emocje nie są kontrolowane, a zatem nieoddzielone od procesów intelektualnych. Załóżmy, że proces poznawczy polega na postrzeganiu zjawisk, znajdowaniu związków między nimi, werbalizowaniu tych związków i ewentualnego wypracowania dyrektyw dla własnego postępowania. **Spontaniczny proces poznawczy** może polegać na dowolnym i niedającym się przewidzieć łączeniu zjawisk albo na wysuwaniu na plan pierwszy zjawisk szczególnie intensywnie przeżywanych (siła przeżyć = siła emocji). Można wyróżnić kilka rodzajów spontanicznego myślenia.

Pierwszy przypomina twórczość typu *bricoleur*, opisaną przez C. Levi-Straussa jako myśl nieoswojona, w trakcie badań kultur plemiennych (Levi-Strauss 1996). Ten sposób myślenia polega na **kojarzeniu** zjawisk, według brzmienia słów, podobieństwa fizycznego lub dowolnych innych połączeń. Za przykład niech posłuży literacki opis procesu poznawczego zrealizowanego przez mieszkańców Podlasia. Postawienie problemu: „co chlupie po rzece”? Poszukiwania odpowiedzi na to pytanie prowadzone są w gronie dwu osób, osoby A i osoby B:

A: – owce,

B: – krowy,

A: – ale nie ryczą,

B: – a krowa, co dużo ryczy mało mleka daje,

A: – tak samo z chmurą i deszczem: z dużej – mały,

B: – a na deszcz i słoty bierz dziurawe boty,

A: – a co z kożuchem?

B: – Do Świętego Ducha nie zdymaj kożucha,

A: – a po Świętym Duchu – chodź dalej w kożuchu (...) itd. (na podst. Redliński 1975, s. 8-9).

W tym przypadku mamy do czynienia z typowym myśleniem skojarzeniowym, nieskrępowanym zasadami logiki, w którym zjawiska są łączone przez ich dźwiękowe skojarzenie ze znanymi i gotowymi formułami rymowanymi. Luźny potok świadomości krąży tu bez żadnych zahamowań i przeszkód logicznych. Jest on łatwy w konstrukcji, ponieważ, nie wymaga samodzielnego wiązania wyrazów w zdania. Jak widać myślenie skojarzeniowe dość rzadko prowadzi do rozwiązania problemu, który je zapoczątkował.

Drugi rodzaj spontanicznego myślenia polega na włączaniu do schematów wyjaśniania zjawisk relatywnie intensywnie psychicznie przeżywanych, zwłaszcza religijnych albo ideologicznych. Kategorie analityczne są dobierane na zasadzie skojarzeń podobnie jak w pierwszej formie z tym jednak, że mieszczą się w zasadzie w obszarze znaczeniowym zakreślonym przez problem początkowy. Np. na pytanie: czy w negocjacjach z UE należy zmniejszyć czas prohibicji na zakup ziemi? Możemy uzyskać odpowiedzi: Niemcy, wykupią, moja ciotka była wysiedlona, byłem w Berlinie i mnie pobili, widziałem jak Niemcy rzucali dzieciom cukierki etc. Przeżycia własne i osób, z którymi się identyfikujemy wysuwają się na plan pierwszy, powiązania mają charakter skojarzeniowy, ale mieszczą się w jednorodnym obszarze znaczeniowym. W politykowaniu codziennym polega to na przeska-kiwaniu wątków, gubieniu ich, powstawaniu nowych etc.

Szczególnym przypadkiem spontanicznego myślenia jest patologia parano-idealna. Jej źródłem jest psychiczne zapotrzebowanie na jednoczynnikowe wyjaśnienia procesów politycznych czy ekonomicznych. Na ogół jest to powiązane z lękiem wynikającym z niezaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa. Prowadzi to do tworzenia indywidualnych metafizyk określanych często mianem spiskowej wizji dziejów.

Opisane wyżej rodzaje spontanicznego myślenia są jakościowo odmienne od procesu poznania, w którym emocje są kontrolowane i który nastawiony jest na próby dopasowania postrzeganych zjawisk do jakichś praw ogólnych albo znajdowanie nowych praw w oparciu o cechy wspólne postrzeganych zjawisk, niezależnie od siły przeżyć związanych z danymi zjawiskami.

Zobaczymy teraz, na czym polega oddzielenie obserwatora od przedmiotu obserwacji. Odmienne niż w cytowanych wcześniej buddyjskich propozycjach poznawczych chodzi tu o wyraźne zdanie sobie sprawy z zewnętrżności bada-

cza wobec przedmiotu badań. Poznanie nie może tu być ciągiem doznań, ale ma być dokładnie zaplanowanym procesem posiadającym początek i koniec. W środku zaś znajdują się dokładnie określone etapy poznawcze (zob. rys. 1). Podstawową czynnością poznawczą jest segmentacja przedmiotu badań. Prowadzi ona do wydzielenia analitycznie niezależnych części przedmiotu badań, tzn. takich, które na gruncie przyjętej metodologii są kategoriami trwale i zawsze, w danym procesie poznawczym, różnymi od siebie. Niezwykle istotnym elementem procesu poznawczego jest dobór kategorii analitycznych. Do procesu poznawczego włączamy tylko te z nich, które dadzą się zoperacjonalizować. Nie rozważamy związków między kategoriami, których nie możemy osadzić w empirii. Jak również nie wszystkie zależności możemy zweryfikować i nie wszystkie przyczyny wykryć.

Proces poznawczy przebiega w obrębie wybranych kategorii i wyjście poza nie jest równoznaczne z zapoczątkowaniem nowego procesu poznawczego.

Zewnętrzny stosunek badacza do przedmiotu badań jest kwintesencją kartezjańskiego sposobu myślenia. Umożliwia on całościowy ogląd analizowanego fragmentu rzeczywistości społecznej i jego równie całościową ocenę. Wytyczną takiej oceny jest, jak pamiętamy, stałe wątplenie o już wykrytych prawdach i poszukiwanie nowych prawd. Takie nastawienie jest równoznaczne z nastawieniem na całościową zmianę i gotowość do jej przeprowadzenia, a także na poszukiwaniem wynalazków, innowacji, racjonalizacji etc.

Kartezjański ideał kulturowy a praktyka społeczna

Przyjrzyjmy się teraz, jakie korzyści odniosły nauki społeczne i praktyka współdziałania zbiorowego w efekcie upowszechnienia się kartezjanizmu. Dla celów dalszych rozważań przyjmijmy, że kartezjański ideał poznawczy jest zarazem modelem **racjonalnego myślenia**. Jest to racjonalizm analityczny specyficzny dla europejskiego kręgu kulturowego. Analiza społeczna tak jak każda inna polega na analizie sądów o rzeczywistości w kategoriach prawdy albo fałszu. W szczególności wyodrębnienie ze społecznego uniwersum zjawisk o dużej społecznej doniosłości, jak np. władza i analiza tych zjawisk jako niesakralnych, za pomocą dwuwartościowej logiki, miała i ma nadal fundamentalne znaczenie. Typowy dla kartezjanizmu zewnętrzny stosunek badacza do przedmiotu jest równoznaczny z dystansem do rzeczywistości otaczającej. Krytyczny ogląd całości skłaniał do stawiania pytań czy to, co nas otacza jest dobre czy złe? To z kolei skłaniało do poszukiwania nowych, lepszych, form życia społecznego. Owocowało to utopiami, rewolucjami, ale i powstaniem instytucji demokratycznych. Zauważmy, że opisane wcześniej: konfucjanizm i buddyzm takich możliwości nie dostarczały. Jeżeli ideałem jest zlanie się podmiotu i przedmiotu badań, nie powstanie dystans wobec otoczenia wystarczający do tego, aby uznać, że efektem poznania powinny być jakieś interwencje i zmiany w otoczeniu.

Kartezjanizm miał decydujące znaczenie dla ugruntowania myśli demokratycznej. Analityczne podejście do oglądu rzeczywistości społecznej ma fundamentalne znaczenie dla zaistnienia demokratycznych form współdziałania, ludzi wolnych, opartych o dobrowolną umowę. Dlaczego jest to takie ważne? Życie człowieka było, niegdyś bardzo silnie, obecnie słabiej, związane z przynależnością do społeczności wspólnotowych, lokalnych, sąsiedzkich, cechowych, po reformacji pojawiły się różnice przynależności religijnych etc. Właściwy tym czasom kolektywizm skłaniał ludzi do całościowego postrzegania społeczeństwa w kategoriach moja wspólnota, dobro, solidarność vs wszyscy inni obcy – wrogość. Ponad lokalny charakter miała więc religijna, ale i ona skłaniała do bardzo drastycznego oddzielania swoich i obcych, wiernych od niewiernych. Podobny sposób postrzegania rzeczywistości społecznej jest typowy dla niektórych współczesnych, świeckich wspólnot ideologicznych. Typowym przykładem jest nacjonalizm, który „swoim” przypisuje wszystko, co dobre, obcym zaś samo zło. Szczególnie duże znaczenie miały wspólnoty rodowe i właściwy im kolektywizm poznawczy skłaniający do wartościowania społecznego uniwersum w kategoriach ród – swoi, dobrzy vs nie ród – obcy, źli. Ten wzajemny brak zaufania ludzi zamieszkujących obok siebie uniemożliwiał zawiązanie się współdziałania opartego o wolne umowy. Jakkolwiek wysiłek zbiorowy zawsze wymagał wyraźnej i mocnej władzy zwierzchniej.

Duże znaczenie dla uporządkowania myślenia o codzienności miała laicyzacja procesu poznawczego polegająca na oddzieleniu zamysłów boskich od stosowanego kryterium prawdy. Orzekanie o prawdzie albo fałszu stało się wyłączną domeną umysłu ludzkiego stosującego powtarzalne i powszechnie znane sposoby dochodzenia do prawdy. Było to niezwykle ważne uporządkowanie zasad współpracy zbiorowej. Przekonanie o obowiązku realizacji zamysłu boskiego wobec spraw ziemskich jest szczególnie narażone na działanie nieprzewidywalne i chaotyczne, także w warunkach ugruntowania się indywidualizmu. Wynika to stąd, że zamysł boski bywa odkrywany stopniowo i nie wiadomo, kiedy zostanie danej osobie objawiony. Stąd też dzisiejsza umowa wcale nie jest ostateczna, ponieważ jutro może nastąpić iluminacja i wszystko może się zmienić. Poddanie procesu stawiania celów i zawierania umów kontroli rozumu uprawdopodobniło, że ludzie posługujący się taką samą logiką dostrzegą podobne cele i podobnie będą je wartościować. Umowy takie można bez obawy poddać nadzorowi osób trzecich również posługujących się podobną logiką. Sprzyja to przewidywalności zachowań i stabilności umów o współpracę zbiorową.

Upowszechnienie się analitycznego podejścia do obserwacji rzeczywistości społecznej umożliwiło odmienne niż do tej pory postrzeganie relacji rodzina vs nie rodzina. Segmentacja rzeczywistości społecznej na mniejsze lub większe całości pozwoliła na znajdowanie takich dziedzin, w których interesy rodziny własnej były nie sprzeczne z interesami innej rodziny lub rodzin. Znajdowanie takich drobnych nawet obszarów zbieżności ułatwiało zdefiniowanie wspólnego interesu. Zjawisko to ulegało pogłębieniu, jeżeli towarzyszyła mu kartezjańska

umiejętność zewnętrznego spojrzenia na grupę własną i zdanie sobie sprawy z odmienności pozycji w grupie i specyfiki pozycji własnej na tle innych. Zapoczątkowało to indywidualizm poznawczy a potem etyczny. Zapoczątkowanie przekonania o wspólnocie interesów ponadrodzinnych w sprawach drobnych było wstępem do zaistnienia kolejnego znaczącego zjawiska.

Konstatacja podobnego interesu musiało skłaniać do przekonania, że partner (partnerzy) są tak samo racjonalni jak my. Jeżeli tak, to mogę od partnera (-ów) oczekiwać takich samych zachowań jak moje, w dziedzinie objętej podobnym interesem. Są takie korzystne cele, których osiągnięcie wymaga współpracy. Jeżeli tak to muszę wejść w umowę z inną sobą lub osobami i zobowiązać się do wykonania stosownych działań. Ponieważ zależy mi na celu, to mam wolę wywiązania się z umowy. Jeżeli partner ma takie same interesy, to również i on myśli podobnie. Zatem mogę oczekiwać, że do wywiązania się z umowy dołoży równie dużo starań jak ja.

Oznacza to, że zachowania innych ludzi w wąskim, na razie, fragmencie rzeczywistości są **przewidywalne**. A jeżeli zachowania ludzi są przewidywalne to znaczy, że można mieć do nich zaufanie. **Zaufanie wzajemne wynika tu ze wspólnie podzielanego przeświadczenia, że można z ludźmi współpracować, ponieważ prawdopodobieństwo niedotrzymania umowy przez partnera jest mniejsze niż moje dążenie do wspólnego sukcesu.** W ten sposób kartezjańskie zasady poznawcze sprzyjały przewidywaniu lęku przed współpracą ponadrodzinną, wzmacniały emancypację jednostki i przyczyniały się do upowszechnienia się indywidualizmu etycznego.

Uwagi te nie wyczerpują wkładu racjonalności kartezjańskiej w inicjowanie form współdziałania zbiorowego. Po to, aby mogła zaistnieć współpraca zbiorowa trzeba wcześniej przedyskutować zgłoszone propozycje i uzgodnić wspólne cele. W trakcie realizacji takich ustaleń podstawową sprawą jest ustalenie wspólnych kryteriów dla oceny prawdy, czyli tego, kto ma rację a kto nie.

W opisanym wcześniej myśleniu spontanicznym kryteria prawdy są płynne i rację może mieć ten, kto głośniejszy mówi, jak i ten, kto lepiej trafi do emocji słuchaczy albo ten, kto argumentuje górnolotnie lub kwiecistie. Jednakże takie uzależnienie słuszności od osobowości i nastroju sprawia, że interesy są realizowane przypadkowo i duża ilość osób nie ma szans na ich realizację. W efekcie chęć uczestnictwa w działalności zbiorowej jest bardzo mała.

Myślenie racjonalne zapobiega tego typu chaosowi, ponieważ zawiera relatywnie trwałe kryteria prawdy i utrwalone zasady wnioskowania. Ich upowszechnienie sprawia, że posiadanie racji czy słuszności jest efektem użycia argumentów powiązanych w określony sposób. Niezwykle pomocne w dziele usprawniania współdziałania zbiorowego było upowszechnienie zasad logiki formalnej, a zwłaszcza tego jej działu, który nazywa się rachunkiem zdań. Jest to nauka, która objawia zasady uznawania za prawdziwe lub fałszywe zdań złożonych z dwu stwierdzeń połączonych spójnikiem np.: lub, i, jeżeli to. Prawdziwość lub fałszywość zdania złożonego zależy od prawdziwości lub fałszy-

wości stwierdzeń cząstkowych i sposobu ich połączenia – rodzaju spójnika. Np. połączenie stwierdzeń za pomocą spójnika „i” (koniunkcja) sprawia, że zdanie jest fałszywe, jeżeli tylko jedno ze stwierdzeń jest fałszywe. Z kolei spójnik „lub” sprawia, że do prawdziwości zdania wystarcza, że tylko jedno stwierdzenie jest prawdziwe. Na początku XX w. za sprawą L.E. Brewera pojawił się nurt konstruktywizmu logicznego, który stanowił połączenie logiki formalnej z wnioskowaniem indukcyjnym (na podst. Porębska, Suchoń 1999, s. 35-72). Miało to bardzo duże znaczenie dla rozwoju metod statystycznych w naukach społecznych i wypracowania zasad poszukiwania związków przyczynowych w oparciu o rachunek probabilistyczny. Opisane wyżej zasady logiki formalnej są uniwersalne, co oznacza, że prawdziwość lub fałszywość zdań nie zależy od konkretnej treści, ale od sposobu ich połączenia. Np. Jan jest wyższy od Andrzeja a Andrzej od Jacka, zatem Jan jest wyższy od Jacka. Zdanie to jest prawdziwe niezależnie od tego czy mówi o wzroście, wadze czy czymkolwiek innym, co da się porównać. Jeżeli np. po słowie „zatem” zawrzemy informację, że Jacek jest wyższy od Jana, to takie zdanie i inne jemu podobne będą zawsze fałszywe (na podst. Wehler 1998, s. 51 i nast.).

Jeżeli uwagi powyższe potraktujemy jako metaforę ewolucji racjonalnego myślenia „od Kartezjusza do rachunku zdań” to nie sposób nie zauważyć, że mamy tu do czynienia ze stałym eliminowaniem spontanicznego myślenia i trwałą tendencją do opanowania chaosu intelektualnego. Ten ostatni proces odbywa się poprzez podporządkowanie procesu postrzegania małej ilości powtarzalnych i dających się upowszechnić reguł. Dla działalności zbiorowej ma to dość duże znaczenie, ponieważ to, czy ktoś ma rację, czy nie, może być ocenione za pomocą kryteriów logicznych znanych (potencjalnie) każdemu uczestnikowi procesu ustalania celów współdziałania. Jeżeli te oczekiwania są spełnione to możemy mówić o **modelu idealnym racjonalnego ustalania celów współdziałania zbiorowego**. Model opisuje sytuację, w której każdy uczestnik współdziałania posiada **równe szanse w procesie tworzenia celu wspólnego**. Czyli takie same jak inni uczestnicy szanse na to, czy i w jakim stopniu jego interesy zostaną uwzględnione. Te równe szanse wynikają stąd, że posiadanie racji jest funkcją poprawnego zastosowania zasad logiki do argumentacji, a zasady te są każdemu znane i każdy może je zastosować do argumentacji własnej. W takiej sytuacji ilość osób potencjalnie skrzywdzonych i niezadowolonych z braku możliwości realizacji interesów będzie relatywnie najmniejsza. Tym samym spełnienie opisanych wyżej warunków gwarantuje, że ilość osób skłonnych do współdziałania zbiorowego będzie relatywnie największa.

Ugruntowywanie się zasad racjonalnego ustalania celów jako wzoru kulturowego jest równoznaczne z zaistnieniem powszechnego przekonania, że ocena słuszności argumentów opiera się na kilku powszechnie znanych i stosowanych zasadach logicznych. Jeżeli znamy te zasady i wiemy, że inni się do nich stosują, to zachowania innych ludzi stają się przewidywalne, nie tylko w wąskim zakresie interesu wspólnego, ale także w odniesieniu do szerszego spektrum

rzeczywistości społecznej. Przewidywalność zachowań innych ludzi daje nam kontrolę nad nimi, w tym sensie, że mniej więcej wiemy jak się zachowają w trakcie realizacji wspólnego projektu. Przewidywalność poprzedza zaufanie wzajemne i współpracę zbiorową.

Kartezjański ideał kulturowy a współdziałanie zbiorowe

Do tej pory zaufanie i skłonność do samoorganizacji traktowano jako efekt rozbieżnych tendencji indywidualizmu albo familocentryczności. Pod koniec lat 80. w trakcie badania małych miast udało mi się zaobserwować, że silne identyfikacje jednostek z rodziną przeciwdziałają przejawianiu aktywności poza rodzinnej a więc samoorganizowaniu się (Hryniewicz 1990). Podobne stanowisko zajmuje w tej sprawie Fukuyama, który porównując społeczeństwo chińskie i japońskie stwierdza, że w Japonii więzy rodzinne są słabsze niż w Chinach i dlatego w Japonii jest więcej różnego typu stowarzyszeń ponadrodzinnych (Fukuyama 1997). Jednak po głębszym przyjrzeniu okazuje się, że teza ta nie grzeszy uniwersalizmem, są bowiem takie środowiska gdzie więzy rodzinne są bardzo nietrwałe, identyfikacje z rodziną bardzo słabe a jednak stowarzyszeń ponadrodzinnych jest relatywnie mniej, niż w środowiskach gdzie rodziny są wyraźnie trwalsze. Np., afroamerykanie w USA – rodziny są bardzo nietrwałe – a stowarzyszeń jest tam wyraźnie mniej niż wśród ludności środkowego zachodu USA, gdzie rodziny są bardziej trwałe i silniejsze są z nimi identyfikacje. Oznacza to, że są inne czynniki o większej sile sprawczej niż indywidualizm. Czynnikiem takim jest opisana wyżej kartezjańska racjonalność analityczna. Racjonalność analityczna jest czynnikiem koniecznym i zarazem wstępnym, współdziałania ludzi wolnych w oparciu o umowy. Brak tego typu kompetencji intelektualnych nie przekreśla oczywiście możliwości współdziałania zbiorowego, ale odbywa się ona w innych formach niż samoorganizacja i wolne umowy. Niskie umiejętności sprecyzowania celów współdziałania i ich poprawnego logicznie przedyskutowania sprawiają, że konieczna jest nadrzędna instytucja lub osoba, która ogólnie określi cele współdziałania i podział pracy. Próby samoorganizacji, bez pośrednictwa ogólnego rozjemcy, kończą się chaosem i rozpadem grupy.

Z dotychczasowych analiz wynika, że kultura grupowa wiąże się z samoorganizacją społeczną na kilka sposobów. Pierwszy wymiar to kolektywizm vs. indywidualizm. Kultury nastawione kolektywistycznie są na ogół familocentryczne albo klanowe i dążą do ograniczenia aktywności pozarodzinnej na rzecz kultywowania więzi rodzinnej. Kultury nastawione indywidualistycznie zawierają mniej takich ograniczeń.

Drugi wymiar prowadzi do wyróżnienia kolejnych dwu rodzajów społeczeństw. Pierwsze to takie, które **realizują kartezjański ideał kulturowy**, drugie nastawione są na bardziej spontaniczne poznawanie rzeczywistości. Typowe

społeczeństwa „kartezjańskie” usytuowane są w Europie, Australii i obu Amerykach. Z tym, że ugruntowanie kartezjańskiego ideału kulturowego w Europie Wschodniej i Ameryce Łacińskiej wydaje się być nieco słabsze. Społeczeństwa „niekartezjańskie” ulokowane są w Azji i Afryce.

Patrząc na mapę polityczną świata bez trudu dojdziemy do wniosku, że społeczeństwa „kartezjańskie” lepiej są przystosowane do demokracji. Społeczeństwa „kartezjańskie” silnie regulują i wręcz ograniczają spontaniczność intelektualną. Zarazem jednak ich uczestnicy cieszą się bardzo dużą wolnością behawioralną. Mogą głosić dowolne poglądy, zakładać dowolne partie, realizować odmienne normy obyczajowe, a mimo to nie potrzebują odgórnych dyrektyw i odgórnej koordynacji, gdy trzeba coś wspólnie przeprowadzić. Osiągają to dzięki samoorganizacji. Mimo pozornego chaosu społeczeństwa te są lepiej zorganizowane niż takie, w których dowolności behawioralnej jest znacznie mniej. **Dzieje się tak dlatego, że kartezjanizm uregulował i zorganizował sposób myślenia wokół kilku zasad.** Zapewnia to, że indywidualne produkty myślowe nie będą od siebie nazbyt daleko odbiegały. Mało zasad oznacza mały rozrzut efektów końcowych procesu myślenia. Dlatego dość łatwo można znaleźć wspólny mianownik między poglądami i ideami i łatwo uzgodnić wspólne działanie. **Warunkiem trwalej demokracji jest dyscyplina intelektualna uczestników współdziałania zbiorowego.** Mało wolności intelektualnej, ale za to dużo behawioralnej.

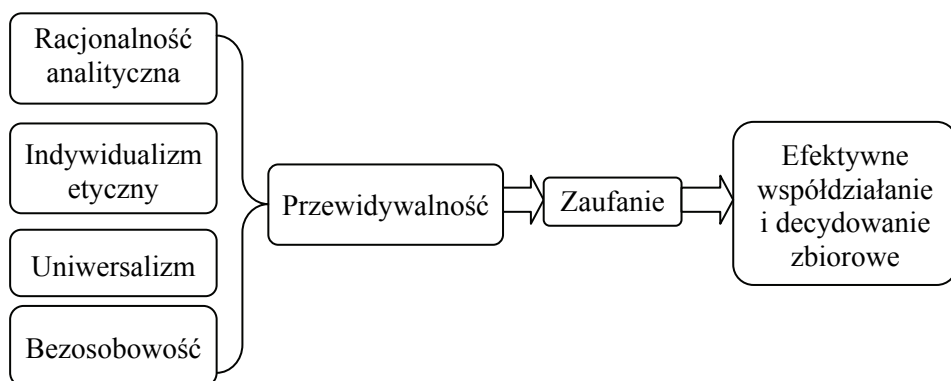
Społeczeństwa relatywnie silniej dopuszczające spontaniczne myślenie i metafizykę codzienną nie dają swoim uczestnikom tak dużo wolności behawioralnej a raczej świadomie ją ograniczają. Nie może być inaczej dlatego, że spontaniczność intelektualna uniemożliwia znalezienie wspólnego mianownika między końcowymi efektami procesu myślenia o rzeczywistości. Utrudnia to samoorganizację i wymusza konieczność odgórnego nakazywania i kontrolowania współdziałania zbiorowego.

Na ogół jest tak, że społeczeństwa kolektywistyczne są zarazem bardziej „metafizyczne” zaś indywidualistyczne częściej realizują kartezjański ideał kulturowy.

Zaprezentowany niżej schemat stanowi podsumowanie dotychczasowych analiz.

Najważniejsze wzory kulturowe umożliwiające współdziałanie zbiorowe poprzez samoorganizację to: **racjonalność analityczna, indywidualizm etyczny, bezosobowość, uniwersalizm, przewidywalność i zaufanie.** Etyczny indywidualizm polega na przyznawaniu pierwszeństwa zobowiązaniom zawartym osobiście nad zobowiązaniami wynikającymi z przynależności grupowej, które nie istniały w momencie zawierania umowy, a które potencjalnie mogą się pojawić. Przeciwnieństwem jest kolektywizm, w którym zobowiązania osobnika wobec grupy dominują nad wszystkimi innymi zawartymi przez niego umowami.

Rys. 2. Schemat czynników sprawczych współdziałania zbiorowego



Racjonalność analityczna prowadzi do uznania, że ocena słuszności argumentów opiera się na kilku powszechnie znanych zasadach **logiki formalnej**. Zdanie jest prawdziwe albo fałszywe niezależnie od tego, kto je wypowiada. Przeciwnieństwem jest irracjonalizm oparty na logice substancjalnej. **Logika substancjalna** polega na tym, że prawda jest funkcją treści zdania (jego substancji) Zdanie jest uznawane za prawdziwe zależnie od statusu jego autora albo od tego jak się ma jego treść do interesów lub nastroju danego osobnika lub grupy. To samo zdanie raz może być prawdziwe a kiedy indziej fałszywe.

Uniwersalizm polega na usiłowaniu wyznaczenia możliwie niewielu, powszechnie akceptowanych, zasad ogólnych, które stanowią punkt odniesienia w rozstrzyganiu sporów czy dyskusji. Rację przyznaje się pogładowi najlepiej przystającemu do zasady ogólnej. Uniwersalizm jest odwrotnością i dopełnieniem racjonalności analitycznej. Umożliwia scalanie wielu poglądów indywidualnych w jedną nadrzędną ideę. W ten sposób sprzyja przewidywalności zachowań, a także ułatwia przystosowanie zbiorowości do współdziałania w oparciu o nowe interesy, poglądy, idee etc. Nowe interesy są dzielone na drobne części, znajdowane są nowe podobieństwa i ustalane są nowe zasady ogólne.

Bezosobowość polega na umiejętności oddzielenia osobowości, psychiki i emocji od dyskutowanego problemu oraz na oddzieleniu cech osobowości partnerów od głoszonych przez nich poglądów. Dyskutuje się o treści zdań, a nie o cechach osobowości ich autorów. Posługiwanie się logicznymi argumentami, bezosobowość i indywidualizm etyczny sprzyjają przewidywalności zachowań wzajemnych. Przewidywalność zwiększa poczucie bezpieczeństwa, sprawia, że nieoczekiwane wrogie zachowania się nie pojawiają i w ten sposób wzmacnia wzajemne zaufanie.

Zaufanie wiąże się z przekonaniem, że inni ludzie kierują się takimi samymi zasadami moralnymi jak nasze własne i są skłonni włożyć tyle samo starań i wysiłku w dotrzymanie zobowiązań czy w realizację uzgodnionego planu ile my sami byśmy włożyli. Zaistnienie takiego przekonania wydatnie zmniejsza ryzyko współdziałania i sprzyja wzrostowi skłonności do wspólnego działania.

Kartezjanizm a osobowość

W trakcie lektury dotychczasowych rozważań można było zaobserwować, w jaki sposób ukształtowała i upowszechniła się kartezjańska epistemologia i w jaki sposób kształtuje ona struktury myślowe, ukierunkowuje sposób postrzegania i nie dopuszcza, aby postrzeganie i analiza otoczenia wykraczało poza ustalone ramy. W trakcie dalszych rozważań postaram się pokazać, jaki jest kulturowy mechanizm utrwalenia się tych tendencji na poziomie osobowości. W tym celu dokonam swobodnej interpretacji koncepcji osobowości Zygmunta Freuda. Jest ona użyteczna z racji dość dobrego i klarownego powiązania czynników biologicznych, intelektualnych i moralnych. Powiązanie to odzworowuje koncepcja osobowości –Freuda.

Osobowość składa się z trzech elementów: id, ego i superego. Te trzy elementy osobowości są produktem rozwoju filogenetycznego. Co oznacza, że na dzisiejszy stan naszych osobowości składają się przeżycia ludzkości od początku wyłonienia się człowieka jako gatunku. Zobaczmy, w jaki sposób trajektoria przeżyć zbiorowych przekładała się na indywidualne skłonności. Podobnie, jak np. u Hobbesa, freudowska wizja dziejów ludzkości wyróżnia w nich dwa stadia. Stadium pierwotne – zwierzęce i stadium kultury. W stadium pierwotnym ludźmi kierują instynkty, czyli pierwotne popędy unikania wysiłku, cierpienia i szukania przyjemności. Brak jakichkolwiek ograniczeń sprawia, że popędy kazirodzkie, mordercze czy ludożercze są dość silnie upowszechnione. Wraz z przechodzeniem do stadium kultury popędy te ulegały frustracji. Pod pojęciem kultury Freud rozumie fakty niebiologiczne czyli wiedzę, środki zaspokojenia potrzeb i urządzenia (Freud 1992, s. 10). Kultura jest tu tożsama z tym co współcześnie określamy mianem zarówno kultury jak i cywilizacji. Kultura to wartości i symbole, a cywilizacja to dorobek materialny. Kultura rozwijała się niezależnie od jednostek i przeciwstawiała się im, żądając wyrzeczenia się wskazanych wyżej mrocznych popędów i innych im podobnych. Znaczną rolę w wyrzekaniu się tych popędów grała religia (na podst. Freud 1992, s. 7-55).

Stadium kultury jest równoznaczne z daleko zawansowanym procesem represji instynktów do podświadomości. Kultura oznacza relatywnie wysoki poziom osiągnięć cywilizacyjnych oraz struktury organizacyjne, dzięki którym „życie ludzi stało się różne od życia zwierzęcych przodków”. Kultura służy dwu celom: obronie przed naturą i regulowaniu stosunków między ludźmi (Freud 1992, s. 79). Regulacja stosunków między ludźmi polega na tym, że na znaczeniu tracą instynkty i doraźne zachcianki, a coraz większą rolę odgrywają utrwalone wzory zachowań, uzgodnienia, umowy etc.

Działalność ludzka łączy się z wydatkowaniem energii psychicznej, której ilość jest ograniczona. Stłumione popędy ulegają sublimacji, uwzniośleniu, co sprawia, że relatywnie więcej energii psychicznej może być poświęcone na wysiłek intelektualny i twórczość artystyczną. Ta ostatnia jest bardzo wyraźnym przykładem sublimacji (uwznioślenia) popędu seksualnego. Tłumienie instynk-

tów i dążeń do natychmiastowej gratyfikacji sprawia, że kultura może być traktowana zarazem, jako źródło cierpień, jak i korzyści. Kultura zamienia szczęście na bezpieczeństwo (Freud 1992, s. 97).

Wraz z postępowaniem procesów akulturacji ludzkości popędy seksualne i agresywne zostają „zamknięte” w podświadomości, czyli w id. Wytworem kultury i właściwych jej nakazów i zakazów moralnych jest superego. Superego jest odwzorowaniem działalności rodziców i wychowawców m.in. szkolnych, którzy kształtują i nadzorują czyny jednostki we wcześniejszych fazach jej życia. Z czasem nakazy zewnętrzne ulegają internalizacji, co powoduje, że zgodność zachowań z tymi nakazami jest traktowana jako przymus wewnętrzny. Niekiedy nakazy te określa się mianem sumienia. Superego służy temu, aby zachowania jednostki były zgodne z wzorami i normami kulturowymi. Id i superego znajdują się w stałym konflikcie: id pcha człowieka do pogoni za natychmiastową gratyfikacją, a superego nadzoruje, czy metody osiągania przyjemności są zgodne ze standardami kulturowymi.

Miedzy biologicznym id i kulturowym superego ulokowane jest ego. „Ego rządzi aparatem myślenia i unerwieniem mięśniowym” (Freud 1967, s., 213). Jeżeli **id** stawia żądanie erotyczne lub agresywne, **ego** uruchamia odpowiednie działanie w celu zaspokojenia oczekiwań id. Zaspokojenie popędu ego odczuwa jako przyjemność. Może się zdarzyć, że wobec danego sposobu zaspokojenia popędu superego wysunie zastrzeżenie. Np. dlatego, że sposób zaspokojenia jest niemoralny albo bezprawny. Jeżeli **ego** zrezygnuje z zaspokojenia to odczuwa frustrację, ale z drugiej strony posłuszeństwo nakazom superego jest źródłem dumy z wierności nakazom sumienia i kultury (na podst. Freud 1967, s. 214 i nast.). Podleganie nakazom **superego** to nie tylko sublimacja popędu płciowego w sztukę i agresji w sport. Chodzi tu o codzienne zachowania np. dotrzymanie terminu. Id dyktuje, że zrobi się coś wtedy, gdy będzie stosowny nastrój, albo wcale, superego, że trzeba się przemóc i wywiązać, zrezygnować z kaprysu i zachcianki na rzecz odległych w czasie, ale bardziej wartościowych celów. Id może sugerować, że nie warto pracować, bo pensja jest niewiele większa od zasiłku, ale superego dyktuje, że „tak się robi” i tak się osiąga szacunek. Możemy przyjąć, że odwzorowaniem człowieka jako osoby cielesnej i intelektualnej jest ego. Jest to „świadomość zamknięta w ciele” (Giddens 2001, s. 79). Warto wspomnieć o stałych, codziennych tendencjach neurotycznych u osobników, u których relacje między id i superego są odczuwane jako nazbyt silnie krępujące spontaniczność. W sytuacji utrwalenia się tego typu konfliktów wewnętrznych dochodzi do neurotyzacji osobowości, która adaptuje się do wymogów kultury w taki sposób, że ich realizacji towarzyszy słabo ukryty lęk. I tak np. lęk, nienawiść i poczucie niższości mogą być przyczyną pogoni za władzą, prestiżem i posiadaniem. Motywy te i im podobne, jakkolwiek silnie zabarwione neurotycznie mogą być traktowane jako siły sprawcze kapitalizmu i w ogóle rozwoju gospodarczego. I tak np. neurotyczny lęk przed nędzą skłania do oszczędności i powiększania stanu posiadania. Inny częsty sposób neurotycznego przystosowania wyraża się w przy-

musie współzawodnictwa (Horney 1997). Mamy tu, zatem do czynienia z zachowaniami, bez których nie byłoby kapitalizmu i rozwoju gospodarczego, takimi jak: akumulacja, kapitał, inwestycje, konkurencja.

Na podstawie tego krótkiego streszczenia widać dość wyraźne analogie między wpływem kartezjanizmu na intelekt, a wpływem kultury na osobowość. W obu przypadkach mamy do czynienia z ograniczaniem spontaniczności i ukierunkowaniem: moralnym i intelektualnym.

Wcześniej przywołałem przykład spontanicznego myślenia dwu chłopów z polsko-białoruskiego pogranicza. Zauważmy jak bardzo ich myśl swobodnie szybująca między rzeką, porami roku, krowami i niebem, przypomina spontaniczność id, która gdy nieskrępowana przez superego pcha nas ku coraz to nowym kaprysom i zachciankom bez zważania na to, co dobre a co złe, co cnotliwe a co grzeszne. To, że superego kształtuje zachowania jest dość oczywiste. Co to znaczy kształtować zachowania? Oznacza to analizę otoczenia, znalezienie przedmiotów zaspokajających popęd (katektycznych), rozpoznanie norm moralnych mających zastosowanie w danej sytuacji i wybór stosownych zachowań. Zwróćmy uwagę na sformułowanie „analiza otoczenia”, cóż ono oznacza? Oznacza ono rozpoznanie obiektów otaczających, poklasyfikowanie ich, określenie relacji między nimi, znalezienie związku między własną potrzebą a obiektami etc. Te czynności intelektualne to nic innego jak zastosowanie logiki do analizy otoczenia. Jak pamiętamy logika stosowana jest wytworem kulturowym, kartezjanizm raczej nie powstałby na gruncie buddyjskim. Kształtowanie konkretnych zachowań jest zatem owocem nierozzerwalnego związku moralności i logiki. Trzeba więc przyjąć, że **racjonalność analityczna** jest elementem superego ludzi ukształtowanych w europejskim kręgu kulturowym, w takim samym stopniu jak indywidualizm etyczny. W ten sposób w oparciu o kategorie psychoanalityczne wykazaliśmy zasadność posługiwania się kategorią „osobowości europejskiej”. Na zakończenie tych uwag odnotujmy, że tak jak zachowanie cnotliwe jest powodem do dumy, tak i piękne użycie myśli jest powodem satysfakcji. Zobaczmy teraz, w jaki sposób rozprzestrzenił się kartezjański racjonalizm analityczny. Nie ulega wątpliwości, że początkiem tej ekspansji było Oświecenie.

W Polsce, jakkolwiek zmagano się z napływem cudzoziemszczyzny i broniono tożsamości, były to, jak pisze Jedlicki, spory w obrębie tego samego kręgu kulturowego (na podst. Jedlicki 2002, s. 50 i nast.). Szczególnie doniosłe znaczenie dla recepcji racjonalności analitycznej miało przejmowanie, adaptowanie i kopiowanie różnego typu konstytucji, kodeksów i regulacji prawnych. Dokumenty te oparte na logice kartezjańskiej regulowały postępowanie codzienne i zmuszały do zapoznania się i opanowania tej logiki pod rygorem niemożności załatwienia codziennych spraw życiowych. I tak np. kodeks napoleoński regulując stosunki własnościowe, zmuszał każdego nawet analfabetę do opanowania właściwej mu logiki, o ile chciał on zrobić cokolwiek ze swoją własnością. Racjonalizm analityczny przekazywany także przez instytucje oświatowe, czasami przez literaturę czy niektóre mass media, staje się elementem superego.

Wkomponowywanie w osobowość zasad racjonalizmu analitycznego jest równoznaczne z akulturacją głównego nurtu filozofii europejskiej i nauk społecznych. W każdym razie tej ich części, które stanowiły intelektualne zaplecze demokracji i z różnymi zastrzeżeniami, gospodarki rynkowej. Nie przebiegało to oczywiście bez zakłóceń. Racjonalizm analityczny jest nie mniejszym gwałtem na spontaniczności umysłowej niż normy moralne nad popędami.

Pierwszym bodaj buntem przeciwko racjonalizmowi był XIX-wieczny romantyzm z właściwym mu eksponowaniem spontanicznego myślenia. Znacznie później, w latach 60. i 70. XX w. mieliśmy do czynienia z interkontynentalnym ruchem kontrkulturowym, który stanowił wręcz podręcznikowy przykład buntu i częściowego zwycięstwa id nad superego. Mam na myśli tzw. rewolucję seksualną, która w dość ascetycznych krajach protestanckich – Dania, Szwecja – miała bardziej widowiskowy przebieg, niż w mniej rygorystycznych krajach katolickich – Italia, Francja, Hiszpania.

Wspomniana wcześniej obietnica bezpieczeństwa danego przez kulturę w zamian za szczęście oferowane przez id jest dość zawodna. Zawodność ta jest szczególnie widoczna na płaszczyźnie intelektualnej.

Właściwy kartezjańskiemu ideałowi kulturowemu rygoryzm intelektualny narzuca na umysł bardzo silne ograniczenia. Ogranicza ekspresję, odgórnie kawałkuje osobowość na rozum i psychikę, wypycha umysł w kilka dróg i zmusza do zaniechania innych. Dla niektórych osób ograniczenia te są nazbyt silne i mogą prowadzić do stanów chorobowych, takich jak wcześniej opisane symptomy paranoidalne lub dowolne inne. Kartezjanizm otwiera nowe horyzonty, ale także rodzi zagrożenia. Już w latach 30. XX w. na gruncie socjologii wiedzy sformułowano postulat syntezy holistycznego myślenia właściwego kulturze azjatyckiej i analitycznego właściwego kulturze europejskiej (Scheler 1990). Nieco później przedstawiciele tzw. psychoanalizy kulturowej zauważyli immanentny związek między segmentacją umysłu a niektórymi symptomami chorób, które określamy mianem psychicznych. Sformułowano zasady terapii polegające na zastosowaniu treningu intelektualnego wzorowanego na buddyzmie zen. Holistyczne, płynne myślenie, nastawione na niezakłócony barierami logiki przepływ wrażeń, może być lekarstwem dla umysłów zmęczonych racjonalizmem analitycznym. (zob. np. Fromm, Suzuki, De Martino 2000). Sądzić można, że opisane wcześniej i odpowiednio opracowane przez psychoanalityków wzorce myślowe z polsko-białoruskiego pogranicza, również mogłyby być wykorzystane w seansach terapeutycznych.

LITERATURA:

- [1] Frenkel-Brunswick E., Lewinson D., Sanford R.N., *Osobowość antydemokratyczna*, [w:] *Zagadnienia psychologii społecznej*, Malewski A. (red.), Warszawa 1962.
- [2] Freud Z., *Człowiek, religia, kultura*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- [3] Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1992.
- [4] Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1997.
- [5] Fromm E., Suzuki D.T., De Martino R., *Buddyzm zen i psychoanaliza*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000.
- [6] Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1997.
- [7] Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- [8] Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1997.
- [9] Hryniewicz J.T., *Procesy aktywności publicznej w miejskich społecznościach lokalnych*, „Studia Socjologiczne” nr 3-4, 1990.
- [10] Hryniewicz J.T., *Przesłanki współdziałania i decydowania zbiorowego*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2004.
- [11] Jedlicki J., *Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują: Studia z dziejów idei i wyobraźni XIX wieku*, wydanie drugie, Warszawa: WAB CiS, 2002.
- [12] Kartezjusz (Rene Descartes), *Rozprawa o metodzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980.
- [13] Koralewicz-Zębik J., *Autorytaryzm, lęk, konformizm*, „Przegląd Socjologiczny” tom XXXV, 1985.
- [14] Kovar L., *A Reconsideration of Paranoia*, „Psychiatry” vol. 29, 1966.
- [15] Langner T.S., *Stress and Strain*, [in:] *Life Stress and Mental Health*, ed. by Langner T.S., Michael S.T., New York 1963.
- [16] Levi-Strauss C., *The Savage Mind*, Oxford University Press, Oxford 1996.
- [17] Polanyi M., *The Tacit Dimension*, Garden City, New York: Doubleday 1966.
- [18] Porębska M., Suchoń W., *Elementarny wykład logiki formalnej z ćwiczeniami komputerowymi*, wyd. II, Universitas, Kraków 1999.
- [19] Prandy K., *Alienation and interests in the analysis of social cognition*, The „British Journal of Sociology” vol. XXX, no. 4, 1976.
- [20] Redliński E., *Awans*, wydanie drugie zmienione, Czytelnik, Warszawa 1975.
- [21] Robins R.S., Post J.M., *Paranoja polityczna. Psychopatologia nienawiści*, Książka i Wiedza, Warszawa 1999.

- [22] Rubinstein G., *Authoritarianism in Israel Society*, „Journal of Social Psychology” vol. 135, 1995.
- [23] Salzman L., *Book Review, The Paranoid*, by D.W. Swanson, P.J. Bonhert and J.A. Smith, „Psychiatry” vol. 34, November 1971.
- [24] Tulku Tarthang, Fragment pochodzi z antologii *Przekroczyć próg mądrości – polemiki ciąg dalszy*, opracowanie i przekład J. Sieradzan, Wydawnictwo EJB, Kraków 1997.
- [25] Wehler J., *Zarys racjonalnego obrazu świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- [26] Yutang Lin, *Przekraczając próg wyzwolenia*, 2000, wybór i tłumaczenie Maciej Magura Góralski, cyt. za stroną internetową: <http://strony.wp.pl/wp/magura2/prog00.html>.

Bronisław Czerniecki

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ INTELEKTUALNIE W POLSCE W LATACH 1945-1998

1. Rozwój kształcenia zawodowego w latach 1945-1978

Jedną z najliczniejszych grup dzieci z odchyleniami od normy stanowią dzieci niepełnosprawne intelektualnie (spotykamy się jeszcze z używanym wciąż określeniem „upośledzeni umysłowo”). Zgodnie z klasyfikacją WHO – przyjętą i stosowaną również w Polsce od 1964 r., wyróżnia się cztery stopnie tej niepełnosprawności: stopień: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki.

Nauczanie i wychowanie tych dzieci, zmierzające do ich pełnej rehabilitacji, odbywa się głównie w specjalnych placówkach oświatowo-wychowawczych, włączonych do ogólnego systemu oświaty, a więc w szkołach podstawowych, gimnazjach i zawodowych specjalnych. Szkoły zawodowe stanowią końcowy etap szkolnego procesu rehabilitacji młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie.

Kształcenie zawodowe młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w Polsce, jak opisuje to H. Ryll¹, datuje się od 1936 r., kiedy to w szkole ćwiczeń przy Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie powstały klasy uzawodowione, przygotowujące do zawodów: szewc, introligator, stolarz, bieleźniarz, gospodarstwo domowe, przekształcone następnie w szkołę zawodową.

W okresie powojennym kształcenie zawodowe młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie przechodziło szereg zmian.

W latach 1945-1948 organizowane było głównie w ramach przedmiotu przypisobienie zawodowe dla uczniów klas VI-VII szkoły podstawowej specjalnej i realizowane było w wymiarze 12 godzin tygodniowo w klasie VI i 18 godzin w klasie VII. W instrukcji Ministerstwa Oświaty z dnia 10 czerwca 1948 r. określono już dwa poziomy kształcenia zawodowego młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie:

¹ H. Ryll, *Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce w ostatnim pięcioleciu*, „Szkoła Specjalna” nr 4, 1938.

1. Przysposobienie zawodowe dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej specjalnej – realizowane w wymiarze 6-18 godzin tygodniowo;
2. Przygotowanie zawodowe w szkołach zawodowych specjalnych na podbudowie klasy VII szkoły podstawowej specjalnej.

W ramach zajęć przysposobienia zawodowego w klasach IV-VI prowadzone były obowiązkowe prace różnymi technikami, zaś w klasie VII występowała specjalizacja w jednej z wybranych technik w wymiarze 8 godzin tygodniowo. Po ukończeniu klasy VII absolwent uzyskiwał poświadczenie przyuczenia do zawodu i mógł podjąć pracę lub kontynuował naukę w zasadniczej szkole zawodowej specjalnej, a po jej ukończeniu uzyskiwał tytuł czeladnika lub robotnika kwalifikowanego².

W okresie powojennym pierwsza szkoła zawodowa dla niepełnosprawnych intelektualnie powstała w 1946 r. w Warszawie, następnie 1948 r. w Łodzi, a do roku 1951 ich liczba wzrosła w Polsce do 10 z 487 uczniami. W myśl wytycznych Ministerstwa Oświaty w szkołach tych, w zakresie praktycznej nauki zawodu stosowano programy nauczania zwykłych zasadniczych szkół zawodowych. Trwająca trzy lata nauka zawodu obejmowała takie zawody jak: szewstwo, cholewkarstwo, introligatorstwo, krawiectwo i gastronomię.

Lata 1946-1951 to I etap kształtowania się podstaw koncepcji kształcenia zawodowego młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie, a jednocześnie kształtowanie się systemu szkolnictwa specjalnego.

II etap to lata 1952-1964 – okres stabilizacji przyjętego systemu. Powstało szereg nowych szkół zawodowych specjalnych – 25 szkół z liczbą 2.609 uczniów. W dalszym ciągu brak było odpowiednich programów nauczania i podręczników do wszystkich przedmiotów nauczania, nie było też żadnych materiałów metodycznych ani pomocy naukowych.

W nauczaniu teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu stosowano programy nauczania szkół zawodowych masowych, zaś treści nauczania przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych specjalnych ustalały we własnym zakresie rady pedagogiczne poszczególnych szkół. Praktyczna nauka zawodu realizowana była – zgodnie z instrukcją Ministerstwa Oświaty z dnia 20 listopada 1956 r. – wyłącznie w warsztatach szkolnych, co zdaniem B. Góreckiego³ znacznie ograniczało możliwości organizowania kształcenia w większej liczbie kierunków, gdyż brak było środków finansowych na ich wyposażenie w niezbędne surowce, materiały i pomoce naukowe. Dlatego kształcenie zawodowe prowadzono w takich zawodach, jak: krawiec, szewc, cholewkarz czy kucharz. Warto podkreślić, że brakowało również kwalifikowanych nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Stan taki utrzymywał się przez wiele lat i był akceptowany przez władze oświatowe, w tym przez Ministerstwo Oświaty.

² K. Kirejczyk, *Kształcenie zawodowe niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] A. Hulek (red.), *Kształcenie zawodowe młodzieży z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi*, Warszawa 1979.

³ B. Górecki, *Wartości kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1972.

III etap to lata 1965-69. W 1966 r. wprowadzono 8-letni okres nauczania w szkołach podstawowych, w tym specjalnych. W zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych wprowadzono dwuletni cykl kształcenia. Wymiar godzin na naukę zawodu obniżono z 60 do 48 godzin tygodniowo. Zaznaczył się dalszy ilościowy wzrost szkół zawodowych specjalnych – 36 szkół z ponad 5 tysiącami uczniów. Nie uległy jednak zmianie warunki w jakich pracowały szkoły zawodowe dla niepełnosprawnych intelektualnie.

IV etap obejmuje lata od 1969 do 1975. W roku 1969:

- ustalono trzyletni cykl kształcenia dla większości kierunków, a dla mniej skomplikowanych – dwuletni,
- przywrócono na dwuletnich kierunkach kształcenia 60 godzinny wymiar praktycznej nauki zawodu,
- wprowadzono pierwszą nomenklaturę (klasyfikację) zawodów dla szkół specjalnych, dopuszczającą kształcenie młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w 117 zawodach,
- wprowadzono odrębne plany nauczania.

W roku 1972 pojawiły się pierwsze projekty programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących dla szkół zawodowych przeznaczonych dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie – opracowane przez nauczycieli w województwie zielonogórskim.

V etap to lata 1976-1978. W 1976 r. ówczesne Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało II nomenklaturę zawodów zawierającą 114 zawodów i specjalności w kształceniu zawodowym niepełnosprawnych intelektualnie. Zawierała ona w większości kierunki wymagające trzyletniego okresu kształcenia oraz 16 o dwuletnim okresie nauczania. Znaczącym dla tego okresu było wprowadzenie zarządzeniem Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 10 marca 1978 r. drugich w historii szkolnictwa specjalnego planów nauczania dla szkół zawodowych specjalnych.

W planach tych ustalono zróżnicowany okres kształcenia zawodowego niepełnosprawnych intelektualnie na 2 i 3 lata w poszczególnych zawodach. Cykl kształcenia i liczba przedmiotów zawodowych były takie same jak w kształceniu młodzieży pełnosprawnej. Inne były – niestety – efekty kształcenia, gdyż tylko nieznaczna część uczniów niepełnosprawnych mogła sprostać tym wymaganiom.

Dla większości z nich treści nauczania zawarte w tych przedmiotach były niezrozumiałe i przekraczały ich możliwości poznawcze. Nauczyciele dowolnie dostosowywali treści nauczania zawarte w programach, dowolnie je realizowali i wystawiali uczniom sporo ocen niedostatecznych, albo – co też było częstym zjawiskiem – wszystkim uczniom, bez względu na posiadane wiadomości i umiejętności, wystawiali oceny pozytywne.

Poziom wiedzy uczniów niepełnosprawnych intelektualnie był więc bardzo zróżnicowany, często minimalny. Z uwagi na zbyt teoretyczny charakter wielu przedmiotów (niedostosowane do możliwości poznawczych zarówno treści, formy, jak i metody nauczania) podawana wiedza nie znajdowała w świadomo-

ści uczniów związku z praktyczną nauką zawodu z powodu trudności niepełnosprawnych intelektualnie w zapamiętywaniu, uogólnianiu, kojarzeniu, a także brakiem trwałości wiedzy.

Również okres kształcenia zawodowego w szkole zawodowej dla niepełnosprawnych intelektualnie budził wiele kontrowersji wśród praktyków. Ustalając bowiem niezbędny czas kształcenia należało przede wszystkim uwzględnić możliwości psychofizyczne ucznia, a także charakterystykę zawodu – wymagane wiadomości i umiejętności.

Omawiane plany nauczania w tym względzie nie były zbyt precyzyjne. Kształcenie w większości zawodów odbywało się w cyklu trzyletnim – taki sam wymiar czasu przeznaczono na kształcenie w zawodach trudnych o złożonej technice i technologii wytwarzania, takich jak np.: krawiec odzieży męskiej, damskiej czy mechanik maszyn i urządzeń, jak i dla mniej skomplikowanego zawodu bielizniarz. W cyklu dwuletnim zaś zakładano kształcenie w zawodach takich, jak: rękawicznik, pończoszniczek itp. – prostych, łatwych, a także w zawodach rolniczych – bardzo trudnych. Na tę nierówność zwróciła uwagę m.in. K. Kapczuk⁴, podważając sens kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie w tych bardzo trudnych kierunkach.

Zestawiając powyższe z niezbyt dobrze funkcjonującym poradnictwem zawodowym w zakresie potrzeb młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie, a także z niezadawalającą liczbą placówek kształcenia zawodowego i zbyt małą liczbą zawodów realizowanych w tych szkołach, można było zaobserwować, że młodzież z konieczności kształciła się w zawodach dostępnych jej ze względów organizacyjnych – z małym uwzględnieniem możliwości psychofizycznych, zainteresowań, uzdolnień itp. Jest natomiast faktem, że w szkołach zawodowych dla niepełnosprawnych intelektualnie kształciła się młodzież o różnych ilorazach inteligencji (od 50 do 99) i o różnych profilach upośledzenia. Dla jednych więc dwu- czy trzyletni okres nauczania był za długi, w krótkim bowiem czasie opanowywali wymagane wiadomości i umiejętności, a w pozostałym czasie wykonywali bardzo wąski zresztą asortyment produkcji – zgodnie z planami produkcyjnymi warsztatów szkolnych; dla innych zaś czas kształcenia był zbyt krótki i nie byli oni w stanie sprostać wymaganiom zawodu, do którego zostali zakwalifikowani i w którym byli kształceni.

Należy również zwrócić uwagę na fakt zmniejszenia – w omawianych planach – liczby godzin praktycznej nauki zawodu z 60 do 54 w cyklu trzyletnim i z 48 do 36 w cyklu dwuletnim kształcenia, przy jednoczesnym preferowaniu samofinansującej działalności warsztatów szkolnych. Zmniejszenie liczby godzin praktycznej nauki zawodu, przy jednoczesnym dążeniu do osiągania przez warsztaty szkolne jak najwyższych zysków – poprzez wykonywanie mało zróżnicowanego asortymentu produkcyjnego, ale dającego duże zyski – powodowało obniżenie efektów kształcenia w zakresie opanowywania i utrwalania szerszego zakresu wiedzy i umiejętności.

⁴ K. Kapczuk, *Czy w rolnictwie potrzebne są tylko zręczne ręce?*, „Szkola Specjalna” nr 1, 1983.

2. Rok 1979 – prace badawcze w zakresie kształcenia zawodowego

System kształcenia zawodowego młodzieży w Polsce przechodził szereg zmian. Na jego kształtowanie zawsze miały i mają wpływ różne czynniki, a zwłaszcza postęp nauki i techniki oraz przemian społeczne, polityczne i ekonomiczne. U schyłku XX w. kształceniu zawodowemu przypisywano szczególną rolę: **dostosowania do zmieniających się potrzeb gospodarki i kultury modelu kształcenia odpowiednich – na miarę XXI w. – kadr pracowników**. Podejmowano wiele prób różnego rodzaju reform oświatowych, w tym także modernizacji kształcenia zawodowego.

Zadanie to w 1972 r. Rada Ministrów powierzyła powołanemu uchwałą nr 162 z dnia 15 czerwca 1972 r. Instytutowi Kształcenia Zawodowego. Zgodnie ze Statutem IKZ, nadanym przez Ministra Oświaty i Wychowania rozporządzeniem z dnia 29 marca 1986 r., „podstawowym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań naukowych, prac badawczo- rozwojowych i wdrożeniowych w zakresie problematyki społecznej, ekonomicznej i pedagogicznej szkolnictwa zawodowego oraz powiązań tego szkolnictwa z całością gospodarki oraz kultury narodowej. Podejmowane przez Instytut zadania badawcze służą realizacji celów systemu oświaty w zakresie rozwoju szkolnictwa zawodowego.”⁵ Pracom modernizacyjnym podejmowanym przez Instytut podlegały m.in. cele kształcenia, klasyfikacja zawodów i specjalności, plany i programy nauczania, podręczniki i przewodniki metodyczne oraz warunki kształcenia zawodowego – zwłaszcza praktycznego itp.

Szkolnictwo zawodowe specjalne (dla młodzieży niepełnosprawnej), mimo że stanowi integralną część systemu oświatowego, posiada swoją specyfikę wynikającą z funkcji społecznej jaką ma spełniać w stosunku do znacznej populacji młodzieży objętej programem rehabilitacji i resocjalizacji.

Organizując kształcenie zawodowe dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie należy pamiętać o tym, że kształcenie zawodowe to nie tylko opanowywanie umiejętności zawodowych, lecz złożony proces kształcenia i wychowania – ich rehabilitacji – zmierzający do maksymalnego usprawnienia psychofizycznego tych jednostek, włączenia ich w nurt normalnego życia społecznego. Poprzez kształcenie zawodowe młodzież nie w pełni sprawna psychicznie i fizycznie powinna być przygotowana do w miarę samodzielnego funkcjonowania w życiu społecznym i zawodowym. Szkoły zawodowe specjalne przez wielopłaszczyznowe oddziaływanie usprawniające, korygujące i kształcące dążą do osiągnięcia optymalnych wyników w zakresie rozwoju oraz usprawnienia intelektualnego i fizycznego swoich wychowanków.

W latach 70. i 80. XX w. szkoły zawodowe specjalne, podobnie jak i inne typy szkół zawodowych, stanowiły przedmiot zainteresowania wielu środowisk oświatowych i publicystów. W formułowanych przy różnych okazjach opiniach

⁵ S. Kaczor, *XV lat Instytutu Kształcenia Zawodowego*, „Pedagogika Pracy” nr 13, 1988.

zarzucano szkołom, że nie spełniają w pełni oczekiwań społecznych. Zwracano uwagę m.in. na: wadliwie funkcjonujący system orientacji zawodowej i kwalifikowania absolwentów szkół podstawowych specjalnych do szkół zawodowych; braki w przygotowaniu absolwentów szkół zawodowych do pracy; złe warunki pracy szkół – zwłaszcza w zakresie kształcenia praktycznego; małą liczbę szkół z internatami; niewystarczające zróżnicowanie w doborze zawodów odpowiadających możliwościom młodzieży z różnych grup niepełnosprawnych; trudności w zatrudnianiu i adaptacji absolwentów szkół specjalnych w zakładach pracy itp. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, na mocy porozumienia zawartego pomiędzy Departamentem Kształcenia Specjalnego, Profilaktyki i Resocjalizacji a dyrekcją Instytutu Kształcenia Zawodowego w roku 1979 utworzono w Instytucie Pracownię Kształcenia Zawodowego Specjalnego – początkowo jednoosobową⁶, przekształconą następnie w Zakład Kształcenia Zawodowego w Szkołach Specjalnych.

W nowo powstałej Pracowni podjęto prace zmierzające do wypracowania modelu organizacji kształcenia zawodowego w szkołach specjalnych opartego na doświadczeniach i dorobku naukowym IKZ – placówki naukowo-badawczej. Na wstępie, na wniosek kierownika Pracowni, Minister Oświaty i Wychowania powołał Komisję ds. Programów i Podręczników Szkół Zawodowych Specjalnych, której pierwszym przewodniczącym był doc. dr Kazimierz Kirejczyk, a po jego rezygnacji funkcję tę sprawował – aż do czasu likwidacji IKZ tj. do 1990 r. – prof. Aleksander Hulek. W skład Komisji wchodziło 5 Podkomisji ds. Programów i Podręczników Szkół Zawodowych dla: Upośledzonych Umysłowo; Niewidomych; Głuchych; Przewlekłe Chorych i z Dysfunkcją Narządów Ruchu oraz Niedostosowanych Społecznie. Komisja pełniła funkcję doradczą i opiniującą opracowania powstałe w Zakładzie.

W związku z przejściem od 1 września 1981 r. na pięciodniowy tydzień nauki we wszystkich typach szkół, zaistniała potrzeba zmiany planów i programów nauczania również w szkolnictwie zawodowym specjalnym. Przystępując do realizacji tego zadania, Zakład Kształcenia Zawodowego w Szkołach Specjalnych w porozumieniu z Departamentem Kształcenia Specjalnego, Profilaktyki i Resocjalizacji oraz Instytutem Programów Szkolnych, przyjął następujące ustalenia⁷:

- wymiar godzin pracy ucznia w pięciodniowym tygodniu nauki nie może przekraczać: w klasie I – 30 godz., w II – 33 godz., w III – 35 godz.,

⁶ W 1979 r. autor został oddelegowany ze stanowiska wizytatora-metodyka Kuratorium Oświaty i Wychowania w Warszawie do pracy w Instytucie Kształcenia Zawodowego do zorganizowania odpowiedniej komórki do prac związanych z modernizacją kształcenia zawodowego w szkołach specjalnych. Od 1981 r. kierownik Zakładu Kształcenia Zawodowego w Szkołach Specjalnych, liczącego sześć osób, a od 1987 do 1990 (do momentu likwidacji Instytutu w grudniu 1990 r.) wicedyrektor IKZ ds. programów.

⁷ B. Czerniecki, *Organizacja kształcenia zawodowego w szkołach zawodowych specjalnych w roku szkolnym 1981/82*, „Szkoła Specjalna” nr 2, 1982.

- do nauczania we wszystkich szkołach zasadniczych specjalnych wprowadza się nowy przedmiot historię w wymiarze 2 godzin tygodniowo – po jednej godzinie w klasie I i II,
- liczba godzin przedmiotów ogólnokształcących pozostanie bez zmian, z wyjątkiem fizyki w nauczaniu większości zawodów w szkołach dla młodzieży upośledzonej umysłowo,
- w obowiązkowym wymiarze godzin ucznia mieszczą się również przedmioty: przysposobienie do życia w rodzinie oraz zajęcia z wychowania obywatelskiego.

Założenia te stanowiły punkt wyjścia do przeprowadzenia konsultacji z licznym gronem wizytatorów ds. kształcenia specjalnego oraz dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych specjalnych z wielu województw. W wyniku przeprowadzonych porad, dyskusji opracowano plany nauczania dla wszystkich zawodów występujących w kształceniu młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie.

Według przyjętych i zatwierdzonych przez Ministra Oświaty i Wychowania do realizacji od 1 września 1981 r. planów nauczania w szkołach zasadniczych zawodowych specjalnych:

1. Zrezygnowano z dwuletniego cyklu kształcenia – ustalono trzyletni cykl kształcenia we wszystkich zawodach;

2. Zlikwidowano przedmioty występujące dotychczas jako samodzielne: bezpieczeństwo, higienę i prawo pracy, gospodarkę przedsiębiorstw, technologię i fizykę, a także wiele przedmiotów teoretycznych m.in. w grupie zawodów: mechanicznych (maszynoznawstwo, elektrotechnika, zarys budownictwa ogólnego, ciepłownictwo i gazownictwo, wodociągi i kanalizacja); elektrycznych (podstawy elektrotechniki, urządzenia i maszyny elektryczne), podobnie w grupie zawodów chemicznych, spożywczych, drzewnych, poligraficznych, budowlanych, rolniczych, gastronomicznych;

3. Wprowadzono nowe przedmioty (na odpowiednich kierunkach): fizyka z elektrotechniką, technologia z elementami bhp, technologia z podstawami konstrukcji mechanicznych i bhp itp.;

4. Wprowadzono, jako nadobowiązkowe, zajęcia fakultatywne w wymiarze 2 do 4 godzin na klasę z przeznaczeniem na realizację treści przedmiotów zawodowych i specjalistycznych;

5. Zlikwidowano podział na sezony w kształceniu w zawodach rolniczo-ogrodniczych;

6. Wymiar godzin praktycznej nauki zawodu ustalono na 50-54 godzin w całym cyklu nauczania: w klasie I – 12 godzin tygodniowo – realizowanej w dwóch dniach, a pozostałe przedmioty (ogólnokształcące i teoretyczne zawodowe) – w trzech dniach; w klasie II – 18 godzin, a w klasie III – 18 do 21 godzin z realizacją w obu klasach w trzech dniach w tygodniu. W klasie III wprowadzono możliwość realizacji praktycznej nauki zawodu w wymiarze od 18 do 24 godzin tygodniowo.

Uzasadnienie do poczynionych zmian w kształceniu zawodowym młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie zawarto w cytowanym wcześniej artykule B. Czernieckiego w numerze 2 „Szkoły Specjalnej” z 1982 r. I tak:

- **rezygnacja z dwuletniego cyklu kształcenia** została podyktowana tym, że absolwenci szkół – zdaniem ówczesnych dyrektorów szkół i nauczycieli, a także zatrudniających ich pracodawców – nie opanowali w należyty stopniu wiadomości i umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu, do którego byli przygotowywani, m.in. zawodów rolniczo-ogrodniczych, trudnych do opanowania nawet przez młodzież o normalnym rozwoju intelektualnym i fizycznym. W kształceniu w zawodach rolniczych z dwuletniego okresu kształcenia na rzecz trzyletniego zrezygnowano również w szkołach zawodowych dla młodzieży pełnosprawnej;
- **usunięcie z planów nauczania** każdego zawodu wielu teoretycznych przedmiotów zawodowych spowodowane było tym, że zawierały one zbyt wiele treści trudnych do opanowania przez młodzież niepełnosprawną intelektualnie. Realizacja ich przebiegała w oderwaniu od praktycznej działalności uczniów, w oparciu o formę klasowo-lekcyjną. Znane są trudności niepełnosprawnych intelektualnie, m.in. w zapamiętywaniu, analizowaniu, uogólnianiu, w odnoszeniu zdobytych wiadomości do praktycznego zastosowania. Stąd też przedmioty te sprawiały im duże trudności, a rygorystyczne wymagania stawiane przez nauczycieli powodowały zniechęcenie do nauki i niejednokrotnie stawały się przyczyną porzucania szkoły. Nieuwzględnienie w planach nauczania takich przedmiotów, jak np. w zawodzie ślusarz mechanik: technologia, materiałoznawstwo, maszynoznawstwo, gospodarka przedsiębiorstw czy bhp nie oznaczało rezygnacji z niezbędnych dla opanowania zawodu treści nauczania – ich realizację zakładano w połączeniu z takimi przedmiotami, jak m.in. technologia z elementami bhp (nowy przedmiot) i przede wszystkim praktyczna nauka zawodu. „W przygotowaniu zawodowym młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie nie chodzi bowiem o naukę o zawodzie, lecz głównie o praktyczne opanowanie umiejętności zawodowych dostosowanych do psychofizycznych możliwości uczniów. (...) skuteczniejszym jest praktyczne pokazanie uczniom jak przebiega proces obróbki określonego materiału, surowca, przy zastosowaniu odpowiedniej maszyny – urządzenia, z zachowaniem wszelkich wymogów bezpieczeństwa, aniżeli teoretyzowanie na lekcjach oddzielnych przedmiotów”⁸.

Dlatego też podkreślono potrzebę stosowania jak najczęstszych ćwiczeń, zwłaszcza podczas realizacji nowo powstałego przedmiotu pod nazwą: technologia z elementami bhp, poznane zaś wiadomości i umiejętności powinny być doskonalone i utrwalane podczas zajęć praktycznej nauki zawodu. „Treści materiału nauczania praktycznej nauki zawodu należy realizować w ścisłej korela-

⁸ *Ibidem*.

cji z pozostałymi przedmiotami zawodowymi: technologią z elementami bhp, rysunkiem zawodowym i innymi przedmiotami występującymi w planach nauczania danego zawodu. Główną metodą pracy podczas praktycznej nauki zawodu jest praktyczne działanie z nieodzowną demonstracją i instruktazem. W instruktażu – głównie wstępnym, ale także bieżącym i końcowym – należy uwzględnić tematykę bezpieczeństwa i higieny pracy oraz niezbędne wiadomości z zakresu teoretycznych przedmiotów zawodowych.”⁹

W realizacji praktycznej nauki zawodu – podkreślał autor – główny nacisk należy położyć na opanowanie przez uczniów umiejętności i nawyków zawodowych, mniejszy zaś na produkcję i związany z tym zysk. Zatem produkcja serii jakiegoś asortymentu może mieć miejsce tylko w formie ćwiczenia i utrwalania poznanych uprzednio, przewidzianych programem nauczania, szeregu różnych operacji wchodzących w zakres danego zawodu. Cytowany artykuł stanowił swego rodzaju wytyczne do organizacji kształcenia zawodowego w szkołach dla młodzieży niepełnosprawnej w ogóle, a zwłaszcza niepełnosprawnych intelektualnie – począwszy od 1 września 1981 r.

Wskazywano m.in. na potrzebę włączenia wielu treści niektórych przedmiotów zawodowych do realizacji w przedmiotach ogólnokształcących, takich jak: wychowanie obywatelskie, język polski, matematyka, a także wychowanie fizyczne, wychodząc z założenia, że w kształceniu zawodowym powinny brać udział wszystkie przedmioty nauczania. Treści nauczania przedmiotów ogólnokształcących powinny uwzględniać szerzej niż dotychczas korelację ze specjalistycznymi treściami kształcenia w poszczególnych zawodach.

Zgodnie z dydaktyczną zasadą indywidualizacji, nowe plany nauczania umożliwiały uczniom zdolniejszym, sprawniejszym poszerzenie i pogłębienie wiadomości z zakresu przedmiotów zawodowych i specjalistycznych w poszczególnych zawodach na tzw. zajęciach fakultatywnych (nowo wprowadzonych do planów nauczania), np. w zawodzie ślusarz – z zakresu fizyki, maszynoznawstwa czy elektrotechniki; w zawodzie rolnik, ogrodnik czy kucharz – z biologii i chemii itd.

Istotną zmianę w organizacji nauczania począwszy od roku szkolnego 1981/82 stanowiło znaczne zmniejszenie liczby planów nauczania dla poszczególnych zawodów. Nauczanie w 99 zawodach przewidziano do realizacji na podstawie 7 planów, przy czym aż 74 kierunki zawodowe realizowano w oparciu o jeden plan; w 7 zawodach rolniczo-ogrodniczych organizację kształcenia określały 3 plany nauczania.

Kształcenie zawodowe młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim organizowano na podbudowie ośmioklasowej szkoły podstawowej specjalnej i było realizowane w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych, po uprzednim zakwalifikowaniu przez komisję kwalifikacyjną poradni wychowawczo-zawodowej. Warunkiem przyjęcia do szkoły zawodowej specjalnej było również ukończenie przez kandydata 15 roku życia.

⁹ *Ibidem*.

Jak wynika z powyższego, ilorazy inteligencji nie były brane pod uwagę przy kierowaniu absolwentów szkół podstawowych specjalnych do dalszego kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych. Młodzieży o ilorazie inteligencji poniżej 55 w skali Wechslera, tj. niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym w zasadzie nie kierowano do ZSZ specjalnych, pojedynczy uczniowie znajdowali się jednak w ZSZ specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim na podstawie skierowania „tytułem próby”.

Świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej było równoznaczne z uzyskaniem przez absolwenta tytułu robotnika wykwalifikowanego zgodnie z obowiązującą w tym czasie klasyfikacją zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego.

3. Próby modernizacji kształcenia zawodowego młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie

Dający się zauważyć w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. postęp w nauce i technice, wymagał wielu przemian w sferze edukacji, dotyczących zarówno celów, treści, jak i struktury organizacyjnej całego systemu szkolnego – także w organizacji kształcenia zawodowego, jak pisał Cz. Kupisiewicz¹⁰. Autor zwracał uwagę na zwiększone zapotrzebowanie na specjalistów z wykształceniem średnim i wyższym, o innych specjalnościach niż te, które dominowały do niedawna.

Wielu autorów, m.in. S. Kaczor¹¹ oraz wymieniany wyżej Cz. Kupisiewicz, zwracało uwagę na potrzebę dokonania zmian w planach, programach i metodach nauczania i wychowania dotychczasowego systemu oświatowego. Autorzy ci podkreślali, że dotychczasowe treści kształcenia zawarte w programach nauczania zawodów wąskoprofilowych nie są w stanie wyposażać uczniów w niezbędną wiedzę i umiejętności z zakresu najnowszych osiągnięć w dziedzinie nauki i techniki.

B. Suchodolski zaprezentował pogląd, iż: „odpowiednie przygotowanie kadr jest nie tylko sprawą przekazania określonego zasobu wiedzy i wyrobienia określonych sprawności. Jest równocześnie wytworzeniem umiejętności uczestnictwa w postępie naukowo – technicznym, a także w takiej organizacji własnego życia, jakiej wymaga nowoczesna cywilizacja przemysłowa.”¹²

S. Kaczor zaś uważał, że we współczesnej szkole zawodowej treści nauczania powinny zapewniać uczniom zdobywanie bardziej ogólnego i szerszego przygotowania zawodowego, uwzględniającego przewidywane zmiany specjalizacji zawodowych, a także przygotować uczniów do kształcenia ustawicznego¹³.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1978.

¹¹ S. Kaczor (red.), *Kształcenie zawodowe: elementy diagnozy*, Instytut Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1983, s. 7.

¹² B. Suchodolski, *Wychowanie a strategia życia*, Warszawa 1983, s. 33.

¹³ S. Kaczor, *Kształcenie...*, op. cit.

Postęp naukowo-techniczny, szybkie przeobrażenia w technice, technologii i organizacji produkcji, stwarzały obiektywną potrzebę kształcenia młodzieży w zawodach o szerokim profilu. Sytuacja ta stanowiła podstawę modernizacji kształcenia i przygotowania zawodowego w większości krajów, w tym i w Polsce.

Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, Instytut Kształcenia Zawodowego w latach 1975/76 do 1981 prowadził prace wdrożeniowe związane z kształceniem w zawodach szerokoprofilowych. Kształcenie zawodowe młodzieży pełnosprawnej zakładało w owym czasie przygotowanie do pracy zarówno w wąskich zawodach i specjalnościach, jak też i w zawodach w szerokim profilu.

Kształcenie zawodowe wg T. Nowackiego¹⁴ to przygotowanie do podjęcia pracy w określonej gałęzi gospodarki narodowej i na określonym stanowisku. Zawód szerokoprofilowy zaś, wg T. Nowackiego, to zawód zapewniający szeroki obszar przyszłego zatrudnienia, stwarzający podstawę do wielokierunkowej specjalizacji w toku pracy zawodowej i umożliwiający przekwalifikowanie się oraz zdobywanie zawodów dodatkowych.

Podejmowane próby modernizacji kształcenia zawodowego młodzieży pełnosprawnej każdorazowo budziły niepokój wśród teoretyków i praktyków zajmujących się kształceniem zawodowym młodzieży niepełnosprawnej, zwłaszcza intelektualnie. Szkoły specjalne bowiem nie posiadały do tego czasu, odpowiednich dostosowanych do potrzeb i możliwości niepełnosprawnych, tak ważnych dla organizacji kształcenia zawodowego, podstawowych dokumentów, takich jak klasyfikacja zawodów i specjalności, programy nauczania przedmiotów zawodowych, a także podręczniki i przewodniki metodyczne. Kształcenie zawodowe lekko upośledzonych umysłowo prowadzone jest w wąskich zawodach i specjalnościach, których wykonywanie wymaga od robotnika najczęściej niezbyt skomplikowanych czynności zawodowych na danym stanowisku pracy.

„Specjalnością” zawodową T. Nowacki określa stale wykonywana działalność, wyodrębnioną z zawodu na skutek wewnętrznego podziału pracy w zawodzie np.: ślusarz narzędziowy, nauczyciel matematyki itp. Natomiast przez „specjalizację” autor ten rozumie zajęcie wymagające węższego przygotowania do pracy na konkretnym stanowisku¹⁵.

W niniejszym opracowaniu używa się terminu „specjalność” zgodnie z cytowaną definicją T. Nowackiego, a także wg Słownika Języka Polskiego przyjmując, że specjalność to zajęcie wykonywane przez kogoś ze szczególną umiejętnością, biegłością; przedmiot czyjegoś szczególnego zainteresowania, np.: mycie okien to jego specjalność. Specjalizację zaś w odróżnieniu od T. Nowackiego, rozumie się jako proces zdobywania specjalności (a nie wynik), co również znajduje potwierdzenie w Słowniku Języka Polskiego: „specjalizacja jest to proces zdobywania, osiągania umiejętności, biegłości w pewnej wyodrębnionej dziedzinie”¹⁶.

¹⁴ T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1973, s. 51.

¹⁵ T. Nowacki, *Teoria kształcenia zawodowego*, [w:] S. Krawcewicz (red.), *Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty*, Warszawa 1978, s. 15.

¹⁶ Słownik Języka Polskiego, PWN, Warszawa 1981, s. 284-285.

W dotychczasowej praktyce kształcenia niepełnosprawnych nie wyodrębniano specjalności zawodowych. Młodzież w wyniku kształcenia zawodowego uzyskiwała tytuły kwalifikowanych robotników w różnych, często wąskich zawodach.

Zawodem szerokoprofilowym w kształceniu młodzieży w szkołach dla niepełnosprawnych intelektualnie B. Czerniecki określił „**zawód powstały w wyniku połączenia pokrewnych zawodów-specjalności z danej branży, występujących w dotychczasowej klasyfikacji zawodów-specjalności gospodarczych charakteryzujących się podobną techniką i technologią wytwarzania**”¹⁷.

Definicję zawodu szerokoprofilowego ustalono na przykładzie zawodów-specjalności krawieckich i pokrewnych w wyniku analiz wymagań wiadomości i umiejętności oraz przykładowych prac zawartych w taryfikatorach kwalifikacyjnych branży odzieżowej – przyjmując wspólną dla wszystkich tych zawodów-specjalności nazwę zawodu: „krawiec”¹⁸.

Tak sprecyzowana definicja zawodu szerokoprofilowego posłużyła za podstawę do opracowania założeń eksperymentu w kształceniu w zawodach szerokoprofilowych młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim.

4. Eksperyment w kształceniu młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w zawodach szerokoprofilowych

4.1. Cel badań

Zawody, w których można kształcić młodzież upośledzoną umysłowo określa Nomenklatura zawodów – specjalności szkolnictwa zawodowego specjalnego zatwierdzona przez Ministra Oświaty i Wychowania w 1976 r. Dokument ten zawiera 114 zawodów robotniczych o różnym stopniu trudności, głównie w takich grupach zawodów, jak: metalowa, odzieżowa, spożywcza, włókiennicza i rolnicza.

Do kształcenia w tych zawodach zarówno w zakresie teoretycznych przedmiotów zawodowych, jak i praktycznej nauki zawodu Ministerstwo Oświaty i Wychowania zaleciło wykorzystywanie programów nauczania zwykłych zasadniczych szkół zawodowych. Nauczyciele szkół zawodowych specjalnych zostali zobowiązani do dokonywania adaptacji tych programów dla potrzeb szkół specjalnych.

Wyniki przeprowadzonych badań w zakresie kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo i ich adaptacji społeczno-zawodowej prowadzonych przez F. Felhorską¹⁹, B. Urbańską²⁰ oraz H. Larkową²¹ pozwalają na stwierdze-

¹⁷ B. Czerniecki, *Szerokoprofilowe kształcenie zawodowe młodzieży w szkołach dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Praca doktorska, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 1986.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ F. Felhorska, B. Urbańska, Z. Wojtaszek, *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1974.

²⁰ B. Urbańska, *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych*, Warszawa 1974.

nie, że młodzież ta może wyuczyć się zawodu i wykonywać go nie gorzej niż jej pełnosprawni rówieśnicy.

Wymienione autorki podają również warunki, jakie muszą być spełnione aby młodzież upośledzona umysłowo została dobrze przygotowana do pracy zawodowej:

- trafne zakwalifikowane na odpowiedni kierunek kształcenia zawodowego (zgodnie z możliwościami psychofizycznymi, zainteresowaniami oraz możliwościami zatrudnienia),
- zapewnienie prawidłowych warunków kształcenia – należyce wyposażone warsztaty i pracownie, odpowiednio przygotowana kadra pracownicza, stosowanie właściwych metod i form nauczania,
- współdziałanie szkół zawodowych specjalnych z zakładami pracy w zakresie organizacji praktycznej nauki zawodu w tych zakładach – celem przyspieszenia i ułatwienia adaptacji społeczno-zawodowej absolwentów szkół specjalnych,
- dostosowanie do możliwości poznawczych tej młodzieży wymagań programowych poszczególnych przedmiotów nauczania (zwłaszcza zawodowych).

Podstawę do podjęcia badań²² stanowiły stwierdzenia współczesnych psychologów, pedagogów i lekarzy, że nastąpiły znaczne zmiany w zakresie poglądu na stałość i niezmienność upośledzenia umysłowego, dynamizm rozwoju, możliwości zmian w ilorazach inteligencji i wskaźnikach przystosowania społecznego. Według I. Walda „doświadczenia ostatnich lat wykazały dowodnie, że potencjał rozwojowy niedorozwiniętych umysłowo może być znacznie wyższy niż dawniej sądzono, że pułap możliwości rozwojowych zależy nie tylko od możliwości samych upośledzonych, ale od oczekiwań społecznych ich wychowawców i niepowodzenia tych osób zależą nie tylko od ich ograniczonych możliwości rozwojowych, ale od postaw psychologów, pedagogów i sposobów oddziaływania pedagogicznego. Badania nad uczeniem się niedorozwiniętych umysłowo i nad motywacją wykazały, że możliwości rozwojowe upośledzonych umysłowo były niedoceniane.”²³

Wprawdzie u osób tych występuje upośledzenie procesów intelektualnych, orientacyjno-poznawczych, wykonawczych, emocjonalnych i zachowania przystosowawczego, to jednak nie wszystkie zaburzenia występują z jednakowym nasileniem. Podkreśla się występujące zróżnicowanie funkcjonowania tych procesów u poszczególnych jednostek upośledzonych umysłowo, a także ich różne profile upośledzenia.

²¹ H. Larkowa, *Zatrudnienie i zawodowa adaptacja absolwentów zasadniczych szkół specjalnych w zwykłych zakładach pracy*, Warszawa 1981.

²² Opiswane badania stanowią przedmiot pracy doktorskiej: B. Czerniecki, *Szerokoprofilowe...*, *op. cit.*

²³ I. Wald, *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1978, s. 17.

Stąd też wg J. Kostrzewskiego²⁴ profil uzdolnień intelektualnych, profilowy wskaźnik przystosowania społecznego, profil rozwoju motorycznego oraz osobowości powinien być punktem wyjścia zindywidualizowanego postępowania rehabilitacyjnego, dostosowanego do profilu upośledzonych funkcji danej jednostki. Powinien być punktem wyjścia rehabilitacji psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej, społecznej oraz odpowiedniego usprawnienia motorycznego.

Doświadczenia w zakresie zawodowej rehabilitacji inwalidów w Polsce, w tym upośledzonych umysłowo, w opiniach ówczesnych teoretyków i praktyków (A. Hulek 1975, 1977, 1979; H. Borzyszkowskiej 1978; B. Góreckiego 1972; K. Kirejczyka 1979, 1981; J. Pańczyka 1979) wyraźnie wskazywano na potrzebę, celowość i możliwości kształcenia zawodowego niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim i jednocześnie ukazywano niedostatki organizacyjne tego kształcenia, m.in. niezrealizowanie żadnego z wymienionych wyżej warunków, nie przeprowadzono odpowiednich badań efektywności procesu kształcenia zawodowego, nad doбором właściwych treści, metod i form kształcenia, nad doбором zawodów i specjalności itp.

W procesach usprawniania, które nazywamy rehabilitacją (także zawodową), osoba umysłowo upośledzona stanowi podmiot oddziaływań procesu dydaktyczno-wychowawczego, bowiem jej sprawności psychofizyczne wyznaczają z jednej strony program indywidualnego procesu rehabilitacji, a z drugiej implikują konieczność dostosowania środowiska dydaktycznego, materialnego i społecznego do indywidualnych możliwości rozwojowych.

Dlatego celem podjętych badań empirycznych było dokonanie próby określenia skutecznego procesu rehabilitacji społecznej i zawodowej młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim na przykładzie szerokoprofilowego kształcenia zawodowego.

Przyjęto również cele szczegółowe:

1. metodologiczny:

- a. zaprojektowanie sposobu tworzenia zawodów i specjalności, w których można najskuteczniej kształcić młodzież w szkołach dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim,
- b. zaprojektowanie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w zakresie przedmiotów zawodowych i sposobu jej weryfikacji;

2. merytoryczny:

- a. opracowanie optymalnego programu nauczania przedmiotów zawodowych w zawodzie „krawiec”,
- b. opracowanie optymalnej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego młodzieży w szkołach dla lekko upośledzonych umysłowo.

²⁴ J. Kostrzewski, *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*. Zeszyty naukowe WSPS, Warszawa 1978, s. 187.

4.2. Problematyka badawcza i hipotezy

Biorąc pod uwagę stan kształcenia zawodowego młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim oraz jej specyficzne właściwości psychofizyczne, a także nowe tendencje w świecie w zakresie organizacji kształcenia zawodowego młodzieży pełnosprawnej na tle potrzeb społeczno-gospodarczych kraju, jako podstawę do przeprowadzenia badań sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy uczniowie szkół zawodowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim opanują wiadomości i umiejętności określone w zawodzie szeroko-profilowym?
2. Jaka organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego zapewni uczniom szkół dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim możliwości kształcenia szerokoprofilowego?
3. Jakie specjalności uzyskują uczniowie szkół dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w wyniku kształcenia w zawodzie szerokoprofilowym?

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania badawcze było możliwe drogą badań empirycznych, które poprzedzono następującymi hipotezami roboczymi:

1. Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego zawodu szerokoprofilowego określona w uszczegółowionych rozkładach materiału nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych, łącznie z wykazem wiadomości i umiejętności, uwzględniająca warunki działalności nauczyciela i ucznia daje uczniom szkół zawodowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim możliwość kształcenia szerokoprofilowego;

2. Uczniowie szkół zawodowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, pomimo ich obniżonego poziomu intelektualnego, są w stanie opanować zawód szerokoprofilowy;

3. W wyniku kształcenia w zawodzie szerokoprofilowym uczniowie szkół dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim uzyskają zróżnicowane (pod względem stopnia trudności) specjalności;

4. Skuteczność organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego zawodu szerokoprofilowego najlepiej sprawdza się podczas zindywidualizowanego kształcenia praktycznego w zakładach pracy.

Weryfikacji hipotez dokonano na przykładzie zawodu szerokoprofilowego „krawiec” powstałego w wyniku połączenia w obrębie grupy zawodów odzieżowych (na zasadzie pokrewieństwa) wielu wąskich zawodów, w których najliczniej kształci się młodzież upośledzona umysłowo w stopniu lekkim.

W ten sposób powstał **jeden zawód ze specjalnościami** zróżnicowanymi pod względem stopnia trudności.

W obowiązującej w latach 80. nomenklaturze zawodów dla lekko upośledzonych umysłowo występowały liczne zawody, np.: krawiec odzieży męskiej, damskiej, skórzaney, szwacz, bieliźniarz i wiele innych – to zawody o bardzo zbliżonych technikach i technologii wytwarzania, ale zróżnicowanych wymaga-

niach pod względem umiejętności. Można więc przyjąć, że skoro możliwe jest wyuczenie upośledzonych umysłowo każdego z wymienionych zawodów, a technika i technologia wytwarzania są podobne, to zawodem szerokoprofilowym może być zawód „krawiec”, natomiast pozostałe ww. zawody będą stanowiły węższe specjalności. Ten pogląd wydają się również potwierdzać wyniki badań m.in. B. Urbańskiej²⁵, w których stwierdza się, że wielu upośledzonych umysłowo z powodzeniem pracuje na wielu różnych stanowiskach w obrębie wyuczonego zawodu np.: dziurkarki, prasowaczki, wykończarki, itp. Są to niewątpliwie wąskie specjalności, pokrywające się ze stanowiskami pracy, które obok wyżej wymienionych wchodzi w skład zawodu „krawiec”.

Do tak utworzonego zawodu została opracowana dokumentacja programowa, zawierająca treści nauczania wspólne dla wszystkich specjalności wchodzących w zakres zawodu „krawiec” – przewidziane do realizacji w I etapie kształcenia szerokoprofilowego (w okresie dwóch lat) i odrębnych – charakterystycznych dla poszczególnych specjalności w II etapie kształcenia, tj. specjalizacji zawodowej.

4.3. Zmienne i wskaźniki optymalizacji procesu kształcenia w zawodzie szerokoprofilowym

W badaniach możliwości wprowadzania procesu dydaktyczno-wychowawczego zawodu szerokoprofilowego „krawiec” w kształceniu młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim wyodrębniono następujące elementy:

- **zalożoną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego,**
- **postulowane efekty tego procesu,**
- **uzyskane efekty.**

W przeprowadzonych badaniach przyjęto następujące zmienne:

- a. **zmienna niezależna** – to eksperymentalna organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w zawodzie szerokoprofilowym „krawiec” zawarta w uszczegółowionych rozkładach materiału nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych: technologii z elementami bhp, praktycznej nauki zawodu i rysunku zawodowego. W procesie tym uwzględniono:
 - etapy kształcenia zawodowego,
 - treści kształcenia zawarte w programach nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych,
 - czas na ich realizację,
 - metody i formy pracy,
 - środki dydaktyczne,
 - pożądane wiadomości i umiejętności;
- b. **zmienne pośredniczące**:
 - warunki społeczne uczniów (pochodzenie, miejsce zamieszkania, opiekunowie uczniów, przynależność do organizacji młodzieżowych i kół zainteresowań),

²⁵ B. Urbańska, *op. cit.*

- dodatkowe wady: słuchu, wzroku, mowy, motoryki,
 - cechy psychiczne: iloraz inteligencji określony w skali Wechslera, nadpobudliwość, apatia,
 - dojrzałość społeczna mierzona skalą Dolla,
 - dotychczasowe osiągnięcia szkolne uczniów – przygotowanie do podjęcia nauki w szkole zawodowej w oparciu o oceny końcowe z klasy ósmej,
 - wiek uczniów;
- c. **zmienne zależne** – efekty uzyskane w wyniku realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w zawodzie szerokoprofilowym. Przyjęto następujące kryteria:
- osiągnięcia szkolne uczniów z poszczególnych przedmiotów zawodowych praktycznej nauki zawodu, technologii z elementami bhp oraz rysunku zawodowego,
 - uzyskane przez uczniów specjalności w wyniku kształcenia w zawodzie szerokoprofilowym „krawiec”.

Przy ocenie efektów realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w zawodzie szerokoprofilowym zastosowano następujące wskaźniki:

- a. wyniki badań wiadomości i umiejętności (sprawdziany) z trzech przedmiotów zawodowych: praktycznej nauki zawodu, technologii z elementami bhp oraz rysunku zawodowego,
- b. oceny nauczycielskie z przedmiotów zawodowych objętych eksperymentem,
- c. opinie zespołu sędziów kompetentnych o realizowanym procesie kształcenia zawodowego:
 - opinie zespołu nauczycieli uczestniczących w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego,
 - opinie ogółu nauczycieli szkół, w których prowadzony był eksperyment,
 - opinie dyrektorów szkół eksperymentalnych,
 - opinie przedstawicieli zakładów pracy, w których uczniowie odbywali specjalizacje zawodowe,
- d. uzyskane przez uczniów specjalności w wyniku kształcenia szerokoprofilowego.

4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące problematyki, w jakich zawodach i jak kształcić młodzież upośledzoną umysłowo w stopniu lekkim jest zadaniem złożonym.

Badan w tym zakresie do tego czasu nie prowadzono, a i w szkolnictwie zawodowym zwykłym (dla młodzieży pełnosprawnej) tego rodzaju badania też nie mają zbyt długiej tradycji.

Opisywane badania stanowią więc próbę wykorzystania znanych metod badawczych do opracowania swoistej procedury badawczej w zakresie: zawodoznawstwa (utworzenia nowego zawodu – szerokoprofilowego); programowania (opracowania dokumentacji programowej w zawodzie „krawiec”) organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Zastosowano, jako główną, metodę eksperymentu naturalnego, a także obserwację uczestniczącą i inne metody uzupełniające (badania osiągnięć szkolnych uczniów – techniką sprawdzianów przy pomocy specjalnie skonstruowanych zestawów pytań; analizę dokumentów, charakterystyki badanych nauczycieli, uczniów oraz pracowników zakładów pracy – techniką ankietową; badanie opinii na temat przebiegu eksperymentu – techniką ankietową przy pomocy formularzy ankiet).

4.5. Wyniki badań

Eksperymentem objęto (w okresie trzech lat) 149 uczennic w czterech zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych na terenie kraju (w Katowicach, Łodzi, Sopocie i w Warszawie) przy ogromnym zaangażowaniu dyrektorów tych szkół i nauczycieli.

Weryfikację efektów kształcenia szerokoprofilowego stanowił II etap kształcenia – specjalizacja zawodowa uczniów w zakładach pracy w zindywidualizowanych specjalnościach. O efektach odbytych specjalizacji świadczy liczba (15) różnych specjalności uzyskanych przez uczniów, a także pozytywne opinie nauczycieli, dyrektorów szkół oraz, co jest bardzo istotne, kierownictw zakładów pracy, w których młodzież odbywała specjalizacje zawodowe. Oto niektóre powtarzające się opinie dyrekcji zakładów pracy²⁶:

- Zakłady Wytwórcze Urządzeń Telefonicznych w Warszawie (15 uczniów): „Specjalizacja w zakładzie pracy umożliwia adaptację młodzieży w środowisku, w którym w przyszłości podejmie pracę. Stwarza to dodatkowy bodziec do podjęcia pracy w danym zakładzie wśród dotychczas poznanych ludzi. Po zakończeniu specjalizacji w TelkomZwut uczniowie – absolwenci, którzy zgłoszą chęć podjęcia pracy w naszym zakładzie, będą kierowani do działu kadr w celu zatrudnienia.”
- Konfekcyjna Spółdzielnia Pracy „Przyszłość” (9 uczniów): „Stwierdzam celowość prowadzonych specjalizacji i widzę możliwość zatrudnienia uczennic po jej zakończeniu. Praktyka w zakładach pracy powinna być ściśle związana z późniejszymi możliwościami zatrudnienia.”
- Spółdzielnia Inwalidów „Wybrzeże” w Gdańsku (9 uczniów): „Zakład nasz jest w stanie zatrudnić wszystkich uczniów po ukończeniu specjalizacji, o ile będziemy posiadali zabezpieczenie surowcowe.”

²⁶ B. Czerniecki, *Kształcenie szerokoprofilowe a praca upośledzonych umysłowo*. „Studia Pedagogiczne” t. XLIX, 1985, s. 173.

- Wielkopolskie Przedsiębiorstwo Robót Inżynieryjnych w Poznaniu (11 uczniów): „Zakład gwarantuje zatrudnienie wszystkich uczniów po zakończeniu specjalizacji i akceptuje celowość specjalizacji, korzystnie wpływającej na stopień asymilacji uczniów w zakładzie pracy (szybkie przyuczenie zawodowe, możliwość natychmiastowego podjęcia pracy na przyuczonym stanowisku, znajomość organizacji przedsiębiorstwa, poznanie środowiska robotniczego)”.
- Zakład Sprzętu Przeciwpożarowego w Łodzi (12 uczniów): „Podnoszenie kwalifikacji uczniów szkół zawodowych w formie specjalizacji jest ze wszech miar słuszne i pożądane. Pozwala ocenić i dobrać w warunkach produkcyjnych, uwzględniając indywidualne predyspozycje ucznia, najbardziej odpowiedni zawód, czyli w sumie skraca okres niezbędny do przygotowania wykwalifikowanego pracownika. Wszyscy uczniowie muszą być zatrudnieni”.

W podobnym tonie utrzymane były wszystkie opinie zakładów pracy. Podkreślano cechy dodatnie uczniów, takie jak: pilność, sumienność, chęć do pracy, zaangażowanie, zainteresowanie wykonywaną pracą, obowiązkowość, szacunek dla instruktorów. Wykazywano także cechy ujemne: brak osobistej inwencji, zmniejszoną aktywność towarzyską w stosunku do rówieśników, małą samodzielność, trudność w szybkim przyswajaniu wiadomości, niechęć do wykonywania prac skomplikowanych, trudności w kojarzeniu, brak organizacji pracy.

Uwagi zakładów pracy oraz spostrzeżenia i doświadczenia nauczycieli w zakresie eksperymentalnego wdrażania zawodów szerokoprofilowych – po licznych dyskusjach – zostały uwzględnione w opracowanych programach nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych, a także posłużyły do doskonalenia modelu procesu dydaktyczno – wychowawczego. W okresie odbywania przez uczniów specjalizacji zawodowych szczególne zadania do spełnienia przypadały nauczycielom. Młodzież, przebywając w zakładach pracy, stykała się z różnymi nowymi dla niej sytuacjami, m.in. innymi pomieszczeniami, innymi systemami produkcyjnymi, urządzeniami, maszynami, a także przełożonymi i współpracownikami. Te, różniące się od szkolnych, nowe warunki mogły powodować u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie zagubienie i nieporadność. Dlatego też jednym z celów proponowanego modelu było przyspieszenie procesu adaptacji zawodowej, tak aby odbywała się ona pod kontrolą i opieką nauczycieli.

W wyniku przeprowadzonych badań eksperymentalnych zostały opracowane – na podstawach naukowych – pierwsze w historii szkolnictwa zawodowego specjalne programy nauczania przedmiotów zawodowych, które po zatwierdzeniu przez Ministra Oświaty i Wychowania zostały przekazane do stosowania w szkołach zawodowych specjalnych dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim.

Realizacja tych programów przebiegała w wielu szkołach w kraju zgodnie ze zweryfikowaną podczas eksperymentu organizacją procesu dydaktyczno-wy-

chowawczego zawodu szerokoprofilowego, z uwzględnieniem dwóch etapów kształcenia: **pierwszy podstawowy** – w szkole i w warsztatach szkolnych, **drugi – specjalizacji zawodowej** – w zakładach pracy.

Ponadto metody tworzenia zawodu szerokoprofilowego „krawiec” posłużyły Instytutowi Kształcenia Zawodowego w pracach przy wyodrębnianiu dalszych zawodów szerokoprofilowych przeznaczonych do realizacji w szkołach zawodowych specjalnych. W wyniku tych prac opracowano dokumentacje dla dalszych siedmiu zawodów szerokoprofilowych: dziewiarz, kucharz, ogrodnik, pracownik stanu surowego w budownictwie, pracownik robót wykończeniowych w budownictwie, rolnik, stolarz i ślusarz.

W latach 1994-1997 w Ministerstwie Edukacji Narodowej, wykorzystując doświadczenia IKZ w przygotowaniu programów nauczania, opracowano i wdrożono do realizacji w zasadniczych szkołach zawodowych dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie kolejnych pięć programów: pracownik gospodarstwa domowego, pracownik obsługi hotelowej, hodowca zwierząt, malarz budowlany, monter nawierzchni drogowych. Realizacja kształcenia przebiegała na podstawie ramowego planu nauczania wprowadzonego zarządzeniem nr 9 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 1996 r. w *sprawie ramowych planów nauczania w publicznych specjalnych szkołach podstawowych oraz zasadniczych i średnich zawodowych* (Dz. Urz. MEN Nr 5, poz. 21)²⁷.

Ramowy plan nauczania szkoły zasadniczej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

L.p.	Przedmioty	Klasa			Liczba godz. tygodniowo w cyklu nauczania
		I	II	III	
		Liczba tygodni nauki			
					
		Liczba godzin tygodniowo			
	Język polski	3	2	2	7
	Matematyka	3	2	2	7
	Wychowanie fizyczne	3	3	2	8
	Wiedza o społeczeństwie	-	-	2	2
	Przysposobienie do życia w rodzinie	1	1	1	3
	Historia				
	Ochrona i kształtowanie środowiska	1	1	-	2

²⁷ Zarządzenie Nr 9 MEN opracował w całości B. Czerniecki, zatrudniony w latach 1994-1997 w MEN na stanowisku głównego wizytatora.

	Godziny do dyspozycji wychowawcy	1	1	1	3
	Godziny do dyspozycji dyrektora szkoły				
	Razem przedmioty ogólnokształcące	12	10	10	32
	Przedmioty zawodowe wg planu nauczania dla zawodu-specjalności:	8-2	7-4	6-2	21-8
					
					
					
					
					
	Praktyczna nauka zawodu	12-18	18-21	18-24	48-63
	Razem	32	32-36	30-36	94-103
Zajęcia fakultatywne		2	2	2	6
Zajęcia wokallyno-muzyczne		4			4
Zajęcia sportowe		4			4

Niestety dokonana w 1998 r. reforma oświatowa przekreśliła ten dorobek.

Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 14, poz. 128, z późn. zm.) przestały obowiązywać plany nauczania, o których mowa wyżej, a wprowadzono *nowe!* – opublikowane w załączniku nr 36 do rozporządzenia.

Obowiązujące obecnie plany nauczania – wprowadzone do kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie w zasadniczych szkołach zawodowych w wyniku reformy oświatowej – są zbliżone (w liczbie przedmiotów i godzin nauczania) do tych, które obowiązywały do roku 1981.

Zachodzi potrzeba podjęcia na nowo badań efektów tych przemian – w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych intelektualnie – ich rehabilitacji zawodowej i społecznej.

LITERATURA:

- [1] Czerniecki B., *Kształcenie szerokoprofilowe a praca upośledzonych umysłowo*. „Studia Pedagogiczne” t. XLIX, 1985, s. 173.
- [2] Czerniecki B., *Organizacja kształcenia zawodowego w szkołach zawodowych specjalnych w roku szkolnym 1981/82*, „Szkoła Specjalna” nr 2, 1982.
- [3] Czerniecki B., *Szerokoprofilowe kształcenie zawodowe młodzieży w szkołach dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Praca doktorska, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 1986.
- [4] Felhorska F., Urbańska B., Wojtaszek Z., *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1974.
- [5] Górecki B., *Wartości kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1972.
- [6] Kaczor S., *XV lat Instytutu Kształcenia Zawodowego*, „Pedagogika Pracy” nr 13, 1988.
- [7] Kaczor S. (red.), *Kształcenie zawodowe: elementy diagnozy*, Instytut Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1983, s. 7.
- [8] Kapczuk K., *Czy w rolnictwie potrzebne są tylko zręczne ręce?*, „Szkoła Specjalna” nr 1, 1983.
- [9] Kirejczyk K., *Kształcenie zawodowe niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] Hulek A. (red.), *Kształcenie zawodowe młodzieży z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi*, Warszawa 1979.
- [10] Kostrzewski J., *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*. Zeszyty naukowe WSPS, Warszawa 1978, s. 187.
- [11] Kupisiewicz Cz., *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1978.
- [12] Larkowa H., *Zatrudnienie i zawodowa adaptacja absolwentów zasadniczych szkół specjalnych w zwykłych zakładach pracy*, Warszawa 1981.
- [13] Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1973, s. 51.
- [14] Nowacki T., *Teoria kształcenia zawodowego*, [w:] S. Krawcewicz (red.), *Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty*, Warszawa 1978, s. 15.
- [15] Ryll H., *Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce w ostatnim pięcioleciu*, „Szkoła Specjalna” nr 4, 1938.
- [16] *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1981, s. 284-285.
- [17] Suchodolski B., *Wychowanie a strategia życia*, Warszawa 1983, s. 33.
- [18] Urbańska B., *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych*, Warszawa 1974.
- [19] Wald I., *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1978, s. 17.

Józef Smoliński

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

**POLACY W SZWAJCARII W OKRESIE II WOJNY
ŚWIATOWEJ. SPORT I REKREACJA NA INTERNOWANIU**

Turystyka i rekreacja polska rozwijały się przede wszystkim na ziemiach polskich, ale także na innych obszarach zamieszkałych przez Polaków, w tym na byłych polskich kresach wschodnich – obecnie należących do Ukrainy, Białorusi i Litwy. Interesującym i charakterystycznym przykładem takiego rozwoju jest też terytorium Szwajcarii, gdzie Polacy gościli zwłaszcza od XIX w. – kiedy polskie ziemie były pod zaborami Rosji, Prus i Austrii. Ich szczególne natężenie miało miejsce podczas II wojny światowej. W niniejszym referacie zwrócę zatem główną uwagę na rozwój, w tym czasie, polskich kontaktów turystyczno-rekreacyjnych z ludnością kraju Wilhelma Tella.

Tradycje wzajemnych związków między Polakami i Szwajcarami sięgają czasów Średniowiecza. Łączą się one ściśle z rozwojem miast i handlu w Europie, stąd prekursorami w tej dziedzinie byli kupcy. Później rozwijała się polsko-szwajcarska wymiana idei, myśli naukowej i poglądów religijnych. Sprzyjały jej ośrodki uniwersyteckie Krakowa, Bazylei, Lozanny i Genewy.

W dobie Odrodzenia i Reformacji intensywnie rozwijały się kontakty kulturalne i naukowe między studiującymi w Szwajcarii Polakami a tamtejszą społecznością. Natomiast w epoce Oświecenia kraj ten spośród Polaków odwiedzały głównie magnaci szukający kontaktów politycznych i gospodarczych.

Po pierwszym rozbiore Polski w 1773 r. w Szwajcarii znaleźli schronienie emigranci polityczni, głównie przedstawiciele konfederacji barskiej, wśród których byli Michał Pac, Michał Krasieński i Ignacy Bohusz. Znaczna grupa wychodźców polskich przybyła do kraju Wilhelma Tella po powstaniu kościuszkowskim (1794 r.) i po trzecim rozbiore Polski (1795 r.), kiedy Polska zniknęła z mapy Europy na 123 lata.

8 lipca 1815 r. Tadeusz Kościuszko – naczelnik powstania – stanął na szwajcarskiej ziemi i osiadł w Solurze, gdzie zamieszkał u rodziny Zeltmerów. Szyb-

ko zaprzyjaźnił się tam z gronem wpływowych Szwajcarów, do którego należeli: lekarz Schurer, ksiądz Schmidt, kupiec Bettin i emerytowany pułkownik Grimm. Nawiązał też kontakt z J.H. Pestalozzim, wybitnym szwajcarskim pedagogiem, którego w 1803 r. poznał w Paryżu i w maju 1916 r. zwiedził jego słynny zakład wychowawczy w Yverdon.

15 października 1817 r. Kościuszko zmarł w Solurze, gdzie cztery dni później na cmentarzu pożegnali go tłumnie mieszkańcy miasta i okolicznych wiosek. Szacunek dla znanego i zasłużonego na kontynencie europejskim i północnoamerykańskim Polaka stał się symbolem przyjaźni polsko-szwajcarskiej i wpłynął na tworzenie trwałych więzi Polaków i Szwajcarów. Miejsce pochówku i pomnik w kształcie kuli umieszczonej na 3 metrowym obelisku stały się punktem pielgrzymek emigrantów polskich i młodzieży szwajcarskiej. Z czasem również miejsce zamieszkania przy rynku w Solurze przekształcone zostało w muzeum poświęcone Kościuszcze, które jest czynne do czasów obecnych.

Warto przypomnieć, że krwawo tłumione przez zaborców zrywy narodowo-wyzwolenicze Polaków każdorazowo wywoływały falę uchodźców, która częściowo docierała do Szwajcarii. Po powstaniu listopadowym (1830-1831) przybył tam m.in. nasz wieszcz narodowy A. Mickiewicz oraz W. Plater, K. Stolzman i J.P. Lelewel – brat Joachima, inżynier dróg i mostów.

Największy niepokój moralny Szwajcarów, którzy z przekonaniem wspierali niepodległościowe dążenia Polaków wywołała klęska powstania styczniowego (1863-1864). W jej następstwie zetknęli się oni z 2,5 tys. rzeszą polskich wychodźców.

W tym trudnym okresie ważnym ośrodkiem krzewienia patriotycznych uczuć Polaków w Szwajcarii stało się Polskie Muzeum Narodowe w Rapperswilu, które w 1870 r. założył wybitny działacz polskiej emigracji Broel-Plater, przy poparciu Gottfryda Kellera. Zawarł on umowę dzierżawną z miejscowymi władzami i wynajął średniowieczny zamek na 99 lat. Umieszczono w nim muzeum i bibliotekę, gromadzące najwartościowsze zbiory dotyczące polskiej emigracji politycznej, dzieła sztuki polskiej i archiwa. W 1927 r. zbiory te przekazano Muzeum Narodowemu i Bibliotece Narodowej w Warszawie¹.

W przededniu I wojny światowej na terytorium Konfederacji Szwajcarskiej przebywało około 10 tys. Polaków, którym miejscowe władze zapewniały bezpieczny byt, a nawet możliwość patriotycznej i politycznej działalności. Polacy utworzyli w Vevey Komitet Pomocy Polskim Ofiarom Wojny na czele z Ignacym Janem Paderewski, A. Mickiewiczem, H. Sienkiewiczem i A. Osuchow-

¹ Centralne Archiwum Wojskowe w Warszawie 543/59/1818, „Goniec Obozowy” nr 7 z 25.03.1941 r.; Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, t. 4, Warszawa 1998, s. 353. W czasie II wojny światowej najwartościowsza część zbiorów muzealnych, archiwalnych i bibliotecznych spłonęła lub została rozgrabiona. Obecnie urna z sercem T. Kościuszki mieści się w Zamku Królewskim w Warszawie. Natomiast w latach 1936-1952 w zamku rapperswilskim mieściło się Muzeum Polski Współczesnej. W 1975 r. otwarto w nim Muzeum Polskie, które jest siedzibą powołanej w 1979 r. Stałej Konferencji Muzeów, Archiwów i Bibliotek na Zachodzie.

skim. W 1915 r. utworzono w Lozannie Centralną Agencję Polską, która współdziałała z Polską Agencją Prasową działającą Paryżu i Rzymie. 15 lipca 1917 r. w Lozannie założono Komitet Narodowy Polski z siedzibą w Paryżu. Na jego czele stanął Roman Dmowski, a w prezydium znaleźli się m.in. I.J. Paderewski, E. Piltz, J. Rozwadowski i M. Seyda.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r., Szwajcaria jako pierwsze z państw neutralnych oficjalnie uznała ten akt dziejowy. Udzieliła też niezbędnej pomocy wszystkim Polakom, którzy zdecydowali się na powrót do ojczystego kraju.

Szczególną rolę w polsko-szwajcarskich kontaktach odgrywały długotrwałe i chlubne tradycje naukowe. Wielu naszych rodaków wniosło określony wkład w rozwój szwajcarskiej nauki i kultury. Po powstaniu listopadowym przybył do Szwajcarii prof. Z. Laskowski, który jako wykładowca Uniwersytetu Genewskiego zyskał europejską sławę. W szwajcarskim środowisku naukowym szacunkiem i uznaniem cieszyli się profesorowie: Winiawski, Strzyżewski, Dobrzycki, Estreicher i Minkowski. Niekwestionowane zasługi w rozwój nauki szwajcarskiej wnieśli dwaj nasi profesorowie – prezydenci II Rzeczypospolitej – Gabriel Narutowicz (politechnika w Zurychu) i Ignacy Mościcki (uniwersytet we Fryburgu).

Polsko-szwajcarskie kontakty naukowe były dla naszego narodu bardzo owocne i sprzyjały kształceniu Polaków. Do wybuchu II wojny światowej na politechnice w Zurychu studiowało ponad 4 tys. Polaków, na uniwersytecie w Zurychu ponad 1 tys., na Uniwersytecie Genewskim – 1,2 tys. i ponad 600 na uniwersytecie w Lozannie. Dopełnieniem przedstawionych liczb jest działalność Wyższej Szkoły Handlowej w St. Gallen, która przygotowała wielu specjalistów dla polskiej gospodarki.

Wymienione wyżej przykłady poprawnych relacji pomiędzy Polakami i Szwajcarami łączyły się z głębokim i wszechstronnym poznaniem kraju Wilhelma Tella. Chlubne tradycje wzajemnych kontaktów i chęć udzielania pomocy potrzebującym zaowocowały również podczas II wojny światowej, kiedy około 13 tys. Polaków w mundurach – będących, na mocy decyzji władz państwowych, scalonych ideami „Frontu Morges” – znalazło się w czerwcu 1940 r. w Szwajcarii. Tam nie tylko kultywowano dotychczasowy dorobek we wszystkich płaszczyznach współpracy, ale poznano różne aspekty życia społecznego, politycznego i gospodarczego tego bardzo interesującego kraju.

Przekraczając granicę Szwajcarii Polacy na ogół wyobrażali ją sobie jako kraj piękny, ale o niezamożnej ludności, żyjącej w dość prymitywnych warunkach. Ogromnym było więc zaskoczeniem, kiedy uświadomili sobie, że ten górski kraj, o różnorodnych klimatach, nie posiadając bogactw naturalnych, jest zamożny, a bogactwo materialne zawdzięcza pracy swych mieszkańców. Miasta Szwajcarii, mające charakter willowy, tonały w sadach, wszędzie było bardzo czysto. Ta specyficzna rzeczywistość społeczno-gospodarcza towarzyszyła Polakom przez ponad 5 lat.

Jest rzeczą charakterystyczną, że istotny wpływ na dobre samopoczucie internowanych miał przychylny stosunek społeczeństwa szwajcarskiego do Polaków. Współzycie przełożonych szwajcarskich z internowanymi w pierwszych miesiącach przebiegało przy dużym wzajemnym zdenerwowaniu. Szwajcarzy stali na stanowisku, że Polacy przegrali wojnę i muszą się bezwzględnie podporządkować konwencji haskiej z 1907 r. oraz ustalonym przez nich przepisom internowania. Stąd też zaczęto prowadzić rewizje, rekwirować sprzęt i żywność, a czasami pozbawiano internowanych nawet rzeczy osobistych. Faktem jest jednak, że po osłabieniu Niemiec na frontach zaczęto przychylniej ustosunkowywać się do Polaków, zezwalając np. na udział delegacji internowanych w obchodach świąt narodowych i wojskowych.

Szwajcarskie społeczeństwo cywilne starało się zrozumieć los internowanych i odnosiło się do nich z serdecznością. Ludność wyznania ewangelickiego darzyła internowanych dużą sympatią od samego początku. Natomiast wśród ludności wyznania katolickiego Polacy zdobywali szacunek i uznanie dzięki zaangażowaniu w pracy i nienagannemu zachowaniu. Najlepiej przyjmowano internowanych w kantonach posługujących się językiem niemieckim.

Serdeczny stosunek ludności cywilnej do Polaków uwidocznił się już po przejściu granicy francusko-szwajcarskiej. Na przykład na przejściu granicznym w Goumois – podobnie jak i na pozostałych przejściach – zbudowano specjalną bramę, przez którą przechodzili Polacy. Na bramie tej widniało hasło powitalne. Dalej znajdowali się przedstawiciele władz szwajcarskich, francuskich i polskich, w obecności których odbywało się składanie wyposażenia i powitanie przez Szwajcarów. Żołnierz szwajcarski podawał Polakowi rękę i wręczał symboliczny kawałek sera szwajcarskiego, a dziewczyna w stroju ludowym często wala mlekiem nalewanym z dzbana.

Ostatnią czynnością, która odbywała się bezpośrednio po przekroczeniu granicy było spisywanie personaliów każdego Polaka. Szwajcarzy, poważnie traktujący swe obowiązki, nie przypuszczali wówczas, że Polacy – często nie posiadający żadnych dokumentów – będą bardzo żartobliwi. W wielu wypadkach podawali oni, że są hrabiami, naukowcami lub studentami. W przyszłości było to przyczyną licznych nieporozumień, nie zakłóciło jednak poprawnie układających się stosunków między Szwajcarami i Polakami.

Już od pierwszych dni Polaków pozdrawiano kwiatami i okrzykami: „*Vive la Pologne*”, nie szczędząc przy tym podarków żywnościowych. Podczas przemarszu przez miasta w wielu wypadkach władze i ludność organizowały okolicznościowe manifestacje podkreślające dzielność i waleczność Polaków². Czasami przyjmowano Polaków bezpłatnie na kwatery, a w sklepach – zdarzało się – że nie żądano zapłaty za nabyte drobne przedmioty lub bezinteresownie częstowano różnymi artykułami.

² Oprócz manifestacji na cześć Polaków miały miejsce przypadki, w których władze nielicznych miast i wsi będących pod wpływem propagandy niemieckiej protestowały przeciw ich pobytowi.

Sympatia i życzliwy stosunek społeczeństwa do internowanych był przyczyną wprowadzenia przez władze rygorystycznych zarządzeń zakazujących kontaktowania się obu stron³. Godnym odnotowania jest to, że społeczeństwo kwestionowało potrzebę przestrzegania tych przepisów⁴.

Stosunki między społeczeństwem szwajcarskim a internowanymi pogłębiane były przyjaźnią poszczególnych rodzin szwajcarskich z wybranymi Polakami. Przyjaźń ta przejawiała się w działalności tzw. chrzestnych matek, które wspierały duchowo i materialnie „swoich” internowanych.

Dzięki chrzestnym matkom niemal każdy internowany miał opiekującą się nim rodzinę, która stwarzała mu namiastkę domu rodzinnego. Zapraszano więc Polaków na podwieczorki oraz na uroczystości rodzinne, co – u racjonalnie gospodarujących i oszczędnych Szwajcarów – było dużym gestem. Uczynność chrzestnych matek wpływała najczęściej na samorządny udział internowanych w różnorodnych pracach domowych lub polowych u swych opiekunów.

Chrzestne matki czasami zamieszkiwały w dużej odległości od „swego” internowanego i nie znały go osobiście. Mimo to utrzymywały z nim kontakt listowny, przysyłały paczki z prezentami, składały życzenia świąteczne itp. Opieka matek chrzestnych przybierała i inne formy. Zamożniejsi Szwajcarzy opiekowali się całymi grupami internowanych. Na przykład Wydziałem Architektury obozu uniwersyteckiego w Winterthurze opiekowała się pani Sulzer – właścicielka wielkich zakładów w Winterthurze. Udzielała ona szerokiego poparcia na rzecz wyposażenia studentów w pomoce naukowe, podręczniki i inne materiały niezbędne dla studentów. Zapraszała także studentów z różnych okazji do swego zamku na przyjęcia. Pani Sulzer uczestniczyła także w akademiach i przedsięwzięciach okolicznościowych organizowanych przez studentów.

Polakami opiekowały się również szwajcarskie organizacje społeczne. Najaktywniejsze w niesieniu pomocy materialnej i duchowej były komitety „Pro Polonia” i „*Polenhilfe*” oraz związki kobiet i Armia Zbawienia. Aktywnym członkiem komitetu „Pro Polonia” był m.in. komisarz federalny internowania płk Henry.

Polacy przybywając do Szwajcarii w zwartych oddziałach wojskowych mieli możliwość jej poznania zwłaszcza dzięki realizacji ambitnych zamierzeń, ujętych w planie Wahlena, których uwieńczeniem miała być ekonomiczna niezależność od potencjalnych agresorów. Mając na względzie ten cel, Komisariat Internowania utworzył na terytorium konfederacji 7 zgrupowań polskich żołnierzy i skierował ich do prac.

³ Rygorystyczne zarządzenia władz szwajcarskich wobec internowanych, uniemożliwiające w szerszym zakresie ich kontakt z ludnością cywilną, wydawane były pod naciskiem niemieckiej placówki dyplomatycznej w Bernie.

⁴ Nieuściepliwość władz szwajcarskich wynikała w znacznej mierze z obawy o ponoszenie kosztów utrzymania nieślubnych dzieci ze Szwajcarkami. Według Komisariatu Internowania i Hospitalizacji, ilość nieślubnych dzieci, których ojcami byli głównie Polacy wynosiła 230. CAW 543/59/17, Nadzwyczajny meldunek sytuacyjny obrazujący warunki egzystencji i osiągnięcia 2 DSP w okresie 20.06.1940-1.08.1943 r.

Polacy początkowo byli zatrudniani, głównie do prac fizycznych, za symboliczną opłatę, by z czasem osiągnąć 60% stawki robotnika szwajcarskiego. Do najważniejszych i najczęściej wykonywanych prac należały: roboty drogowe, rolne, melioracyjne, leśne, wodne, górnicze, budowlane, w przemyśle i rzemiośle oraz na rzecz armii szwajcarskiej.

Praca internowanych na rzecz gospodarki szwajcarskiej w istotny sposób zwiększyła możliwości niesienia pomocy moralnej i materialnej Polakom mieszkającym na rodzimych ziemiach i poza nimi oraz osobom innych narodowości dotkniętym działaniami wojennymi. Pomoc taką otrzymywali przede wszystkim uciekinierzy, którzy przedostali się do Szwajcarii z niemieckich obozów.

Wobec trudnej sytuacji finansowej rodzin studenci obozu winterthurskiego wystąpili z inicjatywą, by 3 maja 1941 r. przeprowadzić zbiórkę pieniędzy na pomoc dzieciom polskim we Francji oraz odnowienie pomnika Rejtana w Solurze. Wobec odniesienia sukcesu w podjętej akcji wkrótce rozszerzono jej zakres i ogłoszono apel popierający ideę zbierania pieniędzy na pomoc dla ofiar hitlerowskiego terroru oraz dla dzieci w okupowanej Warszawie. Dobrze spopularyzowana i rozwinięta była pomoc dla Polaków na Wschodzie i innych krajach.

Dużą wagę internowani w Szwajcarii przykładali do pomocy własnym rodzinom w okupowanym kraju. Najczęściej udzielano jej wysyłając wartościowe paczki z artykułami tekstylnymi i delikatesowymi oraz zegarkami⁵. Ich sprzedaż na czarnym rynku w Polsce dawała wówczas możliwość uzyskania znacznych dochodów, przez co pozwalała rodzinom dorobić na życie.

Największe możliwości rozwoju intelektualnego, ale także poznania Szwajcarii, dawał internowanym Polakom pobyt w obozach uniwersyteckich: w Winterthurze – działającym w oparciu o politechnikę i uniwersytet w Zurychu, w Grangeneuve – działającym w oparciu o Uniwersytet Fryburski i w Sirnach – działający w oparciu o Wyższą Szkołę Handlową w St. Gallen. Łącznie dyplomy tych renomowanych uczelni otrzymało 455 Polaków. Ponadto tysiące Polaków otrzymało świadectwa ukończenia szkół na poziomie średnim, powszechnym i zawodowym.

Niezależnie od zdobywania wiedzy i umiejętności fachowych, internowani mogli poszczycić się osiągnięciami kulturalnymi i sportowymi, które cieszyły się dużym uznaniem Szwajcarów. Dużym zainteresowaniem opinii szwajcarskiej cieszyły się chóry obozów uniwersyteckich, w składzie których znajdowali się zawodowi muzycy i śpiewacy. Wśród solistów znajdowali się Kagan, Witas, Bilewicz i Pręgowski. Do czerwca 1944 r. chóry studenckie koncertowały ponad 200 razy we wszystkich większych miastach Szwajcarii. W koncertach

⁵ Dla przykładu paczka żywnościowa typu „Gera” wartości 40,50 fr zawierała 500g kawy palonej, 250 g herbaty i 1 kg cukru. Paczka „Buschma” wartości 51,50 fr zawierała 1 kg smalcu wieprzowego, 1 kg masła topionego i 6 kawałków mydła toaletowego. W paczkach „różnych” znajdowały się m.in. zegarki wytwarzane przez firmy szwajcarskie, a w paczkach tekstylnych tkaniny i materiały ubraniowe. Np. paczka tekstylna nr 10012 zawierała welenkę „Zellwolle” w różnych kolorach, o szerokości 90 cm. Jeden metr bieżący takiej tkaniny ważył 188 g, a jego cena wynosiła 6,80 fr.; CAW 543/59/781.

dominowały pieśni polskie. Obok utworów Chopina i Szymanowskiego śpiewano arie i pieśni ludowe.

Najwięcej pochlebnych ocen uzyskały chóry akademickie wiosną 1944 r., kiedy to ich koncerty przerodziły się w manifestacje przyjaźni polsko-szwajcarskiej. Chodzi tu głównie o występy chóru z obozu Winterthur. Zespół ten występował w Zurychu i Lucernie, a przy akompaniamencie orkiestry Paula Kletskego i skrzypka Bakmana koncertował w Winterthurze⁶.

Dzięki takim organizacjom szwajcarskim jak Czerwony Krzyż, „Frauenverei” i „Pro Polonia” chór ten mógł z powodzeniem koncertować również w Baden, Bazylei, Aarau, Rapperswilu i Solurze. W programach poszczególnych występów chóru znalazły się m.in. pieśni Lewandowskiego, Worobkiewicza, Walek-Walewskiego, Lahmana, Galla, Moniuszki i Szopskiego.

Dużą popularnością wśród ludności szwajcarskiej i internowanych Polaków cieszyły się teatry żołnierskie, zwłaszcza Teatr „Maryna”. Teatr ten miał charakter rewiowy. Do czerwca 1944 r. wystawił 45 razy „Zwycięstwo Ducha”, 59 razy „Nad brzegiem morza” i 34 razy „Pobudkę”. Sztuki te spotkały się z dużym zainteresowaniem internowanych i ludności szwajcarskiej oraz życzliwymi recenzjami prasy szwajcarskiej. Występy teatru sprzyjały zacieśnieniu więzi polsko-szwajcarskich.

Z udanych występów słynęła także orkiestra 6 pułku. Pod kierownictwem Tadeusza Rowińskiego koncertowała ona z repertuarem Chopina, Młynarskiego, Moniuszki, Rachmaninoffa, Dvoraka, Czajkowskiego i wielu innych kompozytorów. Jej popularność sprzyjała rozwojowi kontaktów ze Szwajcarami i poznawaniu ich tradycji i kultury.

W działalności kulturalnej internowanych liczyła się także twórczość artystyczna. Wytwarzano rzeźby z drewna i metalu, malowano na szkłe i porcelanie, zajmowano się grafiką. Artyści pozostawili po sobie trwałe pamiątki dla gmin w formie pomników, kamieni pamiątkowych czy malowideł ściennych.

Z myślą o uczczeniu pamięci poległych żołnierzy 2 DSP podjęto się także przebudowy nieczynnej kaplicy w Solurze. Kaplicę zdobią kuty w żelazie krzyż z inicjałami „2DSP” wykonany według projektu Lewińskiego przez Franciszka Rutkowskiego oraz drzwi wejściowe rzeźbione w drewnie przez Zygmunta Stankiewicza. We wnętrzu duże wrażenie robi ołtarz i malowany przez Tadeusza Fussa sufit.

Jest rzeczą charakterystyczną, że internowani zawsze pamiętali o potrzebie eksponowania tradycji narodu i oręża polskiego. Dowodem tego było opracowanie i przedstawienie dziejów 2 DSP w salach Muzeum Polskiego w Rapperswilu. Wystawa została przygotowana według projektu Jana Lewińskiego. W salach zostały umieszczone dokumenty, pamiątki i fotografie dotyczące życia i pracy internowanych oraz wszystkie dostępne szwajcarskie wydawnictwa traktujące o Polsce i 2 DSP.

⁶ CAW 543/59/1652, Materiały dotyczące działalności chóru obozu Winterthur.

Bogata była również działalność artystyczna o charakterze komercyjnym. Udało się ją zaprezentować na wystawie w Sumiswaldzie i Huttwilu. Sensacją były „szachy wojenne”, których figury przedstawiały wśród czarnych Hitlera i Geringa, a wśród białych Sikorskiego⁷.

Znaczący wpływ na zachowanie dobrego zdrowia i samopoczucia oraz rozwoju kontaktów polsko-szwajcarskich miała działalność sportowa. W rozwoju życia sportowego wyróżniały się obozy z Flueli i Pfaffikon, które posiadały drużyny piłki nożnej. Obóz fryburski szczycił się natomiast drużyną koszykówki. Pomocy w dostarczaniu sprzętu sportowego dla drużyn piłki nożnej, piłki siatkowej i koszykowej oraz dla ćwiczących boks i grających w tenisa stołowego udzielała YMCA.

Polscy sportowcy, a wśród nich narciarze Kula i Haratyk, mogli poszczycić się także poważnymi, aczkolwiek nieoficjalnymi, osiągnięciami. Podczas jednego z międzynarodowych konkursów skoków z udziałem zawodników niemieckich, Szwajcarzy wyrazili zgodę na udział poza konkursem przebywającemu w obozie internowania w Leysin – Janowi Kuli. Doszło wówczas do nieprzyjemnego dla gospodarzy incydentu. Polak ustanowił nowy rekord skoczni, pokonując znanego niemieckiego skoczka pochodzenia austriackiego – Josefa Bradla. Nazwisko nowego rekordzisty podano do publicznej wiadomości, co spowodowało interwencję ambasady niemieckiej.

Zainteresowaniem cieszyły się również osiągnięcia taterników. Chociaż polscy taternicy w Szwajcarii stanowili nieliczną grupę, to godnie kontynuowali tradycje Klubu Wysokogórskiego Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego. Do grupy aktywnie działających taterników należeli w obozie Winterthur: Roman Golczewski, Jerzy Hajdukiewicz, Marian Janowski i Maciej Mischke. Przy udziale m.in. prof. Krupskiego z Uniwersytetu Zurychskiego mogli oni poszczycić się zdobyciem Piz Bernina – 4.049 m, Gross Grunhorn – 40.047 m i Jungfrau – 4.166 m. Działalność tego klubu spotkała się z życzliwym zrozumieniem ze strony szwajcarskich alpinistów, którzy na łamach swego miesięcznika „*Die Alpen*” zamieszczali pochlebne informacje i opinie o polskim sporcie wysokogórskim⁸.

Polacy internowani w Szwajcarii wyróżniali się narodową odrębnością, kulturą i patriotyzmem, ale chcieli też jak najdogłębniej poznać swoich gospodarzy. Ponad pięcioletni pobyt w obcym, ale życzliwym dla nich środowisku wykształcił w nich szereg charakterystycznych cech. Można nawet zaryzykować tezę, że powstał swoisty typ nowoczesnego obywatela Polaka, który wykorzystując bogate doświadczenia z internowania mógł pomyślnie, lepiej aniżeli inni, przetrwać trudne lata powojenne w Polsce.

⁷ Dbający o neutralność Szwajcarii Komisariat Internowania zakazał dalszego wyrobu i sprzedaży szachów. Mimo to powędrowały one do Muzeum Polskiego w Rapperswilu. Szachy te zastąpiono wówczas innymi, wprowadzając figury zbójników białych i czarnych z obrazów Skoczylasa. Szachy takie internowani podarowali m.in. papieżowi w podzięce za „Fundusz Papieski”.

⁸ CAW 543/59/1652.

LITERATURA:

- [1] Centralne Archiwum Wojskowe w Warszawie – meldunki sytuacyjne: CAW 543/59/1818, CAW 543/59/17, CAW 543/59/1652.
- [2] „Goniec Obozowy” nr 7 z 25.03.1941 r.
- [3] *Nowa Encyklopedia Powszechna* PWN, t. 4, Warszawa 1998.

Jacek Szostak

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

OBRAZ KLINICZNY WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Pojęcie wypalenia zawodowego w ujęciu interdyscyplinarnym

W oparciu o literaturę przedmiotu pojęcie wypalenia zawodowego (*burnout syndrome*) nie jest definiowane jednoznacznie. Potocznie w języku angielskim oznacza mniej więcej tyle, co: jestem wyczerpany i nie mogę zrobić nic więcej.

Według E. Aronsona (1983) wypaleniem zawodowym można określić: „często występujący u ludzi, którzy pracują z innymi (przede wszystkim, ale nie tylko, w zawodach polegających na niesieniu pomocy) i którzy w swych relacjach z klientami lub pacjentami, przełożonymi lub kolegami są stroną dającą. Na ten stan składa się wiele objawów: człowiek ogólnie czuje się dość kiepsko, czuje się wyczerpany emocjonalnie, psychicznie i fizycznie. Ma poczucie bezradności i braku perspektyw, nie jest w stanie emocjonować się pracą i brakuje mu radości życia. Wypalenie zawodowe najczęściej nie jest konsekwencją sporadycznych traumatycznych zdarzeń, lecz następującym powoli wyniszczaniem psychicznym.” (S.M. Litzke, H. Schuh, 2007, s. 167).

E. Aronson przez wypalenie zawodowe nazywa stan, w którym osoba go doświadczająca czuje brak motywacji, ambicji oraz powołania do pracy, którą wykonuje. Jest to stan przemęczenia, który może posiadać wiele podstaw. Wypalenie może mieć podłoże emocjonalne, fizyczne lub psychiczne (*ibidem*, 2007, s. 168).

Zjawisko wypalenia zawodowego wynika z przeżywania przez dłuższy czas nasilonego stresu lub z braku zadowalających wyników z długoterminowych działań. Według H. Freudenbergera i G. Northa (2002), amerykańskich psychoanalityków zajmujących się problemami w zawodach społecznych, definicja wypalenia zawodowego wygląda następująco: „stan, który krystalizuje się powoli, przez dłuższy okres przeżywania ciągłego stresu i zaangażowania całej energii życiowej i który w końcowym efekcie wywiera negatywny wpływ na motywację, przekonania i zachowanie” (*ibidem*, 2007, s. 167).

Według M. Buchka i J. Hackenberga (1987) główną cechą wypalenia zawodowego jest wyczerpanie.

E. Aronson w oparciu o prace M. Buchka i J. Hackenberga (1987) podzielił wyczerpanie na trzy kategorie:

Kategoria 1 – Wyczerpanie fizyczne:

- brak energii,
- chroniczne zmęczenie,
- osłabienie,
- podatność na wypadki, napięcie i kurcze w obrębie mięśni szyi i ramion,
- bóle pleców,
- zmiana zwyczajów żywieniowych,
- zmiana wagi ciała,
- zwiększona podatność na przeziębienia i infekcje wirusowe,
- zaburzenia snu,
- koszmary senne,
- zwiększone przyjmowanie leków lub konsumpcja alkoholu w celu zniwelowania wyczerpania fizycznego.

Kategoria 2 – Wyczerpanie emocjonalne:

- uczucie przeziębienia,
- uczucie bezradności,
- uczucie beznadziejności i braku perspektyw,
- niepohamowany płacz,
- dysfunkcje mechanizmów kontroli emocji,
- uczucie rozczarowania,
- poczucie pustki emocjonalnej,
- pobudliwość,
- uczucie pustki i rozpacz,
- uczucie osamotnienia,
- uczucie zniechęcenia,
- ogólny brak chęci do działania.

Kategoria 3 – Wyczerpanie psychiczne:

- negatywne nastawienie do siebie,
- negatywne nastawienie do pracy,
- negatywne nastawienie do życia, przesył,
- wykształcenie nastawienia dezawuuującego klientów (cynizm, lekceważenie, agresja),
- utrata szacunku do siebie,
- poczucie własnej nieudolności,
- poczucie niższej wartości,
- zerwanie kontaktów z klientami i kolegami (ibidem, 2007, s. 168).

Według H.J. Freudenbergera i G. Northa (2002) osobami najbardziej narażonymi na wypalenie zawodowe są ci, którzy w życiu zawodowym lub społecznym cechują się dużym zaangażowaniem i zainteresowaniem sprawami rozpatrywanymi w danym środowisku i które wykonują czynności ściśle z nim związane. Osoba taka narzuca sobie coraz więcej obowiązków i wzrastają jej ambicje. Z czasem osoba taka zaczyna popadać w syndrom wypalenia zawodowego. Przyjmuje na siebie coraz więcej obowiązków kuszona licznymi pochwałami i nagrodami. Syndrom wypalenia zawodowego, zdaniem tych autorów, został opisany i podzielony na dwanaście stadiów (*ibidem*, 2002, s. 100-150):

Stadium 1. Przymus ciągłego udowadniania własnej wartości.

Stadium 2. Wzrost zaangażowania w pracę.

Stadium 3. Zaniedbywanie własnych potrzeb.

Stadium 4. Zaburzona proporcja między potrzebami wewnętrznymi a zewnętrznymi wymogami.

Stadium 5. Przewartościowanie. Percepcja zostaje zmacona, a zmysł postrzegania mocno przytępiony.

Stadium 6. Aby móc dalej żyć, człowiek musi zastosować mechanizm wyparcia w konfrontacji z pojawiającymi się problemami.

Stadium 7. Następuje ostateczne wycofanie się. Nabieranie wrogości do społeczeństwa.

Stadium 8. Znaczące zmiany w zachowaniu. Izolowanie się.

Stadium 9. Utrata poczucia, że ma się własną osobowość.

Stadium 10. Pustka wewnętrzna. Ataki fobii i paniki.

Stadium 11. Ogólny stan determinuje depresja. Rozpacz, wyczerpanie, obniżenie nastroju.

Stadium 12. Wypalenie pełnoobjawowe. Na plan pierwszy wysuwa się całkowite wyczerpanie psychiczne, fizyczne i emocjonalne (*ibidem*, 2002, s. 160).

Według A. Krumpholz-Reichel (2002) w syndromie wypalenia zawodowego zachwiana zostaje równowaga między ponoszonym nakładem pracy a satysfakcją życiową. Pomimo intensywniej pracy mogą się wówczas nasilać niepowodzenia i krytyczne uwagi a w końcowym efekcie zanika również szacunek dla osobistego zaangażowania (S.M. Litzke, H. Schuh, 2007, s. 169).

Ch. Maslach (2001), wypalenie zawodowe interpretuje jako: „syndrom, na który składają się wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i obniżenie oceny własnych dokonań zawodowych. Syndrom ów może wystąpić u osób, które pracują z innymi, balansując na granicy swojej wydolności. Wyczerpanie emocjonalne dotyczy poczucia przeciążenia emocjonalnego i znacznego uszczuplenia posiadanych zasobów energetycznych na skutek kontaktów z innymi. Depersonalizacja wiąże się natomiast z negatywnym, nierzadko wręcz bezdusznym, a w najlepszym razie nazbyt obojętnym reagowaniem na innych ludzi będących odbiorcami pomocy danej osoby (...). Zaś obniżona ocena dokonań własnych odnosi się do radykalnego spadku poczucia swoich kompetencji i utraty przeświadczenia

o możliwości odnoszenia sukcesów w pracy z ludźmi. Wiąże się to również z negatywną samooceną” (*ibidem*, 2001, s. 48-60).

Według J. Fenglera (2001) wypalenie zawodowe cechują następujące objawy:

1. Niechęć towarzysząca wychodzeniu do pracy;
2. Ciągłe skargi na odczuwany brak chęci do pracy bądź przepracowanie;
3. Poczucie izolacji od świata;
4. Odbieranie życia jako ciężkiego i ponurego;
5. Wzrastająca ilość negatywnych wzajemnych przeniesień w kontaktach z klientami;
6. Poirytowanie, negacja, drażliwość;
7. Częste choroby bez rozpoznawalnych przyczyn;
8. Myśli o ucieczce i samobójstwie (*ibidem*, 2001, s. 89).

Autor ten wyróżnia 10 etapów rozwoju wypalenia zawodowego:

1. Grzeczność i idealizm;
2. Przepracowanie;
3. Coraz bardziej zmniejszająca się grzeczność;
4. Poczucie winy z tego powodu;
5. Coraz większy wysiłek, żeby być grzecznym i solidnym;
6. Brak sukcesów;
7. Bezradność;
8. Utrata nadziei;
9. Wyczerpanie, awersja do klientów, apatia, złość;
10. Wypalenie: oskarżenie siebie, ucieczka, cynizm, sarkazm, reakcje psychosomatyczne, nieobecność w pracy, wypadki, nieprzemyślana rezygnacja z pracy, sztywne trzymanie się przepisów w pracy, upadek społeczny, samobójstwo (*ibidem*, 2001, s. 90-94).

Ch. Maslach klinicznie opisuje wypalenie zawodowe w ramach teorii trójwymiarowej. Definiuje wypalenie zawodowe jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób. Wyczerpanie emocjonalne odnosi się do poczucia danej osoby, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby emocji zostały w znacznym stopniu uszczuplone. Depersonalizacja dotyczy negatywnego, bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby lub przedmiotem opieki z jej strony. Obniżone poczucie dokonań osobistych odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i sukcesów w pracy (H. Sęk pod red., 2000, s. 15).

Ta koncepcja trójfazowego modelu wypalenia jest najczęściej przyjmowana w opisach tego zjawiska.

Pierwsza faza – wyczerpania emocjonalnego – dominują w niej objawy psychosomatyczne, np. bóle głowy, zmęczenie, bezsenność. Objawia się zmniejszeniem do pracy, pesymizmem, coraz mniejszym zainteresowaniem sprawami zawodowymi, drażliwością.

Faza druga – depersonalizacja związana jest z obojętnością i dystansowaniem się wobec problemów klienta, obwinianiem klientów za swoje niepowodzenia, skróceniem czasu obsługi, cynizmem. Depersonalizacja jest próbą zwiększenia psychicznego dystansu wobec osób z pracy.

Faza trzecia – łączy wszystkie dotychczasowe symptomy, dominuje negatywna ocena siebie jako pracownika oraz wypalenie ze swej zawodowej roli. Objawia się to zmniejszoną efektywnością pracy (jej jakość się zmniejsza, a czas poświęcony na uzyskanie efektów znacznie się wydłuża). Wzrasta konfliktowość w stosunku do współpracowników. Wypalony pracownik często sięga po alkohol lub narkotyki. Przejawia silny lęk oraz poczucie krzywdy i winy. Lęk jest tu faktycznie kanalizowany w objawach somatycznych. (J.F. Terelak, 2001, s. 315)

W ujęciu R. Gołombiowskiego obraz kliniczny wypalenia zawodowego obejmuje trzy grupy syndromów.

Na pierwszym miejscu stawia on depersonalizację – jedną z form obrony przed przedłużającą się sytuacją stresową. Pojawia się również brak kontroli nad własnym działaniem i otoczeniem oraz poczucie bezwartościowości i bezcelowości własnej pracy.

Analizując związki między poszczególnymi wymiarami wypalenia się, Gołombowski opracował fazowy model syndromu *burnout*. Dla każdej fazy ustalał wartość graniczną między niskim i wysokim poziomem wypalenia się. Nasilenie wymiarów syndromu badał kwestionariuszem MBI Ch. Maslach. Poszczególne fazy scharakteryzował jako:

Faza I – stan początkowy – niski poziom wszystkich wymiarów wypalenia się (syndrom nie istnieje);

Faza II – wysoki poziom depersonalizacji, niski poziom wyczerpania emocjonalnego i poczucia osiągnięć;

Faza III – wysoki poziom poczucia osiągnięć osobistych, niski depersonalizacji i wyczerpania emocjonalnego;

Faza IV – wysoki poziom depersonalizacji i poczucia osiągnięć osobistych, niski wyczerpania emocjonalnego;

Faza V – wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego, niski poziom poczucia osiągnięć osobistych i depersonalizacji;

Faza VI – wysoki poziom depersonalizacji i wyczerpania emocjonalnego, niski poczucia osiągnięć osobistych;

Faza VII – wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego i poczucia braku osiągnięć osobistych, niski poziom depersonalizacji;

Faza VIII – wysoki poziom wszystkich trzech wymiarów – faza najbardziej niebezpieczna (J.F. Terelak, 2001, s. 318).

Model C. Noworola i T. Marka opiera się na koncepcjach Ch. Maslach i R. Gołombiowskiego. Wymienieni badacze na podstawie analizy skupień opracowali model komplementarny, odpowiadający fazom modelu Gołombiowskiego.

Według nich każda jednostka ma indywidualny tok wypalania się zawodowo i należy do konkretnego skupienia.

Cyfry rzymskie w tym modelu oznaczają skupienia potraktowane w koncepcji R. Gołombiowskiego jako kolejne fazy.

Etap A, zawierający fazę I, dotyczy osób niewypalonych;

Etap B, zawierający fazy II, III, V, dotyczy osób nisko wypalonych;

Etap C, zawierający fazy IV, VI, VII, dotyczy osób umiarkowanie wypalonych;

Etap D, zawierający fazę VIII, dotyczy osób wypalonych.

Metoda ta oparta jest na zasadzie stopniowego nasilania się objawów wypalenia (*ibidem*, 2001, s. 319).

Charakterystyka wypalenia zawodowego nauczycieli

Nauczanie i wychowanie jest ciężką pracą. Nauczyciele różnych szczebli szkolnictwa mają wiele obowiązków dydaktycznych, wychowawczych oraz administracyjnych. Jest to zawód, w którym trzeba nieustannie kształcić się i rozwijać. Nauczyciele funkcjonują w określonych uwarunkowaniach prawnych, społecznych, etycznych, realizując powołanie rozumiane jako zawód zaufania publicznego. Wykonując swój zawód pośredniczą między interesami uczniów, rodziców, kierownictwa szkoły, kuratorium, ministra do spraw edukacji, kolegów nauczycieli itd. (J. Fengler, 2001, s. 100).

Wieloletnie przeciążenie pracą oraz wielorakimi obowiązkami powodują u nauczycieli powstanie syndromu wypalenia zawodowego.

E. Wallius (1982) uważa, że zdecydowanie stresującym elementem w życiu nauczycieli są uczniowie (J. Fengler, 2001, s. 101).

C. Cherniss (1985) wskazuje, że wypalenie zawodowe pojawia się u nauczycieli szkół specjalnych wtedy, gdy aktywne starania w celu rozwiązania konkretnego problemu nie przynoszą rezultatu. Jako przyczyny takiego stanu rzeczy podaje brak jasności i możliwości kontrolowania sytuacji, brak wsparcia i reakcji innych na własne działania, jak również zbyt wiele obowiązków w pracy (*ibidem*, 1985, s. 42).

D.W. Russel (1987) jako przyczyny wypalenia zawodowego nauczycieli określa dużą liczbę obciążających wydarzeń szkolnych oraz brak wsparcia społecznego (*ibidem*, 1987, s. 269-274).

R.S. DeFrank (1989) podaje niskie zadowolenie z pracy jako przyczynę zawodowego nauczycieli (*ibidem*, 1989, s. 99-109).

Wypalenie zawodowe, którego doświadczają nauczyciele jest skutkiem chronicznego przeciążenia wynikającego z ciągłego zajmowania się innymi (V. Tomal, 2002, s. 18-24).

Analiza dostępnej literatury związanej z wypaleniem zawodowym nauczycieli pozwala na wymienienie kilku często powtarzających się czynników powodujących wypalenie zawodowe. Są to:

- poczucie napięcia wynikającego z nadmiaru samokontroli,
- ciągle opiniowanie i porównywanie działań poszczególnych osób,
- niewłaściwe relacje interpersonalne,
- zarobki niewspółmierne do wkładu pracy,
- niski prestiż zawodu,
- brak sukcesu,
- zachowanie uczniów i podopiecznych,
- kontakty z rodzicami, opiekunami.

Jak stwierdza H. Sęk nauczycielstwo należy niewątpliwie do tych zawodów, w których bliski kontakt interpersonalny, procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej odgrywają istotną rolę. Od nauczyciela oczekuje się nie tylko przekazywania wiedzy, ale także stwarzania warunków do optymalizacji rozwoju uczniów (H. Sęk pod red., 2000, s. 149-168).

Przegląd badań dotyczących wypalenia zawodowego nauczycieli

H. Sęk i S. Tucholska wykazały, że nauczyciele wypaleni zawodowo doświadczają silniejszego stresu w pracy w porównaniu z nauczycielami niewypalonymi. Im większe poczucie wyczerpania sił, tym bardziej nauczyciele spostrzegają swoją pracę jako stresującą. W analizowanej przez S. Tucholską grupie nauczycieli wykazano także, iż jednostki wypalone zawodowo stosują przede wszystkim unikowe strategie radzenia sobie ze stresem tj. wykazują tendencje do myślenia życzeniowego, unikają konfrontacji z sytuacjami trudnymi, częściej sięgają po techniki regresywne, typu kompulsywne jedzenie czy picie dla rozładowania napięcia (N. Ogińska-Bulik, 2006, s. 167).

H. Sęk w przeprowadzonych w latach 1993-1994 badaniach weryfikujących poznawczo-kompetencyjny model stresu i wypalenia zawodowego przebadala m.in. 119 nauczycieli. Dokładna analiza badań przyniosła następujące wnioski: na końcowy i globalny efekt wypalenia u nauczycieli mają wpływ m.in. stereotypy zawodowe i postrzeganie sytuacji zawodowej w kategoriach straty (także utraty marzeń) (*ibidem*, 2000, s. 150-200).

Nieracjonalne przekonania zawodowe, dające wyraz wyidealizowanemu i sztywnemu systemowi norm zawodowych (powszechne uznanie, bycie lubianym, wywieranie skutecznego wpływu na innych, dające poczucie mocy i dominacji), dają również podstawę wyczerpaniu emocjonalnemu.

Autorka znajduje zrozumienie dla zawodu nauczyciela, dostrzegając przeszkody i obciążenia związane z wykonywaniem tej pracy. Podkreśla wpływ czynników makrospołecznych i polityczno-ekonomicznych nie tylko na warunki wykonywania zawodu, ale i jego prestiż. Przedstawiają ten zawód jako jeden z najbardziej obciążających psychicznie i podatnych na wypalenie zawodowe.

Autorka wraz z zespołem proponuje aktywne podejście do zadań i trudności zawodowych, podwyższanie kompetencji, stosowanie różnych form wypoczynku

i odnowy psychofizycznej, twórcze wykorzystanie pozazawodowych zainteresowań i możliwość przeciwdziałania wyczerpaniu psychofizycznemu i emocjonalnemu za pomocą hobby – to propozycje, aby być kreatywnym nauczycielem. Trzeba zaakceptować naturalne przeciwności tej profesji i mieć świadomość konieczności ciągłego rozwoju i doskonalenia się (*ibidem*, 2000, s. 163-166).

S. Gajewski badał obraz siebie a zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich. Głównym problemem badawczym było odnalezienie i próba scharakteryzowania powiązań pomiędzy poziomem wypalenia zawodowego a samooceną u nauczycieli szkół średnich (*ibidem*, 2005, s. 185-201).

Wyniki tych badań dowodzą, że nauczyciele o wysokim poziomie wypalenia zawodowego w porównaniu z nauczycielami o niskim poziomie wypalenia zawodowego ujawniają istotnie większe trudności w zakresie kontroli własnych emocji. Wynik ten jest o tyle niepokojący, że element obniżenia kontroli emocjonalnej pojawia się jako ostatni w dynamice zespołu wypalenia sił. Może to sugerować, że u badanych nauczycieli o wysokim poziomie wypalenia zawodowego jest to stan przewlekły trwający od dłuższego czasu. Nauczycieli o wysokim poziomie wypalenia zawodowego charakteryzuje znacząco większy stopień wyczerpania fizycznego. Nauczyciele o wysokim poziomie wypalenia zawodowego mają słabiej rozbudowaną sieć kontaktów interpersonalnych. Jakość tych relacji może być niższa w sensie głębokości więzów, poczucia dawania i otrzymywania wsparcia społecznego oraz satysfakcji z istniejących relacji społecznych. Nauczyciele z opisywanej grupy charakteryzują się mniejszą inicjatywą i mniej sprecyzowanymi celami życiowymi. Działają bardziej pod wpływem impulsu, są mniej refleksyjni, wykazują małą wiarę w skuteczność własnego działania oraz celowość podejmowanych wysiłków i z tego powodu są skłonni do zastępowania rzeczywistości fikcją, w którą uciekają. Nauczyciele ci bardziej izolują się i unikają bliskich więzi, a jeżeli już podejmują kontakt to mają skłonności do komplikowania go. Spostrzegają innych jako silniejszych i lepszych, co wywołuje w nich potrzebę podporządkowania się. Nauczycielom o wysokim poziomie wypalenia zawodowego brak pozytywnego nastawienia do życia.

Autor badań sugeruje, że zespół wypalenia zawodowego pojawia się u nauczycieli w zakresie idealnego obrazu siebie, czyli tego, jacy chcieliby być. W kontaktach interpersonalnych nauczyciele o wysokim poziomie wypalenia zawodowego nie nawiązują bliskich więzi z innymi ludźmi. Intymność uważają za coś niebezpiecznego i jej unikają. Są skierowani raczej na komplikowanie sytuacji interpersonalnych. U podłoża takiej postawy obronnej leży nasilający się lęk. Inne osoby są postrzegane jako silniejsze i bardziej skuteczne, w związku z czym nauczyciele bardziej wypaleni poszukują u nich protekcji.

Wraz ze wzrostem poziomu wypalenia zawodowego spada u nauczycieli zadowolenie ze swojej aktualnej sytuacji. Wynika stąd, iż wzrost wypalenia zawodowego i pojawienie się charakterystycznych cech konstytuujących obraz siebie może prowadzić do dezintegracji zachowań nauczycieli na różnych poziomach życia (*ibidem*, 2005, s. 193-200).

Koniecznym wydaje się zaproponowanie nauczycielom wypalonym zawodowo pewnych działań psychoprofilaktycznych, które mogą pomóc w zmianie zachowań w pracy.

Nauczyciele, którzy zauważyli u siebie objawy wypalenia zawodowego mogą mu przeciwdziałać poprzez metodę pięciu kroków opracowanych przez Bärbelę Kerbera:

Krok 1: Rozpoznanie problemu. Należy zadać sobie pytanie, czy rzeczywiście za dużo się pracuje i czy ma się za dużo obowiązków. Należy upewnić się, czy nie potrafi się odłożyć pewnych rzeczy na później.

Krok 2: Ustalenie priorytetów. Należy ustalić ważność rzeczy zaplanowanych i zamierzonych. Trzeba nauczyć się oddzielać sprawy zawodowe od prywatnych, porządkować organizację czasu tak, żeby z każdą czynnością zdążyć bez pośpiechu.

Krok 3: Odzyskanie kontroli. Poczynienie kroków zapobiegających nastawianiu obowiązków zawodowych na czas prywatny. Zastanowienie się nad tym co trzeba zmienić, żeby znów wieść spokojne, wesołe życie i co zrobić, żeby praca satysfakcjonowała tak, jak dawniej.

Krok 4: Mówienie „nie”. Nauczyć się odmawiać pewnych rzeczy, oceniać swoje możliwości zdrowym rozsądkiem. Odrzucać polecane zadania podając jednocześnie proponowane przez siebie rozwiązanie.

Krok 5: Robienie przerw. Zatrzymanie się na chwilę w codziennym biegu i relaksowanie się, kontemplacja i odzyskanie jasnych struktur swej codzienności zawodowej. Przywracana jest w ten sposób równowaga psychiczna, a częstokroć rodzą się wtedy nowe pomysły. Najważniejsze w tym kroku jest to, żeby nie zatracić granicy pomiędzy pracą a przerwą.

W dzisiejszym świecie coraz więcej sytuacji przysparza okazji do stresu prowadzącego do wypalenia zawodowego. Pracownik pogłębia swoją frustrację związaną z brakiem wpływu na otoczenie lub niezadowoleniem ze stanu rzeczy. Należy pamiętać o tym, że rekonwalescencja po takim doświadczeniu jest długa i trudna. Trzeba pamiętać także o tym, że człowiek jest w stanie sam decydować o swoim życiu i powinien dostrzegać swoje potrzeby, które zaniedbuje. Nigdy nie należy na stałe uzależniać swojego życia od pracy (N. Chmiel, 2003, s. 195).

LITERATURA:

- [1] Aronson E., Pines A.M., Kafry D., *Ausgebrann*, „Psychologie heute” 1983, nr 10 (10), s. 21-27.
- [2] Aronson E., Wilson R., Akert T., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. PWN, Warszawa 2007.
- [3] Buchka M., Hackenberg J., *Das Burnout Syndrom bei Mitarbeitern in der Behindertenhilfe. Ursachen – Formen – Hilfen*, Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1987.
- [4] Cherniss C., *Stress, burnout and the special services provider*, [w:] „Special Services in the Schools” 1985.
- [5] Chmiel N. (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Wyd. GWP, Gdańsk 2003.
- [6] DeFrank R.S., Stroup C.A., *Teacher stress and health: Examination of a model*, [w:] „Journal of Psychosomatic Research” 1989.
- [7] Fengler J., *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Wyd. GWP, Gdańsk 2001.
- [8] Freudenberger H.J., North G., *Burnout bei Frauen, über das Gefühl des Ausgebranntseins*, Wyd. 9, M. Fisher, Frankfurt 2002.
- [9] Gajewski S., *Obraz siebie a zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, [w:] (red.) Okła W., Tucholska S., *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Problemy człowieka zdrowego*, Lublin TN KUL 2005.
- [10] Krumpholz-Reichel A., *Die grobe Müdigkeit*, „Psychologie heute” 2002, nr 29 (10), s. 20-29.
- [11] Litzke S.M., Schuh H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007.
- [12] Maslach Ch., Leiter M.P., *Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*, Wien Springer, 2001.
- [13] Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Wyd. Difin, Warszawa 2006.
- [14] Oppermann K., Weber E., *Style porozumiewania się w pracy*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007.
- [15] Russel D.W., Altmeier E., Van Velzen D., *Job – related stress, social support, and burnout among classroom teachers*, [w:] „Journal of Applied Psychology” 1987.
- [16] Sęk H., *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- [17] Terelak J.F., *Psychologia stresu*, Wyd. Difin, Bydgoszcz 2001.
- [18] Tomal V., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] „Nowa Szkoła” 2002.

-
- [19] Tucholska S., *Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy*, [w:] „Psychologia wychowawcza” 1999 nr 42 (3).
- [20] Wallius E., Work, health and well-being for teachers In Swedish comprehensive schools: X. Teacher stress: Theory and research, [w:] „Stress Research Reports” 1982.

Joanna Michalak-Dawidziuk

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

NAUCZYCIEL – ZAWÓD CZY POWOŁANIE

*Rola nauczyciela jako promotora zmian,
orędownika wzajemnego zrozumienia
i tolerancji nigdy nie była tak oczywista.*

Jacques Delors

Po dramatycznym wieku XX, w trakcie którego świat toczyły wojny o zasięgu światowym, liczne konflikty regionalne, wojny etniczne, a systemy totalitarne podporządkowywały społeczeństwa irracjonalnym ideom, nastąpił wiek XXI, który wyznacza diametralnie nowe kierunki.

Wiek ten stanowi nową erę w rozwoju cywilizacji, w której edukacja odgrywa kluczową rolę. Dotychczasowa rola edukacji, sprowadzająca się do wyposażenia kolejnych młodych pokoleń w wiedzę, która często w zetknięciu z praktyką zawodową nie znajdowała zastosowania a system wychowawczy służył konkretnemu systemowi politycznemu, zmienia się. W XXI w. edukacja stanowi podstawę postępu społecznego, gospodarczego oraz politycznego oraz przygotowuje młodego człowieka do wyzwań realnego świata w każdym okresie jego życia.

Kreowana otwartość szkoły na otaczający świat powoduje, że procesy jakie następują w świecie wyznaczają nową rolę systemowi edukacji i wychowania. Coraz większa powszechność komputerów, odkrycie Internetu, wzrastające zjawisko migracji stawiają przed współczesną szkołą nowe zadania, jak również konieczność poszukiwania nowych metod współpracy z młodzieżą.

Również w samej szkole odchodzenie od XIX-wiecznego modelu szkoły, w tym m.in. obalanie modelu autokratycznego nauczyciela i wprowadzanie większej podmiotowości ucznia, uwzględnianie w trakcie procesu kształcenia jego zainteresowań i zdolności, przekreowuje nie tylko metody kształcenia, ale także wychowania.

XXI w. przyniósł zatem nowe zadania dla systemu wychowawczego. Nowy model wychowania nakreślany jest przez konieczność funkcjonowania w społeczeństwie informatycznym i wielokulturowym, w świecie, w którym coraz czę-

ściej rolę kreatora wzorców zachowań – dotychczas pełnioną przez rodzinę i Kościół – przejmują media.

Trudno również pominąć problem takich zjawisk, jak: terroryzm czy też kryzysy gospodarcze. Przygotowanie zatem do zmiany jako jednego z najpewniejszych elementów życia każdego człowieka jest poważnym zadaniem, które powinno być realizowane w procesie wychowawczym. W procesie tym uwzględnione musi być zjawisko zmian na rynku pracy, które powodują konieczność kreowania w młodych ludziach postawy zainteresowania uczeniem się przez całe życie (*lifelong learning*).

Jednocześnie szkoła XXI w. nie może być obojętna na zjawisko starzejącego się świata. „Jesień życia” to poważne wyzwanie zarówno dla osób, które przeżywają ten okres, jak i całego społeczeństwa. Następuje proces kreowania nowej jakości życia w tym czasie. Nowe rozwiązania takie jak Uniwersytety Trzeciego Wieku, stowarzyszenia i fundacje zajmujące się osobami starszymi, wolontariat tworzą możliwości aktywności osób starszych, ale także młodych ludzi.

Wymienione wyżej wyzwania edukacji i wychowania XXI w. nakładają nowe zadania przede wszystkim na nauczycieli. Jaki zatem powinien być nauczyciel XXI w. aby sprostać ww. zadaniom?

Analizując wymienione wcześniej zadania edukacji i wychowania XXI w. oraz ich złożoność niewątpliwie nauczyciel powinien być profesjonalistą. Fundamentalną kwestią jest zatem kształcenie nauczycieli. Dla zdiagnozowania aktualnej sytuacji w Europie warto dokonać analizy systemów kształcenia wybranych krajów Unii Europejskiej. Analiza ta zostanie dokonana na przykładzie systemu kształcenia nauczycieli gimnazjum.

Charakteryzując ogólnie kształcenie nauczycieli w UE można stwierdzić, że w większości krajów Unii kształcenie nauczycieli dla poziomu gimnazjum składa się z dwóch głównych modułów tj. kształcenia ogólnego oraz przygotowania pedagogicznego. Kształcenie ogólne obejmuje zajęcia z wiedzy ogólnej oraz studium przedmiotu/przedmiotów, których przyszły nauczyciel będzie nauczał. Przygotowanie pedagogiczne składa się z części teoretycznej oraz praktycznej, a jego zadaniem jest zapoznanie studenta z jego przyszłym zawodem poprzez m.in. praktyki szkolne.

Funkcjonują dwa modele kształcenia nauczycieli:

Model równoległy – teoretyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu może przebiegać równolegle z kształceniem ogólnym. Od osób podejmujących ten typ kształcenia wymagany jest dyplom ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia, a w niektórych przypadkach także dodatkowe świadectwo uprawniające do podjęcia studiów wyższych.

Model etapowy – teoretyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu rozpoczyna się w drugiej, wyraźnie wyodrębnionej, fazie, w której część przedmiotów ogólnych może być nadal realizowana. W modelu tym od studentów, którzy podejmują studia podyplomowe przygotowujące do zawodu nauczyciela wymagany jest dyplom ukończenia studiów na poziomie wyższym uniwersyteckim.

W niektórych krajach kształcenie nauczycieli dla poziomu gimnazjum zamyka końcowa faza nabywania kwalifikacji w miejscu pracy, która może być jedyną częścią przygotowania pedagogicznego.

Kształcenie nauczycieli w większości krajów europejskich organizowane jest na poziomie szkolnictwa wyższego i najczęściej pozwala uzyskać kwalifikacje na poziomie uniwersyteckim. W Belgii i Danii nauczyciele podejmują pracę po ukończeniu kształcenia na poziomie wyższego szkolnictwa zawodowego, organizowanego według modelu równoległego. Model etapowy wpisuje się bowiem zawsze w ramy kształcenia na poziomie uniwersyteckim. W dwunastu krajach, gdzie współistnieją obydwa modele, także model równoległy związany jest z wyższym szkolnictwem uniwersyteckim.

Poniżej przedstawione jest zastosowanie ww. modeli kształcenia w wybranych krajach Unii Europejskiej¹:

Finlandia, Islandia, Litwa, Łotwa, Malta, Słowenia: Najbardziej rozpowszechniony jest model równoległy.

Francja: Jakkolwiek zaklasyfikowane jako model etapowy, kształcenie nauczycieli może być uznane za formę przejściową pomiędzy modelem równoległym i etapowym, gdyż w czasie trzech pierwszych lat studiów wyższych studenci, którzy sobie tego życzą, mogą uczestniczyć w zajęciach z zakresu przygotowania pedagogicznego organizowanych przez uniwersytety.

Grecja: Kształcenie pedagogiczne od 2003 r. jest obowiązkowe. Wszyscy przyszli nauczyciele muszą uzyskać certyfikat potwierdzający posiadanie kwalifikacji pedagogicznych. Wcześniej jego realizacja zależała od instytucji kształcącej oraz od przedmiotu, w jakim nauczyciel się specjalizuje.

Hiszpania: Dyplom uniwersytecki uzyskany po czterech, pięciu czy sześciu latach kształcenia nie daje dostępu do zawodu nauczyciela szkoły średniej. Należy dodatkowo odbyć przygotowanie pedagogiczne w wymiarze co najmniej 300 godzin zajęć. Wymiar zajęć nowego programu przygotowania pedagogicznego, który został wprowadzony jak dotąd w kilku uniwersytetach, wynosi od 600 do 750 godzin.

Irlandia, Portugalia: Najbardziej rozpowszechniony jest model etapowy.

Luksemburg: W kraju organizowana jest wyłącznie końcowa faza nabywania kwalifikacji w miejscu pracy.

Norwegia: Dominuje model równoległy. W *Universitat* kształcenie może trwać od czterech do siedmiu lat w zależności od wybranej dyscypliny. Im krótsze jest kształcenie, tym większy jest udział przygotowania pedagogicznego (od 25% dla kształcenia czteroletniego do 14,3% dla kształcenia siedmioletniego).

¹ A. Smoczyńska (red), tłum. M. Mazińska, *Kluczowe problemy edukacji w Europie*, tom 3, *Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, Raport I: *Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum*, tłumaczenie z oryginału francuskiego: *La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Rapport I : Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général*. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2002, Euridice Sieć informacji o edukacji w Europie, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2004, s. 27-30.

Polska: Istnieje kilka ścieżek kształcenia. Jednak najbardziej rozpowszechnionym jest model etapowy. Dla nauczycieli języków obcych organizowane jest kształcenie trzyletnie (udział przygotowania pedagogicznego wynosi w nim 19%).

Zjednoczone Królestwo: Kształcenie prowadzone jest powszechnie według modelu etapowego. Po otrzymaniu pierwszego dyplomu, przyszli nauczyciele przechodzą roczne kształcenie pedagogiczne potwierdzone *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Ponadto, w Anglii i Walii funkcjonują jeszcze inne systemy umożliwiające uzyskanie statusu kwalifikowanego nauczyciela m.in. kształcenie zaoczne i kursy doskonalące. Część zawodowa kształcenia nauczycieli determinowana jest raczej standardami wymagań i docelowymi kompetencjami niż minimalnymi wymaganiami ilościowymi. Niemniej ten typ wymagań istnieje w przypadku wymiaru czasu, jaki przyszli nauczyciele winni spędzić w szkole (24 tygodnie w przypadku rocznego kształcenia podyplomowego w pełnym wymiarze czasu według modelu etapowego). Poza tym należy pozytywnie zaliczyć rok próbny (końcową fazę nabywania kwalifikacji), aby mieć możliwość nauczania w szkołach subwencjonowanych w Anglii i w Irlandii Północnej (w Walii począwszy od 2003 r.). W Szkocji kształcenie trwa cztery do pięciu lat, po czym następuje dwuletni okres próbny (końcowa faza nabywania kwalifikacji).

W większości krajów europejskich przygotowanie pedagogiczne rozpoczyna się bardzo wcześnie tj. na początku studiów wyższych.

Poza różnymi modelami kształcenia w poszczególnych krajach Unii Europejskiej czas trwania kształcenia nauczycieli dla poziomu gimnazjum może być różny. W wielu krajach kształcenie trwa od czterech do czterech i pół roku a model równoległy jest tam bardziej rozpowszechniony niż model etapowy.

Ważną kwestią – oprócz modeli i czasu kształcenia – jest również system naboru na kierunki pedagogiczne. W wielu krajach Unii Europejskiej nabór na kierunki pedagogiczne jest limitowany. Ograniczenie liczby miejsc na studiach przygotowujących do zawodu nauczyciela podlega decyzji władz publicznych. Przesłankami tego typu decyzji mogą być:

1. Kwestie finansowe;
2. Liczba miejsc, jakimi dysponują instytucje kształcące;
3. Polityka planowania podaży i popytu na nauczycieli².

W załączniku nr 1 w tabeli nr 1 zaprezentowane zostały kryteria selekcji w dostępie do kształcenia nauczycieli gimnazjum oraz poziom decyzyjny za procedury selekcyjne (rok szkolny 2000/2001) w wybranych krajach Unii Europejskiej.

² *Ibidem*, s. 30-33.

Tabela 1. Kryteria selekcji w dostępie do kształcenia nauczycieli model równoległy – poziom gimnazjum oraz poziom decyzyjny za procedury selekcyjne

Rok szkolny 2000/2001									
<i>KRYTERIA SELEKCJI KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI</i>									
Kraj	Kryteria związane z osiągnięciami						Kryteria administracyjne		
	Osiągnięcia na poziomie szkoły średniego stopnia umożliwiające wstęp do kształcenia ogólnego	Egzamin wstępny do szkoły wyższej umożliwiający wstęp do kształcenia ogólnego	Osiągnięcia w trakcie kształcenia ogólnego	Egzamin wstępny do fazy przygotowania pedagogicznego lub końcowej fazy uzyskiwania kwalifikacji w miejscu pracy	Rozmowa kwalifikacyjna	Dodatkowe wymagania dotyczące wykształcenia lub kwalifikacji	Miejsce zamieszkania	Wiek kandydata	Data zgłoszenia kandydatury
Finlandia	x	x	x		x	x			
Francja				x *					
Grecja									
Hiszpania	*	*				*	*		
Malta			x		x	-			-
Norwegia	*		x					*	
Szwecja	x		x		x	x			

x – kryteria selekcyjne ustalane na poziomie placówki

* – kryteria selekcyjne ustalane na poziomie centralnym

Niewątpliwie tryb przyjmowania na studia ma wpływ na decyzję o ich wyborze, a tym samym na atrakcyjność kształcenia.

Limitowanie liczby miejsc w niektórych państwach Unii Europejskiej nie dotyczy wyłącznie kierunków nauczycielskich, odnosi się również do studiów wyższych w ogóle.

Nauczyciel pełni bardzo ważną rolę w procesie kształcenia i wychowania. Dlatego też przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno uwzględniać system oceny predyspozycji kandydata na studia pedagogiczne. Równocześnie powinno wyposażać przyszłych nauczycieli w metody współpracy z każdym uczniem, również uczniem trudnym pochodzącym z rodziny patologicznej, uczniem nadpobudliwym czy uczniem niepełnosprawnym. Dlatego też ważną kwestią jest jakość kształcenia nauczycieli. Poprawa jakości kształcenia nauczycieli została zapisana w programie pracy dotyczącym przyszłych celów systemów edukacji do roku 2010, przyjętym przez Radę Europejską w Barcelonie na posiedzeniu w dniach 15 i 16 marca 2002 r. Nauczycieli określono tam jako „głównych aktorów każdej strategii zmierzającej do wspierania rozwoju społecznego i gospodarczego”.

W 24 krajach kształcenie nauczycieli podlega jedynie ogólnym regulacjom prawnym dotyczącym oceny kształcenia na wszystkich kierunkach w szkolnictwie wyższym. Oprócz przepisów regulujących ocenę lub akredytację kształcenia w szkolnictwie wyższym nie istnieją specjalne systemy oceny kształcenia nauczycieli. Zakres, w jakim te ogólne przepisy uwzględniają bardziej szczegółowo określone komponenty i specyficzne treści kształcenia, zależy w dużej mierze od dokumentów stanowiących podstawę kryteriów oceny.

W sześciu krajach ocena kształcenia nauczycieli podlega zarówno ogólnym, jak i odrębnym przepisom. W większości przypadków odrębne przepisy mają zastosowanie do określonego etapu kształcenia nauczycieli, na przykład fazy przygotowania pedagogicznego lub określonej części kształcenia w modelu etapowym bądź fazy stanowiącej ostatni etap zdobywania kwalifikacji w miejscu pracy.

W wybranych krajach regulacje prawne odnoszące się do oceny kształcenia na kierunkach pedagogicznych prezentują się następująco:

Niemcy: Odrębne przepisy dotyczące kształcenia nauczycieli odnoszą się wyłącznie do oceny tzw. ostatniej fazy zdobywania kwalifikacji w miejscu pracy, której organizacją zajmują się instytuty kształcenia nauczycieli (*Studienseminare*).

Francja: Oprócz ogólnych przepisów funkcjonują odrębne przepisy mające zastosowanie do oceny kształcenia prowadzonego przez uniwersyteckie instytuty kształcenia nauczycieli (*Institut universitaire de formation des maîtres, IUFM*).

Irlandia: Ocenia się odrębnie organizację końcowych praktyk pedagogicznych.

Polska: Kształcenie nauczycieli w uczelniach ocenia się zgodnie z ogólnymi przepisami dotyczącymi kontroli jakości w szkolnictwie wyższym, natomiast w przypadku kolegiów nauczycielskich stosuje się odrębne przepisy.

Wielka Brytania: Istnieją uregulowania dotyczące oceny wszystkich uczelni przez Agencję ds. Zapewniania Jakości (*Quality Assurance Agency, QAA*). Odrębne regulacje prawne w Anglii, Walii i Irlandii Północnej przewidują ocenę programów kształcenia nauczycieli przez inspektoraty szkolne. Podobna sytuacja występuje w Szkocji. Tym specjalnym przepisom podlegają programy prowadzące do kwalifikacji nauczycielskich. Obejmują one zarówno studia licencjackie (w modelu równoległym), jak i uzupełniające studia magisterskie i studia podyplomowe (w modelu etapowym), natomiast nie obejmują kształcenia kierunkowego kończącego się uzyskaniem tytułu licencjata (*bachelor*) (wymaganego do podjęcia uzupełniających studiów magisterskich lub studiów podyplomowych). Uregulowania te obejmują także ścieżki kształcenia w miejscu pracy oraz – jedynie w Anglii – kształcenie prowadzone przez zespoły szkół.

Przykładowa regulacja prawna dotycząca oceny kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących:

Luksemburg: Nauczyciele szkół średnich mogą ukończyć kształcenie kierunkowe jedynie za granicą. Zaplanowano utworzenie agencji ds. zapewniania jakości, ale nie rozpoczęła ona jeszcze działalności.

Analiza systemów kształcenia w krajach Unii Europejskiej, zmierzająca do przygotowania wysokokwalifikowanego nauczyciela, oraz regulacji prawnych odnoszących się do oceny jakości kształcenia nauczycieli jasno pokazują, że poprzeczka wymagań jest wysoka i nadal wzrasta.

Powstaje zatem pytanie: czy równolegle z procesem wzrostu wymagań stawianych wobec nauczyciela wzrasta również atrakcyjność tego zawodu? Przeprowadzane liczne badania pokazują, że zawodowi nauczyciele w dzisiejszych czasach towarzyszy ogólny brak satysfakcji, a nawet niedowartościowania. W opiniach nauczycieli dominuje także ich niezadowolenie spowodowane brakiem przystawalności uzyskanego wykształcenia do zawodowej rzeczywistości. W odpowiedzi na wyniki prowadzonych badań stopniowo wdrażane są działania innowacyjne mające zaradzić tym brakom. Charakteryzują się one większą elastycznością i jednocześnie większym ukierunkowaniem na praktyczne przygotowanie do zawodu³.

Ich celem jest również przyciągnięcie do tej profesji większej liczby kandydatów. Rzeczywista efektywność tych działań wymaga w każdym razie zapew-

³ A. Smoczyńska (red.), tłum. M. Mazińska, Zawód nauczyciela w Europie profil, wyzwania, kierunki zmian, Raport IV: Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku. Poziom gimnazjum, tłumaczenie z oryginału francuskiego *La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux*. Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury Komisja Europejska. Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3 Rapport IV: L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général, Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice 2004, s. 3.

nienia gwarancji właściwej selekcji wstępnej kandydatów, dobrej kadry kształcącej, pełnej współpracy pomiędzy personelem placówki szkolnej i nauczycielami akademickimi, a także zdefiniowania standardów wymagań w odniesieniu do kompetencji.

W zakresie warunków pracy zasadniczą rolę wydają się odgrywać poniższe trzy parametry:

1. Różnorodność stawianych zadań;
2. Awans płacowy;
3. Wymiar czasu pracy.

W 1999 r. w Polsce wprowadzono reformę systemu edukacji, w ramach której podjęto działania w zakresie podniesienia statusu nauczyciela. Do nich należały m.in. wprowadzenie systemu awansu zawodowego obwarowanego określonymi w rozporządzeniu ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania warunkami. Dotychczasowy system awansu polegającego na automatycznym awansie finansowym (co dwa lata) zastąpiono systemem, w którym nauczyciel pragnący awansować musiał m.in. doskonalić swoje umiejętności i aktualizować posiadaną wiedzę uczestnicząc w różnych formach doskonalenia. Dzięki temu wielu nauczycieli w tym okresie (początek wdrażania reformy systemu edukacji w Polsce) uzyskało wiedzę na temat procesu zmian w systemie edukacji w Polsce. Jednak brak konsekwencji kolejnych ekip politycznych we wdrażaniu rozpoczętych zmian spowodował, że proces reformy w niektórych przypadkach został spowolniony, a sukcesywnie ograniczane środki finansowe doprowadziły do wydłużenia okresów uzyskiwania kolejnych szczebli awansu zawodowego oraz poważnie ograniczają grupę nauczycieli, którzy mogą uzyskać tytuł profesora oświaty.

Podany przykład pokazuje, w jak poważnym stopniu polityka i finanse mają wpływ na status zawodowy nauczyciela.

Wobec dokonanych analiz można zatem podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel w XXI w. to zawód czy powołanie. Wydaje się, że niewątpliwie zawód ten wymaga wysokokwalifikowanych profesjonalistów, osób otwartych na stałe aktualizowanie posiadanej wiedzy oraz doskonalenie umiejętności. Ale wyzwania współczesnej edukacji wymagają od nauczyciela znacznie więcej, a mianowicie dojrzałego partnerstwa w trakcie podróży edukacyjnej jaką odbywa nauczyciel z każdym uczniem. Nie oznacza to indywidualnego nauczania, jednakże wymaga od nauczyciela podmiotowego podejścia do każdego ucznia – zarówno szczególnie zdolnego, jak i tego, który może napotkać w trakcie procesu edukacyjnego i wychowawczego liczne problemy. To fundamentalne przewartościowanie relacji nauczyciel – uczeń w sposób zasadniczy podkreśla potrzebę nauczycieli z powołania. Osób, które pomogą młodemu człowiekowi dokonywać właściwych wyborów oraz kreować właściwy system wartości w gąszczu różnorodnych pokus i idei, jakie niesie XXI w.

LITERATURA:

- [1] Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury Komisja Europejska EURYDICE, *Zapewnianie jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie*, Eurydice Europejska sieć informacji o edukacji, tłumaczenie z języka angielskiego Kolanowska E, Tytuł oryginału w języku angielskim: Quality Assurance in Teacher Education in Europe Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2006 Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2007.
- [2] Smoczyńska A.(red), tłum. Mazińska M., *Kluczowe problemy w edukacji Europie*, tom 3, *Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, Raport I: *Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum*, tłumaczenie z oryginału francuskiego: *La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Rapport I :Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général*. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2002, Euridice Sieć informacji o edukacji w Europie, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2004.
- [3] Smoczyńska A.(red), tłum. Mazińska M., *Zawód nauczyciela w Europie profil, wyzwania, kierunki zmian* Raport IV: *Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku. Poziom gimnazjum*, tłumaczenie z oryginału francuskiego *La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux*. Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury Komisja Europejska. Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3 Rapport IV: *L’attractivité de la profession enseignante an XXI^e siècle. Secondaire inférieur général*. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2004.
- [4] Smoczyńska A., Górowska-Fells M., Chojnacki M. (oprac.), *Europejski glosariusz edukacyjny*, tom 3, *Nauczyciele*, Europejska Sieć Informacji o Edukacji, tytuł oryginału: European Glossary on Education. Vol. 3. Teaching Staff Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2001.

Krystyna Bakoń

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Katarzyna Siedlecka

Zespół Szkół Integracyjnych Nr 75 w Warszawie

JAKIE WNIOSKI DLA PRACY Z DZIEĆMI WYNIKAJĄ Z KONCEPCJI DEZINTEGRACJI POZYTYWNEJ KAZIMIERZA DĄBROWSKIEGO

Teoria dezintegracji pozytywnej

Twórcą teorii dezintegracji pozytywnej jest nieżyjący już polski profesor Kazimierz Dąbrowski. Jego prace zostały poświęcone zagadnieniom zdrowia psychicznego, higieny psychicznej, a także nerwicom i psychonerwicom. W jego pracach nerwice i psychonerwice są rozpatrywane w szczególny sposób z punktu widzenia ich wartości pozytywnej i twórczej dla rozwoju człowieka.

Zastosowana przez niego kategoria dezintegracji oznacza rozluźnienie albo nawet rozbitcie części lub całości struktury i funkcji psychicznych człowieka. Wydawałoby się, że jest to zjawisko negatywne. W stosunku do integracji dezintegracja oznacza bowiem – według dotychczasowych punktów widzenia, a także potocznie – stan i proces negatywny, patologiczny, zaburzenie lub chorobę. Integracja natomiast jest pojmowana jako pozytywny objaw, stan normalny, zdrowie, rozwój¹.

Dezintegracja pozytywna K. Dąbrowskiego jest więc nowym ujęciem tego pojęcia. W świetle procesu rozwojowego wyraża treści pozytywne. Pozytywność ta opiera się na stwierdzeniu, że pewne rozluźnienie i rozbitcie starych struktur są bardzo często czynnikiem sprzyjającym twórczemu przyspieszeniu rozwoju.

Termin nieprzystosowanie pozytywne oznacza nieprzystosowanie, które ma charakter twórczy, wyraża samodzielność rozwojową. K. Dąbrowski dostrzega

¹ K. Dąbrowski, *Psychoterapia przez rozwój*, Warszawa 1979, s. 9.

jednak, obok dezintegracji pozytywnej, także wymiar negatywny dezintegracji. Dotyczy to ciężkich schorzeń psychicznych, organicznych i niektórych psychoz.

Są jednak psycholodzy i pedagodzy, którzy nie do końca zgadzają się z teorią K. Dąbrowskiego. Należy do nich Bożena Grochmal-Bach². Autorka przy omawianiu adaptacji prawidłowej i patologicznej nie godzi się ze wszystkimi tezami twórcy teorii dezintegracji pozytywnej. Twierdzi, że rozwój poprzez fazę okresowej dezintegracji może zachodzić tylko u tych jednostek, które cechuje zdolność do samoregulacji na bazie sprawnie działającego adaptacyjnego układu sterowania. Natomiast człowiek z nerwicą traci zdolność do samoregulacji, nie potrafi kierować swoim postępowaniem zgodnie z wzorcami własnymi i normami otoczenia. Wyprowadza również wniosek, iż zaburzenia nerwicowe, cechujące się niepokojem, ujmowanym przez K. Dąbrowskiego jako twórczy przejaw zdrowia psychicznego, należy traktować jako proces chorobowy.

Ujęcie K. Dąbrowskiego jest bardziej elastyczne. Dezintegracja pozytywna jest u niego po prostu rozbiciem struktur z niższych poziomów rozwojowych, bardziej prymitywnych, które w procesie rozwoju muszą ustąpić strukturom doskonalszym³.

Pozytywna forma dezintegracji występuje szczególnie u osobników wrażliwych. Osoby te są podatne na „zranienia psychiczne”, ich pobudliwość psychiczna jest zwiększona, łatwo się przejmują, trudniej zapominają o przeżyciach, trudniej się adoptują do nowych warunków. Ich nastawienie refleksyjne sprzyja szerszemu i głębszemu wniknięciu w różnokształtną rzeczywistość. Taka postawa jest przeciwstawieniem postawy prymitywnego egocentryzmu, który nie pozwala na widzenie różnych rodzajów rzeczywistości, a przede wszystkim jej aspektów egzystencjalnych, związanych z sensem istnienia.

Analizując pod tym względem koncepcję K. Dąbrowskiego obserwowałyśmy pewne zbieżności z koncepcją „decentracji” w teorii rozwoju Jeana Piageta⁴. Zdolność do odwracalności zjawisk, zdarzeń, do spojrzenia na dany problem z punktu widzenia racji innej osoby, jak twierdzi Piaget, wymaga także wydobywania się z poziomu myślenia egocentrycznego. Podobieństwo dostrzegamy również w tym, że Piaget swoje kategorie **decentracja – egocentryzm** rozpatruje w perspektywie stadiów rozwojowych dziecka. Na każdym poziomie rozwoju (od operacji konkretnych do formalnych) egocentryzm – decentracja tworzą się jakby od nowa, przekształcając w nowe stare struktury intelektu.

Potocznie dezintegrację ocenia się z reguły jako zjawisko negatywne, integrację zaś jako zjawisko pozytywne. Społeczeństwo łatwiej akceptuje ludzi „wiedzących czego chcą”, umiejących „wziąć się w garść”, niż jednostki refleksyjne nieufne, dociekliwe. Być może dobrym symbolem takiej postawy byłby *Hamlet* Szekspira. Mówi się czasami „nie hamletyzuj, pozbieraj się”.

² B. Grochmal-Bach, *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*, Kraków 2001, s. 48.

³ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, s. 10.

⁴ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 1992 oraz *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.

Do wyjaśnienia dezintegracji pozytywnej potrzebne jest odwołanie się do definicji rzeczywistości, oraz wyjaśnienia, w jaki sposób postrzegamy świat. Rzeczywistość jest to wielopłaszczyznowa i wielopoziomowa całość zjawisk, zachodzących w środowisku zewnętrznym, postrzegana wewnętrznie, ujmowana logicznie i przeżywana. Każde zjawisko, jak wiemy, może być ujmowane i rozumiane na innym poziomie. O każdym zjawisku można mieć opinię bardziej wnikliwą, bardziej wszechstronną albo powierzchowną i mniej wszechstronną. Możemy je postrzegać niejasno lub jasno, w szerszym lub węższym zakresie. Centrycznie lub w sposób zdeintegrowany.

Także w zakresie uczuć i popędów mogą istnieć różne poziomy ujmowania zjawiska. Na przykład w zakresie instynktu seksualnego poziom jego może być niski w sensie wyładowania energii seksualnej, bez wyboru partnera, bez odpowiedzialności za niego, bez silniejszych związków psychicznych i moralnych z nim, a z drugiej strony – może istnieć wybiórczy, wszechstronny, odpowiedzialny, pełen miłości i oddania stosunek uczuciowy, który zawiera w sobie nie tylko empatię, odpowiedzialność, ale potrzebę ugruntowania związku w małżeństwie i rodzicielstwie na wysokim poziomie afektywnym, intelektualnym, w dążeniu do konkretnego ideału rodziny.

Śmiech również możemy wyrażać na wiele sposobów. Na niskim prymitywnym poziomie obserwujemy śmiech hałaśliwy, brutalny, czasami wyrażający naśmiewanie się z kalectwa, słabości, a nawet z krzywdy innych. Możemy obserwować w kinie lub w teatrze hałaśliwe, brutalne śmiechy w momencie, gdy akcja na scenie lub ekranie wskazuje na treść, która u ludzi na wyższym poziomie powinna wywołać zadumę, refleksję, przygnębienie, smutek, lęk. Im wyższy poziom rozwoju, tym rzadziej się śmiejemy, a tym częściej się uśmiechamy. Lekki uśmiech jest pozbawiony gwałtowności, prymitywności. Cechuje go refleksyjność, zaduma, zwrócenie się nie tylko ku światu zewnętrznemu, ale do wewnątrz.

Można zatem powiedzieć, że w dziedzinie czynności umysłowych, percepcyjnych, funkcji uczuciowych i popędowych istnieje wiele poziomów. I na każdym z tych poziomów można mówić o integracji. Raz będzie to integracja prymitywna, nieświadoma, a na poziomie wyższym integracja doskonalsza, którą musiały, patrząc z perspektywy teorii K. Dąbrowskiego, poprzedzić procesy dezintegracji.

W kontekście tych wyjaśnień integracja jest istotną właściwością normalnego umysłu. Na przykład przejawem integracji jest zdolność do uwagi i zdolność przystosowania do warunków zewnętrznych i wewnętrznych organizmu. Działają tu zdolności integracyjne organizmu fizycznego i psychicznego jako całości. Integracja w dziedzinie społecznej wyrażałaby się w takiej konsolidacji grupy, że kierowanie nią nie polegałoby na dominacji, lecz na harmonizowaniu życia członków, na ich zespoleniu. Natomiast do przejawów dezintegracyjnych należałyby takie postawy i procesy, jak dziecięce zachowywania u dorosłych: samolubstwo, strach, zazdrość, objawy gniewu, lęku, nadmiernego zmęczenia,

brak uwagi i koncentracji, brak stałości i ciągłości działania pewnych grup impulsów, czy zmienność usposobienia – huśtawka emocjonalna.

W języku potocznym takie objawy ujmuje się różnie, na przykład „rozkleił się”, „stracił się”, a jeśli chodzi o postawę i procesy integracyjne „wziął się w garść”. Na dość silne objawy dezintegracyjne wskazują także zaburzenia mowy⁵.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na ambiwalentny charakter terminu dezintegracja. Obserwujemy go w znacznej większości przypadków wzmózonej pobudliwości psychicznej oraz nerwic i psychonerwic. Wprawdzie nie zawsze doprowadzają one do utraty kontroli i do rozpadu struktury psychicznej, ale przy niesprzyjających warunkach życiowych mogą pozostawić trwałe uszkodzenia. Zwraca na to uwagę Erik Erikson w książce *Dzieciństwo i społeczeństwo*⁶.

Jednocześnie, to co wydaje się negatywne i niszczące, niesie ze sobą całkiem nowe jakości, które rozwijająca się jednostka jest w stanie zasymilować dla pobudzenia nowego etapu rozwoju czy uaktywnienia nowych funkcji intelektualnych lub emocjonalnych. Jednym z typowych przykładów są zespoły histeryczne, przy których następuje zawężenie pola świadomości. Obserwujemy wówczas zahamowanie niektórych funkcji, a realizację innych, i to w sposób kompletny, niejako poza kontrolą, przez działanie automatyczne, poza hamulcami normalnej osobowości, a więc przez sugestię. Często, niezależnie od woli i wbrew samopoczuciu jednostki, działają wówczas zespoły myślowe, uczuciowe czy popędowe, które wyodrębniają się z całości struktury psychicznej i zaczynają działać samodzielnie. Może to być objaw mimowolny, na przykład w formie nadmiernej otwartości, szczerości, myślenia animistycznego i magicznego, a u dorosłych jako objaw codzienny w postaci smutku, depresji, osamotnienia, lęku czy stanów silnego zmęczenia. K. Dąbrowski był jednak przekonany, że w pewnych sytuacjach brak tych objawów dezintegracyjnych świadczyłby raczej o stanie chorobowym, o stanie silnych konfliktów uczuciowych i o nadmiernym wyczerpaniu nerwowym.

Wielu autorów, np. Kazimierz Obuchowski⁷, podkreśla zresztą, że typowa dla dzieci skłonność do dezintegracji świadczy nie tyle o nienormalności rozwoju, lecz o plastyczności i podatności psychiki na rozwój.

Procesy dezintegracyjne nasilają się szczególnie w okresie adolescencji. Dla okresu dojrzewania jednostki typowym przejawem dezintegracji są stany wybitnej pobudliwości psychicznej, oscylacji niechęci i empatii, zmienności postaw, poczucia niższości i wyższości stanów depresji i pobudzenia, częstych oporów i nadmiernej sympatii do rodziców. Z drugiej strony jest to okres przygotowania do dojrzałości, do większej harmonii, do integracji, na wyższym niż

⁵ K. Dąbrowski, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1989, s. 12.

⁶ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, s. 27-29.

⁷ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993 oraz *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.

dotychczas poziomie rozwoju. Tutaj znów odwołujemy się do wspomnianej książki E. Eriksona⁸.

Tendencje do idealizmu młodzieńczego, a więc dążenie do wyłączności uczuciowej i nastawienia maksymalistyczne, także wyrażają różnorodne procesy mniej lub bardziej powierzchownej dezintegracji.

Spółeczeństwo ma charakterystyczny stosunek do tzw. dojrzałości i niedojrzałości psychicznej. Nasza kultura nie zawsze rozumie i sprzyja procesom rozwojowym. Znacznie pozytywniejsze jest nastawienie do bardziej zintegrowanej fazy rozwoju, niż do fazy mniej zintegrowanej. Potocznie dojrzały psychicznie to ten, kto nabywa właściwości przystosowawczych do wymagań i warunków otoczenia i jest podobny w głównych przejawach zachowania do innych, wie czego chce, jest samodzielny, kieruje się głównie rozsądkiem, jest zrozumiały dla innych. Nie osiąga on wprawdzie wyższego rozwoju, lecz jego pozycja społeczna jest często wyższa. Natomiast niedojrzały to ten, kto zachowuje wiele właściwości dziecięcych, kto jest romantyczny, a więc naiwny, zbyt otwarty, szczery, chociaż często twórczy, inny, trochę dziwaczny. Uważa się go najczęściej za nieprzystosowanego.

Należałoby jednak zrewidować te opinie, ponieważ większość osobników określanych jako niedojrzali wykazuje pozytywne właściwości, takie jak subtelność, brak skostnienia oraz zachowania twórcze i stałą zdolność dla rozwoju. Wielu wybitnych twórców – szczególnie w dziedzinie poezji, dramatu, muzyki, malarstwa – cechowało pewne nieprzystosowanie. Z tego punktu widzenia można by powiedzieć, że do typu „psychicznie infantylnego” należeli między innymi Shelley, Chopin, Słowacki, Gerard de Nerval, Musset, van Gogh⁹.

Wśród wielkich twórców, ludzi zdolnych i wybitnych, aktorów, artystów, muzyków znajduje się wiele osób, o których można powiedzieć, że działają wbrew ustalonym obyczajom i konwencjom, regułom. Są to często ludzie o dużej wrażliwości psychicznej, wahają się, są pełni refleksji, nie decydują się łatwo na działanie. Narażają się przez to na różne trudności, przeżywają konflikty wewnętrzne, są narażeni na niepowodzenia życiowe, przejawiają smutek, a nawet depresję i stany lękowe. Są oni postrzegani jako dziwaczni, skupieni na jednym lub kilku terenach działania, wykazują nieporadność w rzeczywistości codziennej i brak przystosowania społecznego. Ludzie ci są często „niezgrabni” psychicznie, zapominają o wielu rzeczach konkretnych, pochłonięci przeżywaniem twórczym w innych niż ogół wymiarach. Duże znaczenie mają dla nich marzenia, a nawet dziwaczne utopie. Są to ludzie o ogromnej wrażliwości, którym rzeczywistość nie przedstawia się tak jak nam, zwykłym śmiertelnikom. Ich rzeczywistość jest szeroka, wielopoziomowa, bogata i twórcza. Mają pełno pomysłów przetwarzających tę rzeczywistość. Poprzez swoją inność i dziwaczność narażają się jednak na trudności i konflikty społeczne. Zamykają się na

⁸ E. Erikson, *op. cit.*, s. 35-38.

⁹ K. Dąbrowski, *W poszukiwaniu...*, *op. cit.*, s. 14.

terenie własnych przeżyć i pomysłów, nawiązują kontakt tylko z wybraną grupą osób, której nie rażą swym zachowaniem i która rozumie ich potrzeby i tendencje. Jednocześnie często otoczenie nie ma o nich jednoznacznego pojęcia. Przyznaje, że są pod pewnymi względami zdolni, twórczy, ciekawi, odpowiedzialni, kochający, a zarazem inni, często niezdolni, trudni w pożyciu. Nauczyciele w szkole w podobny sposób często traktują uczniów, którzy są niekonwencjonalni, twórczy, dociekliwi, pomysłowi, nie rozumiejąc ich zupełnie i posądzając o dziwactwa.

Rozwój albo doskonalenie się człowieka wyrażałoby się zatem w przejściach między czynnościami bardziej prymitywnymi i bardziej złożonymi; między popędami prymitywnymi a popędami wysokiego rzędu, czyli popędami ludzkimi, jak: twórczymi i poznawania, doskonalenia się; między czynnościami automatycznymi a dowolnymi; między czynnościami nierefleksyjnymi i refleksyjnymi; między poddawaniem się tresurze i wychowaniu a samowychowaniem i autopsychoterapią; między działaniem bodźców zewnętrznych a działaniem pod wpływem bodźców wewnętrznych; między przystosowaniem się do codziennych warunków a dążnością do ich przekroczenia; między postawą kłamstwa a postawą prawdy; między „odwagą” brutalną a odwagą autentyczną.

Psychiczne środowisko wewnętrzne według K. Dąbrowskiego jest więc pewną jednością różnorodnych dynamizmów psychicznych pozostających w okresowej harmonii. Jest to środowisko, w którym odbywa się dramat wewnętrzny człowieka zdążającego poprzez konflikty, napięcia, dążenia ku osobowości i jej ideałom, a zatem w kierunku coraz wyższej hierarchii wartości i celów. Proces ten Dąbrowski ujął w pięć poziomów rozwojowych¹⁰.

Pierwszy poziom byłby poza granicami psychicznego środowiska wewnętrznego, określany jako punkt wyjściowy do rozwoju dalszych poziomów. Poziom ten przedstawia strukturę zintegrowaną na niskim szczeblu. Osobniki należące do tego poziomu przedstawiałyby strukturę sztywną, wąską, o silnych prymitywnych popędach, bez konfliktów wewnętrznych, bez empatii, niezdolne do dezintegracji twórczej.

Na **drugim poziomie**, a więc na szczeblu dezintegracji jednopoziomowej, mamy do czynienia z rozluźnieniem struktury psychicznej, czyli pojawieniem się psychicznego środowiska wewnętrznego. Byłby to teren silnych uwrażliwień, dysharmonii, ambiwalencji i ambitendencji. Na tym poziomie nie obserwujemy działania wartości hierarchicznych, działania bodźców wielopoziomowych. Przy zachwianej równowadze, drażliwości, występuje sprzeczne działanie impulsów, nastrojów, depresji lub pobudzenia. Nie ma jednak podstawy do działania wyraźnie rozwojowego, harmonijnego, wobec braku wielopoziomowych funkcji uczuciowych i popędowych oraz braku hierarchii wartości. Na tym poziomie występują najcięższe zaburzenia psychiczne, nie ma możliwości rozwoju psychicznego.

¹⁰ K. Dąbrowski, *Psychoterapia...*, op. cit., s. 14-25.

Trzeci poziom, zwany dezintegracją wielopoziomową spontaniczną, wyrażałby zasadniczy skok rozwojowy. Cechuje się dojściem do rozumienia i umiejętności przeżywania wielopoziomowości funkcji uczuciowych i popędowych i wielopoziomowości wartości. To rozumienie i przeżycie jest źródłem największych impulsów rozwojowych, fazą rzeczywistego ucłowieczenia funkcji psychicznych. Tej fazy nie zdobywa się łatwo. Poprzedzają ją wahania, napięcia, obsesje, lęki, depresje. Ale pojawiająca się przy tym wszystkim coraz bardziej jasna hierarchia wartości staje się zasadniczym bodźcem rozwoju.

Ten poziom rozwoju charakteryzują takie dynamizmy, jak: zdziwienie w stosunku do samego siebie i otoczenia, zaniepokojenie sobą i otoczeniem, niezadowolenie z siebie, poczucie niższości, wstydu, winy, nieprzystosowanie pozytywne, instynkt twórczy. Jest to poziom, na którym rozgrywa się autentyczny dramat człowieka, który dysponuje wielkim dynamizmem rozwojowo – obronnym, a więc możliwością rozwoju, chociaż przez ciężką drogę zwątpień, tragedii wewnętrznych.

Czwarty poziom rozwoju nazwany jest dezintegracją zorganizowaną, usystematyzowaną, wielopoziomową. Jest to dezintegracja spokojniejsza, wypracowana, kontrolowana z udziałem rosnącej hierarchizacji wartości i celów. Do najważniejszych dynamizmów należy dynamizm empatii i narastający proces utożsamiania się ze sobą i innymi, dynamizm świadomości i samoświadomości, samowychowania i autopsychoterapii. Psychiczne środowisko wewnętrzne staje się rozplanowane, uporządkowane, zhierarchizowane w sposób kontrolowany. Konflikty dalej istnieją, stany lękowe, depresyjne i obsesyjne działają dalej, ale są one podporządkowane osobowości i jej ideałowi, zaczyna wytwarzać się harmonia, rysuje się indywidualność jednostki oraz konkretny ideał osobowości.

Co należy szczególnie wyeksponować, analizując koncepcję K. Dąbrowskiego? Podkreślamy, że istnieje stała nieustanna współpraca między dynamizmami dezintegracyjnymi a integracyjnymi, które prowadzą do harmonii, spokoju, równowagi na wyższym poziomie. Gdy jednostka osiąga **piąty poziom** integracji, jest to poziom integracji wtórnej, globalnej. Polega on na harmonii wtórnej, następuje po przejściu przez wszystkie fazy dezintegracji pozytywnej. Głównymi jej wskaźnikami są: dynamizm autonomii, autentyzmu, najwyższego poziomu świadomości i samoświadomości, najwyższego poziomu empatii i dynamizm ideału osobowości¹¹.

Pojęcie ideału osobowości K. Dąbrowski ujmuje za pośrednictwem pojęć: szerokie horyzonty myślowe, możliwie jak największa wrażliwość na sprawy ludzkie, zdolność do świadomej, efektywnej pracy nad sobą. „Ideał osobowości określa dynamiczną ocenę wartości, ku którym jednostka kieruje swoje różne energie psychiczne”¹².

¹¹ *Ibidem*, s. 25-29.

¹² K. Dąbrowski, *Dezintegracja...*, op. cit., s. 48-49.

Pracując z dziećmi przewlekle chorymi w szkole szpitalnej, wiele razy obserwowaliśmy ich różne zachowania. Każde z tych dzieci cierpiało na inną chorobę, każde na swój sposób, inaczej chorowało.

Pierwsze dni pobytu dziecka w oddziale były bardzo ważnymi dniami zarówno dla poznania nowego dziecka przedszkolnego, jak i nowego ucznia, jak i jego adaptacji do nowego środowiska. Dzieci były zaleknione, pełne obaw, lęku, bólu, płaczące, rozhisteryzowane, lub zahamowane, zamknięte w sobie. Odrębny problem stanowiła zawsze integracja społeczna tychże dzieci. W oddziale, w dużym zespole wieloklasowym znajdowali się uczniowie począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a skończywszy na uczniach z klas licealnych. Uczniowie ci pochodzili z różnych szkół, środowisk, z odległych zakątków kraju, z wielkich miast, miasteczek i wiosek, z różnego środowiska kulturowego, jakże niekiedy różnego pod wieloma względami. Nauczyciele robili wszystko, aby nasi mali podopieczni przedszkolacy i uczniowie jak najszybciej zaadoptowali się w oddziale i zespole przedszkolnym i szkolnym. Ileż to wymagało trudu i mimo to często nie było łatwe. Po adaptacji kolejno, a czasem równolegle, należało konsolidować zespół – integrować go. Pomagały w tym wspólne lekcje, wspólne zajęcia wychowawcze, a wśród nich zabawy, konkursy, uroczystości, spotkania, rozmowy i dyskusje. Konsolidowało dzieci także ich cierpienie, bolesna rehabilitacja i zabiegi. Równocześnie nauczyciele włączali uczniów do wzajemnego niesienia sobie pomocy, opieki nad malcami i wsparcia nawet w bardzo drobnych sprawach, jak: podanie zabawki, naczynia, rurki do picia, przywołania pielęgniarki, poczytania książeczki maluchom. Powoli dochodziło do integracji małych pacjentów w oddziale. Z łatwością można było zauważyć jakby większą dojrzałość, wyciszenie, uspołecznienie. Niekiedy zawiązywały się koleżeńskie przyjaźnie. Uczniowie, którzy wcześniej wychodzili ze szpitala, odwiedzali swoich kolegów pozostających jeszcze na leczeniu. Po upływie jednego miesiąca nauczyciele zauważali życie się zespołu dziecięcego. Dzieci chętnie bawiły się ze sobą, rozmawiały, dzieliły się radościami i smutkami oraz otrzymywanymi słodyczami czy owocami. Chętnie uczestniczyły w imprezach, przedstawieniach, wspólnych pracach np. w przygotowywaniu przedstawień, kart świątecznych czy upominków dla personelu medycznego. Mowa tu o integracji społecznej.

Według nas, wspomaganiu procesów rozwojowych służy integracja społeczna. Jednak na gruncie pracy nauczyciela koncepcję dezintegracji pozytywnej trzeba dostosować do specyfiki pracy nauczycielskiej, bowiem dezintegracja pozytywna nie prowadzi do stanów patologicznych jeśli jest wspomagana przez integrację społeczną. Stoimy na stanowisku, że dezintegracja pozytywna może prowadzić do patologii, jeżeli dziecko jest pozostawione samo sobie i przebywa w środowisku zdeintegrowanym, niesprzyjającym i obcym mu.

Integrację społeczną zauważyliśmy także wśród uczniów w szkole integracyjnej. Uczniowie w klasie integrowali się, potrafili pomagać sobie wzajemnie np. przewieźć ucznia na wózku inwalidzkim z klasy do klasy, podnieść upusz-

czony przedmiot, pomóc mu się ubrać w szatni, przewieźć go na boisko, pomóc podczas uczestniczenia w wycieczce. Dało się zauważyć także wyrozumiałość intelektualną wśród uczniów zdolnych wobec tych o obniżonym poziomie intelektu. Chociaż nie udało nam się zaobserwować nawiązywania przyjaźni między dziećmi sprawnymi i niesprawnymi.

Wśród uczniów nauczyciele mogli zaobserwować dzieci nieśmiałe, niepewne, pełne skrupułów, a równocześnie z pięknymi, dojrzałymi, logicznymi pomysłami. Byli uczniowie pracujący wolniej, bardzo krytyczni wobec siebie, czasem pełni niepokoju, u których z pewnością dochodziło do dezintegracji.

Przypuszczamy, że jednym z czynników dezintegracji pozytywnej może być cierpienie dziecka. Używając potocznego słownictwa można powiedzieć, że cierpienie uszlachetnia. Niektóre dzieci, które były wielokrotnie hospitalizowane, za każdym razem wychodziły ze szpitala bardziej umocnione, pogodniejsze, wyciszone. Być może jest to wynikiem opisanego wyżej procesu.

W literaturze pięknej znajdujemy wiele przykładów przemiany osobowości różnych postaci. Porzucają oni dotychczasowe życie, zmieniają wartości, stają się innymi ludźmi. Przykładem jest Jacek Soplica, zawadiaka, z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, który, aby służyć Ojczyźnie, zmienia swoje życie na życie zakonnika, emisariusza. Podobnie postępuje Gustaw stając się w Konradem w trzeciej części *Dziadów*.

Podobne, często niezrozumiałe przez otoczenie, przemiany znajdziemy także w dzisiejszej rzeczywistości. Przykładów dostarcza cykl artykułów drukowany przez kilka tygodni w lutym i marcu 2008 r. przez codzienną gazetę „Dziennik”.

Publikacje dotyczą historii ludzi, którzy zmienili swoje życie, dotychczasowe wartości i niekiedy decyzją podjętą z dnia na dzień zaczęli funkcjonować na nowo, inaczej. Przykładem jest fizyk, który wybrał metafizykę. Był z daleka od kościoła, a przybrał habit i jest zakonnikiem (Dziennik 05.02.08) albo nauczycielka, która rzuca Warszawę, sprzedaje mieszkanie i jedzie do warmińskiej wsi Gilawy (Dziennik 08.02.08). Mimo początkowo spartańskich warunków jest szczęśliwa, nie wyobraża sobie dnia, bez śpiewu ptaków, ciszy, która jest dla niej tak ważna. Twierdzi, że obecnie jest wolna, chociaż wszyscy dziwią się, że wykształcona warszawianka miała odwagę podjąć tak radykalną decyzję. Kolejnym przykładem jest pani, która prowadziła Agencję Reklamowo-Wydawniczą i także ją porzuciła przenosząc się na wieś w Borach Tucholskich (Dziennik 13.02.08). Także bizneswoman, która z dnia na dzień została malarką (Dziennik 15.02.08), wziąwszy kilka obrazów pojechała do Nowego Jorku, jest zadowolona i szczęśliwa z tej decyzji. Podobnie mówi o sobie ekspert relacji międzyludzkich i rozwoju osobistego, chociaż walczy z chorobą nowotworową.

Co z koncepcji K. Dąbrowskiego wynika dla praktyki pedagogicznej?

Na trafność spostrzeżeń K. Dąbrowskiego zdaje się wskazywać obserwacja zachowań dzieci w ich codziennych działaniach w pracy i zabawie. Trzeba z uwagą śledzić zmagania edukacyjne dziecka, mimo wielu trudności niekiedy prowadzić za rękę i krok po kroku pomagać mu w pokonywaniu kolejnych progów. Taka mądra spokojna, ciepła i serdeczna pomoc poprowadzi je na wyższy poziom rozwoju.

Obserwując dzieci przedszkolne, można dostrzec wielokrotne podejmowanie próby wykonania danej czynności samodoskonalenia, jak: zapięcie guzików, zawiązanie sznurowadła czy zasunięcie zamka błyskawicznego, bez pozytywnego skutku dotąd, aż wreszcie czynność zostanie wykonana. Dziecko nie wraca do początkowych nieudanych prób, ale wykonuje już czynność celowo i coraz bardziej ekonomicznie na wyższym poziomie. Podobnie, gdy małe dziecko uczy się chodzić po schodach początkowo stawia jedną nogę, potem dostawia drugą wielokrotnie, aż któregoś dnia próbuje iść nogą za nogą i nie chce już trzymania za rączkę. Osiągnęło wyższy poziom rozwoju. Poprzednia prymitywna umiejętność została zastąpiona nową, lepszą, doskonalszą.

W przedszkolu obserwowałyśmy dzieci wrażliwe, bardzo ruchliwe, trudno adoptujące się do nowych warunków, jednak gdy po tygodniu lub dwóch adoptują się do grupy stają się bardziej znośne, przestają płakać, łatwiej się z nimi porozumieć. Są również dzieci bardzo dociekliwe, u których pytaniom nie ma końca i często nie zadowala ich wyjaśnienie nauczyciela. Są to często dzieci o twórczym nastawieniu, w początkowej fazie może prymitywnym. Podobne obserwacje można poczynić, ucząc dzieci czytania i pisania. Początkowo ileż trzeba wysiłku, aby z liter złożyć najprostszy wyraz „mama” i odczytać go. Ileż razy trzeba układać z liczmanów działania: trzy dodać dwa, aby obliczyć, ile to jest. Ale w którymś momencie już nie trzeba tychże liczmanów układać, aby dać poprawną odpowiedź. Uczeń wszedł na wyższy poziom rozwoju. Przekształciły się w nowe, stare struktury intelektu. W wyższych klasach niekiedy wystarczało uczniowi proste wyjaśnienie, aby doznał olśnienia: ja już wiem, jakie to łatwe.

Trzeba również nam nauczycielom pamiętać, aby nie przechodzić do porządku nad uczniami refleksyjnymi, niepokornymi, ciągle o coś pytającymi, często nie zgadzającymi się z innymi. Te dzieci nieraz z ogromnym trudem i wysiłkiem dochodzą do celu, nierozumiane przez innych. Nauczyciel łatwiej akceptuje ucznia, który umie, wie, jest układny, grzeczny, trudniej – ucznia niesforne, niezgrabnego, niespokojnego lub zahamowanego, nieśmiałego, bojaźliwego, niepewnego, który z trudem i ogromnym wysiłkiem dochodzi do zrozumienia i przyswojenia nowej wiedzy. W klasie należy również zauważyć dzieci, które idą wolno „pod górę”, z wielkim mozolem, po drodze potykając się o coraz to nowe trudności, zdobywając coraz większe umiejętności, by

wreszcie stare umiejętności zastąpić nowym doświadczeniem, gdy wyjdą na szczyt „tej góry”. Tu nauczyciel musi być uważnym obserwatorem, dyskretnie wspierać, nakierowywać, czasem podać rękę, ustawicznie wskazywać cel, aby uczeń mógł go osiągnąć, wiedząc, że każde dziecko inaczej spostrzega, widzi jasno lub nie, inaczej rozumuje, inaczej idzie. Droga rozwoju każdego jest inna. Wydawać by się mogło, że pokonując tę samą drogę na „szczyt góry” idzie tak samo, a nie jest to prawdą. Po drodze na ten szczyt jego tempo, wysiłek, zmęczenie, zaangażowanie jest zupełnie inne. Tę samą drogę może pokonać w innym czasie, z mniejszym lub większym trudem, wysiłkiem. Zdobywając szczyt osiąga nową umiejętność na wyższym poziomie, porzucając poprzednie. Gdy zdobędzie szczyt jest szczęśliwy. Nie pamięta nawet trudu, który poniósł. Tak jest w dziedzinie czynności umysłowych i percepcyjnych, których jest wiele. Na każdym z tych poziomów możemy mówić o integracji. Na niższym poziomie będzie to integracja prymitywna, nieświadoma, a na wyższym integracja doskonała, którą poprzedzają procesy dezintegracji (zdolność do uwagi, przystosowania do warunków zewnętrznych i wewnętrznych) organizmu. Działają tu zdolności integracyjne organizmu fizycznego i psychicznego jako całości. Świadczy to o plastyczności rozwoju.

Zatem praca z dziećmi powinna polegać na permanentnej obserwacji i wspieraniu wysiłków dziecka w jego zmaganiach w przemianie swoich umiejętności, wiadomości i postaw. Koncepcja dezintegracji, chociaż opracowana dawno przez K. Dąbrowskiego, nie straciła na czasie, może być przydatna nauczycielowi w wyjaśnieniu i zrozumieniu różnych procesów, które zachodzą w uczniach i w ich zachowaniach. Pedagogika nadała jej może nowy kształt. Bo przecież rozwój to ciągła zmiana. To pokonywanie coraz to nowych zadań i na wyższym poziomie.

LITERATURA:

- [1] Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.
- [2] Dąbrowski K., *Psychoterapia przez rozwój*, Warszawa 1979.
- [3] Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1989.
- [4] Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- [5] Grochmal-Bach B., *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*, Kraków 2001.
- [6] Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
- [7] Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
- [8] Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 1992.
- [9] Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.

Barbara Mrówka

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

DOŚWIADCZENIA WSPÓŁPRACY Z JAPONIĄ A NOWA ROLA POLSKI W POMOCY ZAGRANICZNEJ PO WEJŚCIU DO UE

Charakterystyka japońskiej pomocy rozwojowej

W 2009 r. przypada 90. rocznica nawiązania stosunków dyplomatycznych pomiędzy Polską i Japonią. W 2007 r. bez większego rozgłosu upłynęło 50 lat od wznowienia stosunków dyplomatycznych pomiędzy Polską i Japonią¹. W tym czasie nasz kraj przeszedł przez doświadczenia komunizmu, zaczął budować gospodarkę rynkową, stał się członkiem NATO i Unii Europejskiej. Polska stała się ważnym partnerem Japonii w aktywności międzynarodowej opartej na wartościach takich jak demokracja i gospodarka rynkowa. Między Polską i Japonią pogłębiły się związki ekonomiczne, kulturalne, a także w obszarze nauki, edukacji itd. W latach 90. Polska stała się beneficjentem działań objętych Oficjalną Pomocą Rozwojową (ODA) japońskiego rządu. Od niedawna, w ramach szerszych działań na rzecz budowania partnerstwa strategicznego i korzystając z doświadczeń z okresu transformacji, Polska stała się partnerem Japonii w realizacji projektów pomocowych na rzecz rozwoju.

Japońska pomoc zagraniczna bierze swoje początki z reparacji wojennych, które rząd Japonii wypłacał do 1977 r. Należne w ramach reparacji środki zostały przeznaczone na finansowanie projektów zgłaszanych przez rządy uprawnionych krajów.

Do końca lat 90. pomoc japońska kształtowana była głównie przez trzech aktorów: administrację rządową (ministerstwa) decydującą o wielkości, dystrybucji i wykorzystaniu pomocy, biznes – szczególnie przedsiębiorstwa budowlane

¹ Tokio uznało niepodległe państwo polskie już w 1919 r. Relacje wzajemne zostały jednak zawieszone w 1941 r. w czasie II wojny światowej. Układ o przywróceniu normalnych stosunków między Japonią a Polską Rzeczpospolitą Ludową został podpisany 8 lutego 1957 r. i wszedł w życie 18 maja 1957 r.

ne i inżynieryjne, firmy konsultingowe wdrażające większość projektów oraz rządzącą Partię Liberalno-Demokratyczną (*Liberal Democratic Party*, LDP), politycznie wspierającą działania pomocowe.

Cele pomocy określone były już przez samą jej organizację. Kluczową rolę w procesach decyzyjnych odgrywało, oprócz Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Finansów oraz Ministerstwo Handlu i Przemysłu (później Ministerstwo Gospodarki, Handlu i Przemysłu). Formalnie wpływ na działania pomocowe miał również Zagraniczny Fundusz Współpracy Ekonomicznej (*Overseas Economic Cooperation Fund*, OECF) – agencja pararządowa, która później stała się częścią Japońskiego Banku Współpracy Gospodarczej (*Japan Bank for International Cooperation*, JBIC), a także Japońska Agencja Współpracy Międzynarodowej (*Japan International Cooperation Agency*, JICA), wdrażające działania pomocowe.

Japońska ODA obejmuje trzy filary: pożyczki bilateralne, współpracę techniczną oraz pomoc w postaci grantów. Początkowo większość działań realizowana była w formie pożyczek udzielanych w jenach. Pomoc japońska w postaci grantów datuje się od 1968 r., kiedy po raz pierwszy, w rezultacie rundy negocjacyjnej GATT, rząd Japonii przekazał pomoc żywnościową w ramach Międzynarodowego Porozumienia w sprawie Zbóż. W 1969 r. przygotowany został pierwszy grant ogólny i rozpoczęto działania finansowane z japońskiej bezzwrotnej pomocy zagranicznej. Udział grantów w całości pomocy japońskiej stopniowo się zwiększa i w 2007 r. wynosił już ok. 80% całości pomocy japońskiej wobec ok. 50% w 1993 r. i ponad 65% w roku 2004. Pomoc bilateralna rządu Japonii stała się więc pomocą preferencyjną w stopniu wykraczającym poza średnią dla Komitetu Pomocy Rozwojowej (DAC) jako całości².

Głównymi priorytetami pomocy japońskiej do końca lat 90. były przede wszystkim korzyści w sferze handlu oraz cele dyplomatyczne. Nacisk położony został na wsparcie szybkiego wzrostu eksportu oraz otwarcie dostępu do surowców w krajach terytorialnie bliskich, a pomoc miała za zadanie odbudowanie dobrych relacji z państwami regionu. Udzielane wsparcie postrzegano mniej jako instrument walki z biedą zagranicą, a bardziej jako inwestycję w rozwój (o mniejszym znaczeniu komercyjnym) zarówno Japonii, jak i beneficjenta. Podobnie jak inni dawcy pomocy w tym czasie, rząd Japonii zakładał, że w ślad za zrównoważonym wzrostem będzie ostatecznie postępować ograniczenie biedy.

Japonia zaczynała jako stosunkowo niewielki dawca – na poziomie 0,25% PKB w latach 60. (wobec średniej dla innych członków DAC wynoszącej wówczas ok. 0,50% PKB). Już ok. 1989 r. Japonia stała się największym indywidualnym dawcą pomocy w skali świata i pozycję tę utrzymała praktycznie przez większą część następnej dekady.³ Rząd Japonii skoncentrował swoje wysiłki na celach rozwojowych. Główny akcent został jednak położony na działania zwią-

² Udział grantów w pomocy DAC w 2007 r. kształtował się na poziomie 72%. Zob.: http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?DatasetCode=ODA_DONOR

³ C. Lancaster, *Foreign Aid*, Chicago and London 2007, s. 110.

zane z budową infrastruktury, a nie, jak to miało miejsce w przypadku innych dawców, na budowanie instytucji (*institution building*).

W 1992 r. przyjęta została przez rząd w Tokio „Karta Oficjalnej Pomocy Rozwojowej” (*Official Development Assistance Charter*). W dokumencie zapisano, że Japonia prowadzi działania pomocowe nakierowane na walkę z biedą, wzmocnienie międzynarodowego współdziałania (*interdependence*), ochronę środowiska i dalsze wsparcie najuboższych krajów świata. Dalsze kierunki rozwoju japońskiej ODA doprecyzowane zostały w 1999 r. w Średnioterminowej Polityce ODA oraz w krajowych programach pomocowych skierowanych do 10 największych biorców⁴. W rezultacie pomoc japońska stopniowo coraz bardziej zbliżała się do norm DAC. Nadal jednak priorytetem pozostawały inwestycje w infrastrukturę (głównie ekonomiczną) i sprzęt (*hardware*), a nie transfer wiedzy, a efektem – raczej zwiększenie zysków niż wzmocnienia najbardziej uboższego segmentu populacji w krajach biorcach.

W końcu lat 90. wartość japońskiej pomocy zaczęła gwałtownie spadać, przede wszystkim ze względu na wewnętrzny kryzys ekonomiczny, a także z powodu skandali korupcyjnych związanych z jej realizacją. Malejące środki zostały skoncentrowane na projektach infrastrukturalnych, głównie w krajach Azji Wschodniej⁵.

W sumie w latach 1991-2001 Japonia przeznaczyła największe na świecie środki na ODA. W 2006 roku była pod tym względem na 3. miejscu, po USA i Wielkiej Brytanii. Jednak koncentracja działań na stosunkowo niewielkim terytorium Azji ostatecznie uczyniła z Japonii gracza raczej niszowego, niż światowego lidera pomocy⁶.

Dodatkowo na japońską pomoc, wprost lub pośrednio, wpływają trzy główne elementy. Po pierwsze – tradycja „silnego państwa, słabego społeczeństwa”. Po drugie – próba realizacji obligatoryjnego nakazu pomocy biednym przez bogatych. Po trzecie – akcentowanie i realizacja wartości wzmacniających narodowy prestiż. Do tego dochodzi jeszcze jeden dodatkowy czynnik – prywatna filantropia nie należy do japońskiej tradycji, jak to ma miejsce w innych rozwi-

⁴ Zob.: *Japan's Official Development 1999 (Summary)*, Japan, December 1999.

⁵ W latach 1970-2004 w ramach rządowej pomocy na rzecz rozwoju dla Azji Wschodniej Japonia przekazała 71,6 mld dolarów (co stanowiło 54,4% pomocy przekazywanej w ten region przez kraje członkowskie OECD. W 2005 r. na Azję przypadało 45,6% pomocy japońskiej: 19,1% trafiło do Afryki, 17,8% środków skierowanych zostało do Ameryki Łacińskiej, Środkowej i Północnej, 11,8% funduszy finansowało projekty w rejonie Środkowego Wschodu, 3,8% środków wydanych zostało w Oceanii, a jedynie 2,5% w Europie. Zob.: <http://www.jica.go.jp/english/about/oda>.

⁶ Sytuacji tej zasadniczo nie zmieniły alokacje w łącznej wysokości 1,8 mld dolarów dla południowo-wschodniej Europy, w tym dla Zachodnich Bałkanów, deklaracja złożona na Międzynarodowej Konferencji ws. Rozwoju Afryki (TICAD IV) z maja 2008 r. o planowanym wsparciu dla tego kontynentu na kwotę ok. 265 mln dolarów na umacnianie pokoju i przeciwdziałanie kryzysowi humanitarne, a także ogłoszone plany na rzecz stabilizacji w Iraku – Japonia przeznaczyła do 5 mld dolarów na odbudowę warunków życia i poprawę bezpieczeństwa (do tej pory zatwierdzono 1,5 mld dolarów pomocy bezzwrotnej i 2,1 mld jenów pożyczki. Zob.: *Biuletyn Informacyjny. Wydanie specjalne 2008*, Wyd. Ambasada Japonii w Polsce, 2008.

niętych krajach świata. Japońska pomoc zagraniczna tworzona była przede wszystkim jako narzędzie poprawy stosunków z USA (pośrednio) oraz z krajami strategicznie i ekonomicznie ważnymi dla Japonii (bezpośrednio), szczególnie w regionie Azji Wschodniej.

Bezzwrotna pomoc dla Polski

W 1989 r. odbyło się spotkanie najbogatszych państw świata – Grupy G7. Japonia, USA, Niemcy, Wielka Brytania, Francja, Włochy i Kanada podjęły decyzję o pomocy krajom, które rozpoczynały proces demokratyzacji i zmian gospodarczych, ukierunkowanych na rozwój wolnego rynku. Japonia posiadała wówczas największe nadwyżki budżetowe oraz Produkt Krajowy Brutto. Japońska administracja rządowa wypracowała priorytety i mechanizmy finansowe ułatwiające przekazywanie grantów krajom rozwijającym się.

Polska stała się oficjalnie beneficjentem japońskiej pomocy rozwojowej w 1989 r. Rząd w Tokio przeznaczył fundusze w postaci pożyczek pomocowych i grantów na wsparcie rozwoju demokracji i gospodarki rynkowej, w tym na współpracę techniczną. Pożyczki te miały formę pożyczki rzeczowej oraz pożyczki jenowej. Pożyczki rzeczowe mogą być wykorzystywane na import do danego kraju towarów uzgodnionych wcześniej przez oba rządy. Pierwszą pożyczkę rzeczową o wartości 150 mln USD Polska otrzymała z Japonii w 1990 r. w ramach pomocy na rzecz Funduszu Stabilizacji Walutowej. Środki te przeznaczone zostały przede wszystkim na import urządzeń do badań naukowych i aparatury medycznej, a także nawozy i narzędzia rolnicze). Pożyczki jenowe udzielane są na podstawie umów bilateralnych, na bardzo korzystnych warunkach (niskie odsetki, długi okres spłaty). W 1990 r. Polska otrzymała grant na zakup węgierskiej i amerykańskiej pszenicy w ramach Światowego Programu Żywnościowego, o równowartości 1,32 mld jenów⁷.

Przychód ze sprzedaży mąki na rynku wewnętrznym został wykorzystany, zgodnie z intencją rządu japońskiego, do utworzenia Funduszu Partnerskiego (*Counterpart Funds* – CPF) i przeznaczony na dodatkowe finansowanie przemian polskiej gospodarki. Program został uruchomiony w oparciu o noty dyplomatyczne podpisane przez Ambasadora Japonii w Polsce oraz Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Spraw Zagranicznych 1 lutego 1990 r. Noty stanowiły podsumowanie wcześniejszych roboczych ustaleń, podczas których strona japońska zadeklarowała rozszerzenie współpracy obu krajów o wymiar finansowy. Pierwsze decyzje o dofinansowywaniu projektów zostały podjęte w 1991 r. Do 2008 r. przyjęto do realizacji 25 przedsięwzięć, w ramach których podpisa-

⁷ Jeśli nie zaznaczono inaczej, dane przytoczone zostały w oparciu o materiały udostępnione przez Biuro JOCV i JICA w Warszawie oraz Ambasadę Japonii w Polsce, a także dokumenty UKIE, w tym notatki, sprawozdania i informacje urzędowe oraz raporty i wypowiedzi wolontariuszy japońskich i koordynatorów ich pracy w Polsce.

no 38 umów projektowych. Łączna kwota dofinansowania wyniosła około 50 mln zł.

Finansowane były projekty w różnych dziedzinach (polityka finansowa, gospodarcza, przemysłowa, handlowa, szkolenia dla przedsiębiorców w zakresie poprawy efektywności oraz zarządzania jakością, projekty w dziedzinie ochrony środowiska, efektywności energetycznej, prywatyzacji PKP, rozwoju regionalnego, edukacji, ochrony zdrowia itp.), przygotowywane przez instytucje i przedsiębiorstwa zainteresowane pozyskaniem pomocy finansowej. Strona japońska nie wprowadziła formalnych ograniczeń co do statusu podmiotów ubiegających się o dofinansowanie oraz przedmiotu dofinansowania. Istotne jednak było, aby propozycje przedsięwzięć wpisywały się w priorytety działań rządu polskiego; wnioski musiały posiadać poparcie resortów oraz akceptację ministra odpowiedzialnego za wykorzystanie pomocy zagranicznej – Pełnomocnika rządu ds. Integracji Europejskiej i Pomocy Zagranicznej, a później Szefa Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej. Przedsięwzięcia musiały mieć wpływ na sytuację regionu lub kraju. Dodatkowo, we wnioskach aplikacyjnych, obok szczegółowego uzasadnienia proponowanych działań, a także harmonogramu realizacji i budżetu projektu należało opisać wpływ proponowanych działań na stosunki polsko-japońskie. Warto zauważyć również, że strona japońska nie określała wysokości ani charakteru wkładu własnego do projektu, oczekując jednocześnie poparcia projektu przez władze lokalne lub krajowe autorytety.

Działania do sfinansowania przedstawiał ambasadorowi Japonii w Warszawie Pełnomocnik Rządu ds. Integracji Europejskiej i Pomocy Zagranicznej, koordynujący wykorzystanie pomocy zagranicznej, a następnie (od 1996 r.) jego kontynuator – Przewodniczący Komitetu Integracji Europejskiej. Decyzja o przyznaniu pomocy była podejmowana przez Ambasadę Japonii po konsultacjach z Ministerstwem Spraw Zagranicznych w Tokio. W wielu przypadkach, oprócz udostępnienia środków finansowych, strona japońska udzielała wnioskodawcom wsparcia merytorycznego, umożliwiając i finansując bezpośrednią współpracę przy realizacji projektów japońskim ekspertom (najczęściej przedstawiciele Japońskiej Agencji Współpracy Międzynarodowej (*Japan International Cooperation Agency*, JICA).

Po uzgodnieniu przez obie strony zakresów projektów, rozpoczynano ich realizację. Zadania instytucji wdrażającej pomoc rząd polski powierzył Fundacji „Fundusz Współpracy”⁸. Fundacja podpisywała umowy z beneficjentami pomocy, na podstawie których przekazywała i rozliczała środki finansowe.

Finansowane przez stronę japońską przedsięwzięcia można podzielić na kilka kategorii:

⁸ Fundacja Fundusz Współpracy została założona we wrześniu 1990 r. Ustanowił ją Skarb Państwa reprezentowany przez Ministra Witolda Trzeciakowskiego – Członka Rady Ministrów odpowiedzialnego za koordynację pomocy zagranicznej. Fundacja została powołana w celu zarządzania w imieniu rządu środkami pomocowymi i zarazem pomocy realizatorom projektów dofinansowywanych z pomocy zagranicznej.

1. Projekty rozwoju regionalnego, np.: Rewitalizacja regionu mieleckiego (utworzenie inkubatora przedsiębiorczości, stworzenie zakładu poligraficznego, zaprojektowanie stacji diagnostycznej pojazdów, rozbudowa suszarni, założenie fabryki stylizowanych samochodów Gepar, przeprowadzenie modernizacji stacji uzdatniania wody, dofinansowanie budowy wodociągu, uruchomienie funduszy gwarancyjnych, pożyczkowych i leasingowych wspierających przedsiębiorczość, sfinansowanie cyklu szkoleń podnoszących kwalifikacje zawodowe pracowników);

2. Przedsięwzięcia o charakterze gospodarczym, np.: Ustanowienie Polskiego Centrum Produktyności (dzięki środkom przekazanych Ministerstwu Przemysłu i Handlu utworzono Sekretariat zapewniający obsługę Rady Programowej ds. Rozwoju Ruchu Produktyności, przygotowano materiały szkoleniowe, przeprowadzono, z udziałem ekspertów z Japonii, wykłady dla dyrektorów i członków Rad Produktyności w różnych regionach Polski, menadżerów ds. produkcji, marketingu i zaopatrzenia, promotorów produktyności oraz liderów związków zawodowych);

3. Działania na rzecz edukacji, np.: Stworzenie Polsko – Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych (już w 1994 r. uczelnia uzyskała prawo do nadawania tytułu inżyniera informatyki, od 1998 r. – magistra inżyniera informatyki, a od 2002 r. – stopnia naukowego doktora nauk technicznych w dyscyplinie informatyka; w PJWSTK funkcjonuje ośrodek szkolenia informatycznego dla krajów Europy Centralnej i Wschodniej finansowany ze środków japońskiego *Third Country Training Program*);

4. Inicjatywy ukierunkowane na rozwój kultury, np.: Budowa Centrum Sztuki i Techniki Japońskiej „Manggha” w Krakowie (w Centrum można oglądać ekspozycję zbiorów, wystawy współczesnej sztuki i techniki japońskiej, organizowane są w nim konferencje, koncerty, przedstawienia teatralne oraz programy edukacyjne dla dzieci i młodzieży, a także kursy języka japońskiego);

5. Przedsięwzięcia medyczne, np.: Zakup wyposażenia do opieki neonatalnej dla wybranych szpitali w całej Polsce (dostarczono sprzęt medyczny niezbędny w okresie okołoporodowym do najbardziej potrzebujących oddziałów położniczych i noworodkowych oraz oddziałów intensywnej terapii w województwach o największej umieralności niemowląt i regionach posiadających najmniejsze możliwości pozyskania środków na zakup sprzętu, przeprowadzono instruktaż w zakresie obsługi, zasad eksploatacji i konserwacji dostarczonej aparatury).

Większość projektów zdynamizowało społeczności, do których były skierowane, np. przy budowie wodociągu w Sochocinie część prac w ramach wkładu własnego wykonali sami mieszkańcy. Niektóre przetrwały dzięki efektom multiplikacyjnym, jak np. działania na rzecz upowszechniania japońskich systemów zarządzania jakością zapoczątkowane przez Umbrella Project. Inne trwają w różnych formach do dziś, należy do nich Polskie Centrum Produktyności Sp. z o.o., które powstało w 2000 r. w wyniku przekształcenia jednego z ośmiu

oddziałów Fundacji Polskie Centrum Produktyności – Śląskiego Centrum Produktyności; w tej formie Centrum działało do 2006 r., następnie firma weszła w powiązania kapitałowe i proces wymiany *know-how* ze szwedzką Grupą K.U.R.E.N., a jej obecnym celem jest udział w międzynarodowych projektach oraz świadczenie zaawansowanych usług dla firm pracujących w systemie World Class Manufacturing. Część projektów po zrealizowaniu zadania zakończyła swoją działalność, ale pozostały efekty w postaci *know-how*, przeszkolonych kadr itp.: np. w wyniku realizacji projektu *System wspomagania rozwoju rynku ubezpieczeń* przez Państwowy Urząd Nadzoru Ubezpieczeń przygotowano niezbędne ekspertyzy, materiały analityczne i informacyjne, a także stworzono sieć komputerową dla upowszechniania wiedzy o roli ubezpieczeń, a także o związku między rynkiem ubezpieczeń a rozwojem gospodarczym oraz poprawą jakości życia; zadania PUNU kontynuuje od 1 kwietnia 2002 r. Urząd Komisji Nadzoru Ubezpieczeń i Funduszy Emerytalnych.

Pomimo stosunkowo prostej procedury aplikacyjnej i rozliczeń (a może właśnie dzięki takiej procedurze) i bardzo ograniczonego systemu monitorowania i kontroli w czasie trwania projektów, tylko do pojedynczych działań formułowane były zastrzeżenia bądź uznawano je za nietrafione⁹.

Od 1991 r. Japonia kierowała również do Polski wsparcie w postaci grantów kulturalnych i kulturalno-naukowych. Celem tej formy pomocy jest promowanie przez Rząd w Tokio edukacji i nauki w krajach rozwijających się. Granty były przyznawane na zakup sprzętu służącego ochronie dziedzictwa kulturowego lub wykorzystywanego w przygotowywaniu przedsięwzięć kulturalnych (np. odczyty, wystawy, koncerty itp.). Kwota tej pomocy wyniosła równowartość 134 mln euro. Środki te zostały przeznaczone na sfinansowanie 14 dużych projektów w obszarze szeroko rozumianej kultury (w tym na laboratoria językowe, instrumenty muzyczne, sprzęt do produkcji telewizyjnej) oraz 3 projektów kulturalno-naukowych na małą skalę (m.in. na zakup sprzętu audiowizualnego i wyposażenia dla teatru). Dodatkowo, w lipcu 1997 r. pomoc finansowa i rzeczowa o wartości ok. 300 tys. USD została przekazana na tereny dotknięte klęską powodzi. W większości przypadków, inwestycjom w sprzęt towarzyszyły równoległe inwestycje w kwalifikacje i kompetencje kadr.

Znaczącą częścią pomocy japońskiej były finansowane bezpośrednio przez rząd japoński poprzez JICA działania dotyczące budowania instytucji oraz kształcenia nowych kadr dla gospodarki (*hitozukuri*). Od 1990 r. wyjechało do Japonii na szkolenia 784 specjalistów z Polski. Mieli oni możliwość dokształcania się w takich dziedzinach, jak m.in.: produktywność, zarządzanie jakością, ochrona środowiska, agrobiznes, telekomunikacja. W tym samym czasie do

⁹ Przykładem jest projekt restrukturyzacji zakładu państwowego Fonica. Mimo pomocy rządowej, polegającej na stworzeniu specjalnego planu rozwoju firmy, zatrudnienia zagranicznych konsultantów, zapewnienia źródeł finansowania i przyznaniu pomocy zagranicznej, zakład został ostatecznie w 2003 r. zlikwidowany. Pomoc japońska przedłużyła jednak znacząco okres funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Polski przyjechało 256 ekspertów japońskich, którzy pracowali w instytucjach rządowych, ośrodkach naukowych, edukacyjnych i szkoleniowych, itp.

Jednym z istotnych elementów japońskiego wsparcia dla Polski była działalność wolontariuszy – specjalistów, kierowanych do Polski przez Organizację Japońskich Młodych Ekspertów ds. Współpracy z Zagranicą – *Japan Overseas Cooperation Volunteers (JOCV)*¹⁰.

W lutym 1993 r. przyjechało do nas początkowo pięciu ekspertów krótkoterminowych, a następnie grupa wolontariuszy długoterminowych, na misję trwającą rok lub dwa lata. W pierwszym roku pobytu pięciu z nich uczyło języka japońskiego, a sześciu pracowało na rzecz projektów sportowych. W sumie do Polski oddelegowanych zostało 106 ochotników.

Przyjazd wolontariuszy do Polski w 1993 r. był jedną z pierwszych japońskich misji tego typu w Europie. Polska historycznie i społecznie zasadniczo różniła się od pozostałych krajów objętych wcześniej pomocą w ramach JOCV, m.in. poziomem techniki. Ze względu na znacznie wyższy poziom rozwoju od reprezentowanego przez dotychczasowych beneficjentów (głównie z krajów Trzeciego Świata), pojawił się problem dostosowania form działalności do całkowicie odmiennych warunków. Ostatecznie skoncentrowano się nie na prostym przekazywaniu wiedzy i umiejętności, jak to miało miejsce we wcześniejszej praktyce, lecz na wzajemnej wymianie: podkreślono aspekt wzajemnego uczenia się od siebie. Dodatkowo, japońska aktywność w Polsce skupiła się przede wszystkim na kulturze i sporcie. Japońscy wolontariusze podzieleni są na dwie grupy: młodzi specjaliści i ochotnicy-seniorzy. Zgodnie z japońskimi standardami, do pierwszej grupy kwalifikowano osoby w wieku 20-39 lat. Drugą grupę stanowią osoby w wieku od 40 do 69 lat, posiadające specjalistyczną wiedzę w różnych dziedzinach oraz wieloletnie doświadczenie w pracy w sektorze publicznym i w sektorze prywatnym¹¹. Do Polski przyjeżdżali głównie młodzi wolontariusze.

W pierwszym okresie współpraca obejmowała głównie nauczanie języka japońskiego oraz sztuk walki: aikido, judo, kendo. Z czasem spektrum kontaktów poszerzyło się o edukację (nauki ścisłe i przyrodnicze) oraz pomoc społeczną (rehabilitację, opiekę nad niepełnosprawnymi). Jednak język japoński i sport pozostały głównym nurtem współpracy w ramach wolontariatu, który został w ten sposób zdominowany w Polsce przez dziedziny o silnym elemencie wymiany kulturalnej.

¹⁰ Organizacja Japońskich Młodych Ekspertów ds. Współpracy z Zagranicą powstała w 1965 r. jako agencja japońskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Jej celem jest niesienie oficjalnej pomocy technicznej poza granicami kraju. Sekretariat JOCV stanowi strukturalną część JICA, a program organizacji jest jednym z głównych nurtów działalności JICA. Od 1966 r. JOCV wydelegowała ponad 25 000 młodych ekspertów do prawie 80 krajów świata – głównie Azji, Afryki, Ameryki Łacińskiej i Oceanii oraz od lat 90. do części postkomunistycznych krajów europejskich, w tym do Polski.

¹¹ Zob.: *JICA. INFO-KIT*. File C – 1 Senior Volunteer Programme of JICA, s. 3.

Strona japońska ustalała corocznie poprzez swoje Biuro JOCV w Warszawie (w porozumieniu z polskim rządem) zapotrzebowanie na japońskich ekspertów-wolontariuszy, zgłaszane przez krajowe instytucje i organizacje. Nabór kandydatów w Japonii odbywał się dwa razy do roku i z taką częstotliwością przyjeżdżali oni najczęściej do Polski.

Strona japońska bardzo starannie przygotowywała swoje kadry do pracy w Polsce. Specjalne szkolenia miały za zadanie przekazanie im podstawowych informacji o kulturze kraju, gospodarce, prowadzone były kursy języka polskiego. Pozwalało to uniknąć swoistego „szoku kulturowego”: przez jednych, bo Polska kojarzyła się im z biedą i zacofaniem, a tymczasem przyjeżdżali do kraju, który potrzebował wsparcia, ale ogólnie znacząco nie odbiegał od standardów europejskich, przez innych – bo obyczaje, kuchnia i zachowania mogły okazać się trudne do zrozumienia, a przez to i do zaakceptowania. Pracowitość i dążenie do perfekcji, które stereotypowo przypisuje się Japończykom, często znajdowały potwierdzenie w zetknięciu z wolontariuszami: większości z nich nie tylko udawało się oswoić inną kulturę, a nawet nauczyć, w stopniu mniej lub bardziej zaawansowanym, polskiego.

Zachętą do starań o japońskich ekspertów były stosunkowo nieskomplikowane, a nawet przyjazne, procedury. Po powszechnie dyskutowanych problemach z przygotowywaniem projektów unijnych, japońska biurokracja pomocowa (kilkustronicowy, polskojęzyczny, przejrzysty wniosek, bez szczegółowych załączników, dokumentów, zaświadczeń itp.) okazywała się nadzwyczaj przyjazna. Nawet długi, sięgający 2 lat, okres oczekiwania na decyzję Tokio o wysłaniu ochotnika nie był w stanie zburzyć tego pozytywnego nastawienia do japońskiego donatora¹².

Tzw. zgłoszenie o oddelegowanie wolontariusza kierowane było do Biura JOCV w Warszawie. Organizacja wnioskująca musiała przygotować ogólną charakterystykę swojej struktury, opisać zadania i zrealizowane działania, określić wielkość rocznego budżetu, opisać dotychczasową współpracę międzynarodową. Kluczowe dla donatora było uzasadnienie potrzeby zaproszenia specjalisty oraz określenie celów, jakie powinny zostać osiągnięte dzięki jego pomocy. Oczekiwano również sprecyzowania, jakie stanowisko będzie zajmował ekspert oraz dokładnego opisu pracy, jaką miał wykonywać. Stronę japońską intereso-

¹² W pomocy bilateralnej rządu Japonii obowiązuje stała ścieżka pozyskiwania wsparcia: wystąpienie przez rząd kraju – biorcy o grant do rządu Japonii, następnie występuje faza badania projektu w Tokio pod względem określonych kryteriów (m.in. miejsce w hierarchii potrzeb rozwojowych, wkład w stabilizację i poprawę dobrobytu, preferencje raczej dla sektora publicznego (*public benefits*) niż finansowego (czy gospodarczego (*financial or economic benefits*)), możliwości zrealizowania projektu ze środków własnych lub pożyczek, perspektywy wykorzystania możliwości projektu) i dopiero następuje faza implementacji, ewaluacji i ewentualnej kontynuacji działań projektu. W przypadku systemu wysyłania wolontariusze w procesie decyzyjnym bardzo istotną rolę odgrywają ambasady (w przypadku Polski – Ambasada Japonii w Warszawie), Biura JICA w kraju wnioskującym o specjalistę (takie Biuro do 2008 r. miała również Polska) oraz Centrala JICA w Tokio, w ramach której działa również Sekretariat JOCV. Zob.: *JICA. INFO-KIT*. File D-5 *Grant Aid*, s. 3 oraz *JICA. INFO-KIT*. File C-1 *Senior Volunteer Programme of JICA*, s. 3.

wały również kwestie techniczne współpracy, dodatkowe pytania dotyczyły m.in. sprzętu, jaki zostanie oddany do dyspozycji wolontariusza, charakterystyki otoczenia, z którym będzie miał kontakty, współpracowników, a także poziomu doświadczenia zawodowego osób, z którymi miał pracować (np. czy grupą docelową będą przede wszystkim dzieci i młodzież w wieku szkolnym, czy też wykładowcy, rolnicy, urzędnicy itp.). Japończycy interesowali się również warunkami funkcjonowania w Polsce zaproszonego specjalisty – możliwościami przemieszczania się i komunikowania (połączenia, odpłatność itp.), długością urlopu, godzinami pracy itp. JOCV prosiła także o sformułowanie oczekiwań strony przyjmującej – o określenie dziedziny, w jakiej powinien specjalizować się wolontariusz, najbardziej dogodnego terminu rozpoczęcia pracy, minimalnych oczekiwań w zakresie wykształcenia i doświadczenia zawodowego, dodatkowych pożądanых kwalifikacji, w tym języka, jaki powinien znać wolontariusz. Ankieta kierowana do organizacji wnioskującej dotyczyła też warunków, jakie gwarantowała strona zapraszająca: rodzaju i kosztów zakwaterowania, połączenie z Warszawą, opieki medycznej.

Warto przy tym zaznaczyć, że Tokio nie oczekiwało stworzenia wolontariuszom specjalnych warunków pobytu; wręcz przeciwnie – zakładano, iż powinni oni żyć i pracować tak jak mieszkańcy przyjmujących ich miejscowości. Miało to pozwolić ochotnikom łatwiej zrozumieć lokalne problemy, nawiązać kontakty i podjąć współpracę w nowym środowisku. W rezultacie, młodzi Japończycy zazwyczaj byli postrzegani jako „prawie swoi”, nie tworzył się dystans charakterystyczny dla wielu ekspertów i doradców z krajów kulturowo bliższych Polsce.

W latach 1993-2007 pracowało w Polsce w 30 miejscowościach w sumie 106 młodych wolontariuszy. Ok. 30% z nich stanowili nauczyciele języka japońskiego (36 osób), ok. 40% to byli instruktorzy sportowi specjalizujący się w baseballu, judo, aikido, karate, kendo itp. (44 osoby). Pozostali zajmowali się szeroko rozumianą działalnością edukacyjną (matematyka, chemia, praca z młodzieżą, sztuki piękne, ochrona zabytków i in. – 13 osób), a także pomocą społeczną (5 osób). Większość Japończyków przyjechała do Polski na kontrakty dwuletnie. Na krótkie pobyty w Polsce zdecydowało się jedynie 6 osób. Pracę ochotników wspierało 8 koordynatorów pracujących w Biurze JOCV w Warszawie, również zakwalifikowanych jako wolontariusze¹³.

Decyzje o wystąpieniu o wolontariuszy przez polskie organizacje na początku często przyjmowane były sceptyczne, szczególnie w małych miejscowościach. Obecność „obcych”, ich udział w życiu szkoły czy gminy wydawał się

¹³ Ostatnia 3-osobowa grupa współpracowników JOCV została wysłana do Warszawy w listopadzie 2005 r. Japonia nie oddelegowała ochotników również w 2003 r., tj. w roku referendum akcesyjnego. Tokio nie miało bowiem jeszcze w tym czasie ostatecznie dookreślonej polityki pomocowej wobec kraju wstępującego do Unii Europejskiej, a więc do „klubu” najbogatszych krajów Europy. Początkowo planowano zakończenie programu od momentu członkostwa. Ostatecznie, z uwagi na ogromne zainteresowanie polskich organizacji tą formą współpracy z Japonią, rząd w Tokio zdecydował o stopniowym wygaszaniu wolontariatu.

na tyle nienaturalny, że niepokojono się, iż trudności, z którymi borykały się różne struktury, będą narastać, a nie ustępować. Obawiano się problemów biurokratycznych, komunikacyjnych, nieraz z zażenowaniem wskazywano, iż długoterminowi przybysze będą mieli możliwość przyglądania się temu, co się na ogół ukrywa przed turystami i krótkookresowymi gośćmi – nieporządkowi, chaosowi, w wielu przypadkach stosunkowo prymitywnemu jak na warunki europejskie wyposażeniu w infrastrukturę itp. Tym bardziej, że Japonia w mentalności Polaków funkcjonuje jako kraj bardzo wysoko rozwinięty, dostatni, z nowoczesną techniką i technologią, zamożnymi obywatelami regularnie podróżującymi po świecie itp.

Tymczasem wolontariusze nadzwyczaj szybko budowali dobre relacje ze środowiskiem, w którym przebywali. Ciekawość innej kultury wśród początkowo sceptycznych współpracowników i mieszkańców, tradycyjna polska gościnność okazywały się silniejsze niż niechęć w stosunku do obcych. Przedstawiciel Zamościa tak opisał historię trójki japońskich ekspertów: „Kiedy podjęliśmy decyzję o przyjęciu wolontariusza, wśród społeczności lokalnej podniosły się głosy sprzeciwu. Pytano nas, dlaczego to robimy. Wolontariusze przedstawiali kulturę Japonii i zbudowali bardzo dobre relacje ze społecznością lokalną. Wszyscy mieszkańcy bardzo dziękują za pobyt wolontariuszy. „Młodzi Japończycy, skromni i zawsze uśmiechnięci (niezależnie od tego, że uśmiech w kulturze Azjatów mniej zależy od dobrego nastroju, a bardziej jest przejawem grzeczności) szybko zjednywali sobie przychyłność. Początkowo zdziwienie, a później szacunek wzbudzało ich zaangażowanie w rozwiązywanie lokalnych problemów. Podziwiano ich za to, iż byli cały czas „obecni”, że żyli, jedli i spędzali wolny czas wśród ludzi, z którymi pracowali, że nie izolowali się „po zajęciach”, nie tworzyli własnych enklaw, jak często czynią cudzoziemcy w obcym środowisku. Po pracy „etatowej”, po zajęciach w szkole czy w klubie chętnie angażowali się w zajęcia dodatkowe, nie przewidziane w zakresie obowiązków: prowadzili dla zainteresowanych kursy parzenia herbaty i origami¹⁴, uczyli kaligrafii, z ogromnym zaangażowaniem przybliżali kulturę i zwyczaje swojego kraju (m.in. organizowali dni japońskie, prezentowali tradycyjne stroje, ikebana, przybliżali idee Sembazuru¹⁵) itd. Brali także udział i organizowali konkursy oraz pokazy sztuk walki, jeździli ze swoimi uczniami na zawody sportowe po całej Polsce. Byli aktywni przez siedem dni w tygodniu, pomimo przyśługujących im standardowych przerw w pracy i urlopu¹⁶.

Życie wolontariuszy w Polsce nie odbywało się bez problemów. Dotknęły ich nie tylko kradzieże i chuligańskie pobicia. Najbardziej powszechnym doświad-

¹⁴ Pochodząca z Chin, rozwinięta w Japonii sztuka składania papieru.

¹⁵ Papierowe żurawie będące symbolami pokoju.

¹⁶ To głównie dzięki ich pracy rozwinęła się np. wieloletnia polsko-japońska współpraca w dziedzinie baseballu. Japońscy trenerzy tego sportu rozpoczęli współpracę z AWF we Wrocławiu oraz z innymi klubami baseballu z mniejszych ośrodków (Jastrzębie Zdrój, Kutno, Miejska Górka), a ich wychowankowie zaczęli odnosić znaczące sukcesy.

zeniem była nietolerancja. Wspominali z zażenowaniem wyśmiewających ich na ulicy przechodniów, wyrostki przedrzeźniające język, ostentacyjnie oglądających się na ich widok i przyglądających się im dorosłych (nie tylko w prowincjonalnym Ostrowcu Świętokrzyskim, ale także w dużych miastach, a nawet w wydawałoby się otwartych na zmiany ośrodkach akademickich, takich jak Łódź czy Wrocław, a nawet w „światowym” Zakopanem). Nie w każdej placówce czekali też życzliwi współpracownicy i uzgodnione wcześniej obowiązki. Kilkoro z nich, dla dobra obu stron, musiało nawet zmienić miejsce pobytu i pracy. Japończycy zwracali uwagę, że Polacy dumnie uważają się za naród tolerancyjny, jednak nie potwierdzają tego swoim zachowaniem; co więcej, usprawiedliwiają się twierdząc, iż dyskryminacja występuje wszędzie, więc można uznać taki stan za normalny, a Polska nie odbiega od standardów. Tylko, jak zauważali wolontariusze, gdzie indziej zauważa się problem i rozmawia się o nim, w Polsce natomiast zmienia się temat rozmowy; a bez dyskusji nie będzie zmiany. Ich zdaniem, Polakom potrzebne są regularne zajęcia o skutkach i przyczynach rasizmu w szkołach, inaczej problem może się nasilać. Należy przy tym podkreślić, iż przypadki nietolerancji wobec młodych Japończyków nie występowały incydentalnie, tak wyglądała ich codzienność.

Pomimo pewnych trudności, młodzi ochotnicy nie rezygnowali z pobytu w Polsce. Równie chętnie pracowali w dużych miastach, jak i niewielkich miasteczkach. Dzięki nim nawet młodzież z bardzo małych ośrodków miała okazję zapoznać się z japońską kulturą i sztukami walki Dalekiego Wschodu bezpośrednio od japońskich specjalistów i ekspertów. Pobyt Japończyków w szkołach, w klubach, na uczelniach przyczynił się także do popularyzacji samego wolontariatu, który w Polsce wciąż pozostaje nową i mało znaną formą aktywności. Młodzież miała okazję zetknąć się z konkretnymi przykładami bezinteresownej pracy, którą można prowadzić zarówno dla potrzebujących z „dalekiego kraju”, jak i na rzecz swojego najbliższego otoczenia. Podczas trwania wolontariatu odwiedziło szkoły wielu gości z Japonii, włączając w to przedstawicieli Ambasady Japonii w Warszawie. Uczniowie często po raz pierwszy mieli okazję bezpośrednio zetknąć się z obcokrajowcami, wypróbować w praktyce i uzmysłowić sobie potrzebę umiejętności posługiwania się innymi językami. W środowisku wiejskim, gdzie możliwości spędzania czasu wolnego przez młodych ludzi są ograniczone, dodatkowa pozalekcyjna oferta zajęć spotykała się z bardzo pozytywnym odzewem zarówno uczniów, jak i ich rodziców. Obecność wolontariuszy powodowała dodatkową uwagę i przychyłność władz gminnych, instytucji kultury, w przedsięwzięcia przez nich inicjowane chętnie angażowali się także sami mieszkańcy. Obecność obcych mobilizowała do działania, prowokowała starania o nowe wyposażenie oraz środki na dodatkowe zakupy materiałów i sprzętu (materiały papiernicze do origami, sprzęt fotograficzny do dokumentowania pobytu japońskich gości, siatki do treningów sportowych itd.).

Przyjazd wolontariuszy z Japonii wymagał współdziałania władz lokalnych, nauczycieli, uczniów, pracowników, dyrektorów szkół. Współpraca musiała być

bardzo ściśle z uwagi na różnorodność i mnogość spraw związanych z pobytem obcokrajowców. Uczono się prawidłowego przekazu informacji, kompromisu i zaangażowania w działania społeczne. Z kolei udział Japończyków w różnych przedsięwzięciach, ich szerokie kontakty przekładały się zwrotnie na władze i społeczności lokalne. Podczas realizacji programu pobytu wolontariuszy rozwijała się też z reguły współpraca z lokalnymi mediami (prasa, radio). Przy okazji intensywnie promowano więc kluby, szkoły, miejscowości. Wyniki okazały się trwale i nabyte umiejętności współpracy są nadal wykorzystywane.

Dzięki japońskim specjalistom w kilku szkołach średnich na terenie całego kraju jako dodatkowy trzeci język pojawił się egzotyczny w Polsce japoński. Wielu maturzystów pod wpływem spotkania z młodymi specjalistami z Japonii wybierało później studia japonistyczne, a uczniowie liceów i studenci japonistyki potwierdzali swoją znajomość języka w konkursach krasomówczych organizowanych corocznie przez Ambasadę Japonii¹⁷. Początkowo wydawało się to dosyć zaskakujące, ale wynika również i jest dodatkowym świadectwem zmian, jakie zaszły w naszym kraju w ciągu ostatnich lat, w tym otwarcia na świat i wiążącego się z tym wzrostu zainteresowania kulturą innych narodów, wzrastającą liczbą japońskich turystów i japońskich biznesmenów, nowymi, praktycznie nieograniczonymi możliwościami pracy i studiowania, również w Azji. Pochodną tych procesów jest właśnie zainteresowanie kulturą i gospodarką, w tym nauką języka, w dobie globalizacji szczególnie ułatwiającego nawiązywanie kontaktów i komunikowanie się. Odnosząc te zjawiska do pracy wolontariuszy warto zauważyć, iż głównie dzięki nim język japoński pojawił się w polskich szkołach średnich¹⁸.

Nie oznacza to, iż nie dochodziło do spięć i konfliktów. Wielokrotnie sygnalizowano, że „nadaktywność” cudzoziemców nie służy budowaniu autorytetu miejscowych nauczycieli i trenerów. Ci ostatni, w przeciwieństwie do wolontariuszy, oprócz pracy zawodowej mieli jeszcze inne obowiązki. Nie byli w stanie konkurować z Japończykami ilością czasu poświęcanego swoim podopiecznym, a więc i efektami, jakie ostatecznie osiąkali.

¹⁷ W 2003 r. uznano poziom nauczania języka japońskiego i kwalifikacje polskich specjalistów za tak wysokie, iż strona japońska wstrzymała wysyłanie nauczycieli języka japońskiego. Od 2004 r. w Warszawie można zdawać oficjalny egzamin z języka japońskiego. Polsko-Japońska Szkoła Technik Komputerowych stała się oficjalnym centrum egzaminacyjnym, jedynym w Europie Środkowo-Wschodniej, umożliwiającym zdobycie obowiązującego na całym świecie certyfikatu z języka japońskiego – NIHONGO NÖRYOKU.

¹⁸ Aktywność wolontariuszy odnosiła się jednak nie tylko do sportu i edukacji. Eksperci JOCV pracowali także w muzeach w Krakowie i w Łodzi, gdzie pomagali w nawiązywaniu kontaktów ze specjalistami w Japonii, uczestniczyli w organizowaniu wystaw, katalogowali dzieła sztuki z wykorzystaniem najnowszej techniki komputerowej. Pomagali w domach kultury - w Myślenicach ochotnik uczył młodych ludzi m.in. podstaw japońskich technik malarstwa i rysunku. Rehabilitanci-wolontariusze pracowali nie tylko stosując najnowsze metody kuracji, ale korzystali także z tradycji japońskiej – m.in. trening sprawności manualnej prowadzili poprzez składanie papieru (origami).

Sami wolontariusze nie mogli się natomiast pogodzić z niezrozumiałym dla nich, a chwilami wręcz irytującym brakiem u Polaków determinacji i systematyczności w działaniu, przemijającym entuzjazmem, brakiem wiary we własne możliwości. Zajęcia, w które wkładali wszystkie swoje umiejętności i entuzjazm, szybko nudziły się i powszedniały. Z początkowych „nadkompletów” zainteresowanych pozostawały z czasem małe grupki. Pracę dezorganizowały spóźnienia, brak koncentracji, liczne nieobecności. Japończycy, sami obowiązkowi, nie mogli się pogodzić z szybko gasnącym zapałem oddanej pod ich opiekę młodzieży. Niektórzy narzekali też na warunki pracy (wskazując przede wszystkim na złe stosunki międzyludzkie, również w miejscu pracy) oraz na warunki bytowe (m.in. w Warszawie).

Obecność wolontariuszy pozostawiła po sobie także problemy. Przyzwyczajeni do japońskich specjalistów zawodnicy z trudem godzą się na zastąpienie ich polskimi trenerami. Spada gwałtownie zainteresowanie kulturą japońską, odkąd przestali ją prezentować japońscy ochotnicy. Centrum kultury Japońskiej w Przemyśle odnotowało na przykład znaczny spadek zainteresowania kursami ikebany, kaligrafii czy języka japońskiego odkąd w regionie zabrakło wolontariuszy. Miejscowi instruktorzy nie stanowią już takiej atrakcji dla mieszkańców – nie są ani tak niezwykli, ani tak wiarygodni w tym co robią i opisują. Podobne sytuacje miały miejsce w wielu innych miejscowościach – zajęcia z wolontariuszami cieszyły się zawsze znacznie większym powodzeniem, czy to w przypadku języka czy to sportu. Stanowisko samych wolontariuszy wyartykułował trener baseballu z Miejskiej Górki, który marzy: „przyjechać za 20 lat do Polski i zobaczyć jak grają i trenują zawodnicy, których miałem”. Takiego rozwoju sytuacji Japończycy prawdopodobnie nie przewidywali.

Japońscy wolontariusze rzadko narzekali na warunki pracy i na warunki bytowe (jedna ze skarg dotyczyła, nieoczekiwanie, pobytu wolontariusza w Warszawie). Zwracali natomiast uwagę, iż JOCV wysyła wolontariuszy do biednych krajów. Polsce, w ich ocenie, taka pomoc nie jest potrzebna. Stopień przygotowania kadry w Polsce (np. w obszarze języka japońskiego), a szczególnie w Warszawie czyni sprowadzanie ekspertów z Japonii co najmniej wątpliwym. Pomoc, podkreślali, jeżeli w ogóle jest potrzebna, to tylko na prowincji – niektórzy wolontariusze, żeby pełnić swoją „misję” przejeżdżali na własną prośbę do małych, oddalonych od centrum ośrodków, m.in. na Ścianę Wschodnią w okolicy Przemyśla.

Cechą JOCV jest wzajemność doświadczeń. Wolontariusze wykorzystywali w Polsce swoją wiedzę ekspercką, a jednocześnie przybliżali Polakom japońską kulturę i język. Dzięki nim możliwe było poznanie Japonii innej niż funkcjonująca w stereotypach. Ale również strona przyjmująca miała jedyną w swoim rodzaju szansę na przedstawienie siebie. Japońscy ochotnicy byli nastawieni na poznanie. Dzięki współpracy z Polakami uczyli się języka, odkrywali kulturę, poznawali historię, w tym najnowszą, polski sposób myślenia. W rezultacie, młodzi specjaliści wyjeżdżali do Japonii nie przestając dziwić się dziurawym drogom i kierowcom nie przestrzegającym przepisów, ale również mostom na

bardzo cienkich wspornikach nie spotykanych w Japonii z powodu trzęsień ziemi oraz tonącej w zieleni architekturze miast, fascynując się przeszłością kraju, której wcześniej nie znali, interesując się przyszłością rolnictwa oraz wieloma innymi sprawami, o których wspominali w bezpośrednich rozmowach. Trener Kendo z Wrocławia chwalił się w 2003 r.: „Napisałem artykuł dla japońskich gazet i czasopism, aby przedstawić działalność Kendo w Polsce”. W 2007 r. ukazał się numer czasopisma wydawanego po japońsku przez JICA poświęconego m.in. Polsce. Efekty pobytu wolontariuszy potwierdziły, że wolontariat stanowi, z jednej strony, skuteczny sposób niesienia wsparcia zewnętrznego, a z drugiej strony, jest elementem promocji własnych najlepszych praktyk i doświadczeń.

Nowy etap współpracy polsko-japońskiej

Po wejściu Polski do Unii Europejskiej rozpoczął się nowy etap współpracy pomiędzy dotychczasowym dawcą i biorcą pomocy rozwojowej. Sytuacja, że kraj przyjmujący pomoc sam zaczął udzielać wsparcia zdarzyła się pierwszy raz w ponad czterdziestoletniej historii Japońskiej Organizacji Współpracy Międzynarodowej.

Polska nominalnie należy obecnie do 50 najlepiej rozwiniętych krajów świata, w 2005 r. zajmowała 37 pozycję w rankingu państw świata z punktu widzenia poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego¹⁹. Zarówno poziom rozwoju jak i członkostwo w UE (2004) – organizacji będącej największym dawcą pomocy oraz w OECD (1996) – chociaż wciąż to członkostwo niepełne z powodu nie spełnienia kryteriów wejścia do Komitetu Pomocy Rozwojowej (*Development Assistance Committee*, DAC)²⁰, a także zobowiązania, jakie Polska podjęła jako członek ONZ, wynikające z Deklaracji Milenijnej (2000) oraz z ustaleń Światowego Szczytu w sprawie Zrównoważonego Rozwoju (2002) nakładają na Polskę obowiązek udzielania pomocy rozwojowej krajom najbiedniejszym. Polska zobowiązała się do zwiększenia pomocy rozwojowej dla krajów rozwijających się do poziomu 0,17 % PKB do 2010 r. oraz uczynienia wszystkiego co możliwe, aby w 2015 r. współczynnik ten wynosił 0,33 % PKB. W październi-

¹⁹ *Human Development Report 2007/2008*, Tabela 1, s. 229.

²⁰ Komitet Pomocy Rozwojowej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju jest organem OECD koordynującym pomoc udzielaną przez najbardziej rozwinięte państwa członkowskie Organizacji krajom rozwijającym się i państwom w okresie transformacji, a także forum współpracy na rzecz zwiększenia efektywności oraz ustalania zasad przekazywania pomocy rozwojowej. Członkami DAC są 22 państwa członkowskie OECD oraz Komisja Europejska. Nie wszystkie państwa członkowskie OECD są członkami DAC. Przedstawiciele państw nie członkowskich mają prawo uczestniczyć w obradach Komitetu i jego organów pomocniczych, z prawem do zabierania głosu w dyskusji, ale bez prawa podejmowania decyzji. Takim statusem dysponuje obecnie w DAC Polska.

ku 2003 r. rząd przyjął *Strategię polskiej współpracy na rzecz rozwoju*²¹, a w 2004 r. powstała rządowa *Strategia RP wobec pozaeuropejskich krajów rozwijających się*. „Polska długo zwlekała z przyjęciem tego rodzaju programu, ponieważ po 1989 r. przyzwyczaiła się raczej do roli kraju biorcy pomocy zagranicznej, a prawdziwe skądinąd problemy budżetowe były przez lata dobrą wymówką, aby nie świadczyć pomocy krajom biednym i słabo rozwiniętym. (...) (Polska) uczyniła to późno, a zdaniem Komisji Europejskiej nasz kraj nie należał do entuzjastycznych dawców pomocy”²². W 2006 r. Polska pomoc osiągnęła 922,2 milionów złotych, co stanowi 0,09 % polskiego PKB (o 40% więcej niż w roku poprzednim)²³.

Polska Oficjalna Pomoc Rozwojowa składa się z pomocy wielostronnej (pomoc przekazywana za pośrednictwem organizacji międzynarodowych) i dwustronnej (realizowanej bezpośrednio przez polskie instytucje, organizacje i inne podmioty). Pomoc dwustronna koordynowana jest przez MSZ. Jedną z form polskiej pomocy rozwojowej jest pomoc techniczna (ang. *Technical assistance*), mająca na celu przede wszystkim rozwój zasobów ludzkich oraz możliwości technicznych i produkcyjnych krajów rozwijających się²⁴.

Strona japońska uznała nową rolę Polski we współpracy międzynarodowej. Polska administracja w szczególności, ale także organizacje pozarządowe i środowiska akademickie przez cały okres transformacji współpracowały z Japonią oraz z innymi partnerami zagranicznymi. Program polskiej pomocy rozwojowej, koordynowany przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, rozwija się między innymi w oparciu o te doświadczenia.

Założeniem strony japońskiej jest, że kraje rozwijające się otrzymują pomoc finansową i techniczną, a następnie przekazują zdobytą wiedzę krajom sąsiednim o zbliżonych warunkach kulturowych i społecznych poprzez programy szkoleniowe dostosowane do potrzeb tych krajów. Szkolenia dla krajów trze-

²¹ Dokument ten zakłada m.in. powstanie ustawy o polskiej pomocy rozwojowej, która wciąż znajduje się w fazie przygotowawczej.

²² Roman Kuźniar, *Droga do wolności. Polityka zagraniczna III Rzeczypospolitej*, WN Scholar, Warszawa 2008, s. 257.

²³ *Polska Współpraca na Rzecz Rozwoju. Raport roczny 2006*, MSZ, Warszawa 2007, s. 10. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na analizy przedstawione w drugim raporcie na temat pomocy zagranicznej opublikowanym 22 maja 2008 r. przez Europejską Konfederację Organizacji Humanitarnych i Rozwojowych *Concorde Hold the Applause! EU governments risk breaking aid promises*. Autorzy raportu zwracają uwagę, że oficjalne dane opublikowane przez OECD w kwietniu 2008 r. wskazują, że w ostatnim roku ogólna pomoc krajów europejskich dla krajów rozwijających się drastycznie zmalała. Pomoc Polski, choć teoretycznie zwiększyła się o 4% w 2007 r. w stosunku do roku poprzedzającego, to w kategoriach rzeczywistych utrzymała się na poziomie z 2006 r.

Zob.: <http://www.concordeurope.org/Files/media/extranetdocumentsENG/NavigationSecondaire/WorkingGroups/Aidwatch/Aidwatch2008/Light-Full-report.pdf>, s. 10.

²⁴ Interesująca analiza polskiej pomocy zagranicznej, wraz z rekomendacjami dotyczącymi dalszego rozwoju działań rządu w tym zakresie przedstawiona została w Raporcie *Polska pomoc rozwojowa. Niezależne badanie przeprowadzone przez organizacje pozarządowe*, przygotowanym w 2007 r. przez organizację Grupa Zagranica.

cich realizowane były w Polsce w PWJSTK oraz w Szkole Głównej Handlowej. W latach 1999-2003 organizowany były Seminaria IT dla Europy Wschodniej (Litwa, Bułgaria, Rumunia, Ukraina, Estonia, Słowacja, Słowenia, Mołdawia, Łotwa), a w latach 2003-2004 Seminaria IT dla Europy Środkowej i Wschodniej (do grupy odbiorców dołączyła Albania, Bośnia i Hercegowina, Macedonia oraz Serbia i Czarnogóra, a także Węgry). Od kwietnia 2004 r. do grudnia 2006 r. realizowana była współpraca trójstronna, polegająca na wspieraniu kraju przez oferowanie pomocy przez rząd japoński we współpracy z instytucjami innego kraju niż ten, którego rozwój ma być wspierany. Rząd Japonii i rząd RP we współpracy z Programem Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (*United Nations Development Programme*, UNDP) rozpoczęły w 2004 r. realizację 3-letniego projektu kształcenia na odległość w zakresie IT dla Ukrainy²⁵. Program miał za zadanie podniesienie poziomu edukacji IT na Ukrainie. Ze strony polskiej uczestniczy w nim Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych (która sama powstała w 1994 r. z funduszy rządu japońskiego przekazanych w ramach programu pomocy na rzecz rozwoju). PJWSTK odpowiada teraz za zorganizowanie na Ukrainie ośrodków kształcenia przez Internet. W projekcie wykorzystywane są środki pochodzące z ODA, tym razem japońskiej i polskiej. Podobne wspólne działania zaplanowano również w innych częściach świata.

Jednym z elementów szerszego włączania się Polski w działania światowej pomocy rozwojowej jest także wolontariat. Również i w tym obszarze polska wykorzystuje doświadczenia z pomocy bilateralnej rządu Japonii. Obecność japońskich ochotników w szkołach, w klubach, na uczelniach w znaczący sposób przyczyniła się do popularyzacji tej wciąż w Polsce stosunkowo mało znanej formy pomocy międzynarodowej. Młodzież nierzadko po raz pierwszy miała okazję zetknąć się z konkretnymi przykładami wsparcia, które można prowadzić na rzecz potrzebujących z innych krajów. Japończycy pokazali, iż wolontariat ma sens. W oparciu m.in. o doświadczenia zdobyte podczas misji japońskich w Polsce, a także w oparciu o szersze doświadczenia japońskie z pracy w innych krajach, powstaje przygotowywana we współpracy z rządem w Tokio, polska odmiana organizacji młodych wolontariuszy pracujących zagranicą. Opracowany przez polskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych program staje się jednym z integralnych elementów programu polskiej pomocy zagranicznej²⁶. Polska tworzy własny zintegrowany system wolontariatu „Polish Aid”, bazujący na organizacjach pozarządowych wspieranych centralnie przez instytucje rządowe. W lipcu 2007 r. w Japonii przebywała grupa studyjna, która zapoznała się z naj-

²⁵ Program finansowany jest z funduszu rozwoju technologii informatycznych i telekomunikacyjnych (tzw. *ICT Development Thematic Trust Fund* – fundusz IT) UNDP. Wkład Japonii do funduszu IT wynosi 5 mln USD, w tym 2 mln USD zostały przeznaczone na projekty z inicjatywy UNDP, a 3 mln USD z inicjatywy Japonii.

²⁶ Dokumenty strategiczne dotyczące najważniejszych założeń polskiej ODA znajdują się na stronie internetowej Zob.: www.polskapomoc.gov.pl.

lepszymi praktykami Centrum Szkolenia Wolontariuszy w Komagane. To między innymi Japończycy udowodnili w Polsce, iż w dobie postępującej globalizacji wolontariat może stanowić sposób niesienia pomocy, ale także pożyteczną formę poznawania i uczenia się różnych kultur i różnych krajów świata.

Na zakończenie warto odwołać się do badania opinii publicznej na temat pomocy rozwojowej. Wynika z nich, iż większość Polaków (77%) uznaje potrzebę wspierania rozwoju krajów słabo rozwiniętych. Takie zaangażowanie traktowane jest jako nasz moralny obowiązek i wynika przede wszystkim z potrzeby rewanżu za pomoc uzyskaną w przeszłości, ale także z międzynarodowych zobowiązań przyjętych przez nasz kraj. Mamy również świadomość, że pomaganie innym może przynieść nam korzyści, m.in. zwiększyć prestiż Polski w świecie. Szczególnie powinniśmy się angażować w działania na rzecz edukacji i służby zdrowia. Za najskuteczniejszą formę polskich działań pomocowych Polacy uznają umożliwienie studiowania w Polsce oraz wysyłanie wolontariuszy. Ponad dwie trzecie Polaków zgadza się, aby z ich podatków polski rząd przeznaczał środki na pomoc rozwojową dla uboższych krajów²⁷. Odnosząc powyższe opinie do działań pomocowych rządu Japonii w Polsce można stwierdzić, że Japończycy odegrali pozytywną wzorotwórczą rolę w polskich przygotowaniach do nowej roli Polski w relacjach z krajami rozwijającymi się.

Wnioski końcowe

Pomoc japońska była elementem zapoczątkowanej w latach 1989-1990 akcji wsparcia dla Polski ze strony najbogatszych państw świata (grupy G-7). Miała charakter pomocy rozwojowej ukierunkowanej na wspieranie procesu transformacji społeczno-gospodarczej w naszym kraju. Z tego względu wiele jej elementów było zbliżonych do oferowanych przez inne państwa wysokorozwinięte. Z drugiej jednak strony, pomoc ta odznaczała się pewnymi specyficznymi cechami odróżniającymi ją od pomocy świadczonej na rzecz Polski przez inne kraje.

Udana transformacja systemowa, zakończona członkowstwem w Unii Europejskiej, sprawiła, że Polska stopniowo zmienia swój wizerunek w obszarze działań pomocowych. Wypełniając zobowiązania traktatowe przyjęte wskutek akcesji, z pozycji beneficjenta pomocy przeszliśmy do grupy państw donatorów wsparcia na rzecz rozwoju. Obecnie Polska współtworzy i realizuje unijną politykę rozwojową, korzystając między innymi z doświadczeń współpracy polsko-japońskiej.

²⁷ *Polacy o pomocy rozwojowej. Wyniki badania przeprowadzonego przez TNS OBOP dla Departamentu Współpracy Rozwojowej MSZ w listopadzie 2007 r.*

Zob.: http://www.polskapomoc.gov.pl/files/Edukacja%20rozwojowa/Badanie%20opinii%20publicznej/Polacy_o_pomocy_rozwojowej_2007_26.02.08.pdf.

1. Japoński program pomocy, pomimo że pod względem wolumenu nie zaliczający się do największych, był najdłużej realizowanym w Polsce bilateralnym programem pomocowym. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy można upatrywać w zakresie działania Funduszu Partnerskiego, który koncentrował się na finansowaniu starannie wybranych, w porozumieniu ze stroną polską, przedsięwzięć o charakterze długofalowym. Nie bez znaczenia była też zapewne polityka japońskich dawców pomocy, polegająca na dążeniu do utrzymania trwałości zrealizowanych inwestycji, zwłaszcza tych, które posiadały widoczny wymiar dwustronny i sprzyjały rozwojowi stosunków polsko-japońskich zarówno w sferze gospodarczej, jak kulturalnej.

2. Znaczącym i unikatowym elementem pomocy japońskiej stał się przyjazd wolontariuszy. Program realizowany w podobnej skali oferowały jedynie w pierwszej połowie lat 90. Stany Zjednoczone, poprzez działania Korpusu Pokoju (*Peace Corps*).

3. Pomimo że japońskie programy były świadczone poprzez agencje wyspecjalizowane w pomocy rozwojowej dla krajów odległych od Polski geograficznie oraz odbiegających pod względem rozwoju cywilizacyjnego, po pierwszych doświadczeniach polegających na oferowaniu standardowych form pomocy przenoszonych ze współpracy ze wspomnianymi państwami, strona japońska wykazywała się dużą elastycznością w reagowaniu na propozycje polskie zmierzające do kształtowania zarówno celów, jak i form pomocy w sposób dostosowany do polskich priorytetów i warunków.

4. Program pomocy japońskiej wyraźnie wspomagał przygotowania do przejścia Polski od pozycji beneficjenta pomocy rozwojowej do jej dawcy. Wrazem tego były zarówno programy wielostronne, realizowane we współpracy z podmiotami z naszego kraju, jak i przekazywanie doświadczeń w zakresie wolontariatu.

5. Polska pomoc zagraniczna koncentruje się na priorytetach wspierających realizację reform gospodarczych i ustrojowych oraz na poprawie standardów przestrzegania praw człowieka. Jej celem podstawowym jest wsparcie krajów potrzebujących, ale jednocześnie umacnianiu pozycji Polski w Unii Europejskiej i na arenie międzynarodowej.

Na zakończenie warto podkreślić, że pomaganie krajom słabiej rozwiniętym cieszy się poparciem społeczeństwa, co niewątpliwie wynika m.in. z interpretacji przez Polaków efektów działań pomocowych prowadzonych w naszym kraju przez zagranicznych darczyńców. Badanie przeprowadzone przez TNS OBOP w listopadzie 2007 r. na zlecenie MSZ pokazuje, iż ponad trzy czwarte Polaków jest zdania, iż Polska powinna wspomagać rozwój na świecie, a grupa popierających działania w tym obszarze z roku na rok wzrasta²⁸. W tym obszarze nasz wizerunek na tle innych społeczeństw państw członkowskich kształtuje się zdecydowanie pozytywnie.

²⁸*Ibidem*.

LITERATURA:

- [1] *Biuletyn Informacyjny. Wydanie specjalne 2008*, Wyd. Ambasada Japonii w Polsce, 2008.
- [2] *Human Development Report 2007/2008*, Tabela 1, s. 229.
- [3] *Japan's Official Development 1999 (Summary)*, Japan, December 1999.
- [4] *JICA. INFO-KIT*. File C-1 Senior Volunteer Programme of JICA, s. 3.
- [5] *JICA. INFO-KIT*. File D-5 *Grant Aid*, s. 3.
- [6] Kuźniar R., *Droga do wolności. Polityka zagraniczna III Rzeczypospolitej*, WN Scholar, Warszawa 2008, s. 257.
- [7] Lancaster C., *Foreign Aid*, Chicago and London 2007, s. 110.
- [8] *Polacy o pomocy rozwojowej*. Wyniki badania przeprowadzonego przez TNS OBOP dla Departamentu Współpracy Rozwojowej MSZ w listopadzie 2007 r.
- [9] *Polska Współpraca na Rzecz Rozwoju. Raport roczny 2006*, MSZ, Warszawa 2007, s. 10.
- [10] Concorde *Hold the Applause! EU governments risk breaking aid promises* <http://www.concordeurope.org/Files/media/extranetdocumentsENG/NavigationSecondaire/WorkingGroups/Aidwatch/Aidwatch2008/Light-Full-report.pdf>, s. 10.

Roland Łukasiewicz

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ODDZIAŁYWANIE RESOCJALIZACYJNE. TEORIA, RZECZYWISTOŚĆ, PONOWOCZESNOŚĆ

Wprowadzenie

Oddziaływanie resocjalizacyjne z założenia odbywa się w postaci bardzo szerokiego wachlarza metod i działań, których spektrum obejmować powinno wszelkie aspekty wpływu środowiska społecznego oraz wszelkie typy działań społecznych. Zgodnie z tym założeniem praca resocjalizacyjna, odbywająca się w bardzo różnych środowiskach społecznych, spotyka się z różnymi problemami, przynależnymi do nich. Zatem metodologia oddziaływań resocjalizacyjnych posiada wiele aspektów, których wykorzystanie odpowiada, lub też odpowiadać powinno, wybranemu środowisku.

Niniejsze opracowanie ma za zadanie nie tylko przedstawić pokrótce różne oddziaływania resocjalizacyjne, ale w przewrotny sposób ukazać ich jednolitość i wspólny kierunek. Zanim jednak zajmiemy się konkretnie problematyką resocjalizacji, należy określić główny człon tego złożonego słowa, czyli socjalizację, którą traktować będziemy jako rozwój i kształtowanie osobowości człowieka w ogóle, bez rozróżniania na osobne działania – rozumiane jako wychowanie i socjalizację. W ogromnej mierze procesy socjalizacji i wychowania wytyczają warunki, wpływy i oddziaływanie otoczenia społecznego na człowieka. Decydują one o przetrwaniu jednostki, zaspokajaniu jej potrzeb oraz w różnym stopniu i zakresie ukierunkowują aktywność jednostki.

Oddziaływania środowiska społecznego tworzą szczególną platformę geofizyczną określaną przez niektórych badaczy jako przyrodnicza, na której przez wieki kształtowane są przez człowieka warunki ekonomiczne, gospodarcze czy polityczno-kulturowe i społeczne. Każdy element związany z kulturą, zarówno ten historyczny, jak i obecny, ma generalny wpływ na tworzenie się osobowości człowieka. Pamiętać jednak należy, że socjalizacja to także rozwój indywidualny jednostki w kontekście społecznym. Postrzeganie otoczenia oraz siebie, a także jego zadatki wrodzone wraz z własną aktywnością nie są obojętnymi

w wyborze dróg postępowania człowieka. Wielość oddziaływań wskazuje, że zarówno procesy socjalizacji, jak i szczególnie resocjalizacji należą do wyjątkowo skomplikowanych. Gdy mowa o socjalizacji odnosi się to do obszaru rzeczywistości społecznej podobnie, jak: rozwarstwienie społeczne, motywacja uczenia się itp. Socjalizacja jednak, jako pewien stan rzeczy, nie jest czymś bezpośrednio uchwytym za pomocą zmysłów ani czymś namacalnym jako przedmiot – a jednak istnieje¹. Ranga oddziaływań społeczno-środowiskowych, eksponowana w wielu definicjach i poglądach badaczy, ukazuje istotę procesu socjalizacji. Można je odnaleźć chociażby u R. Browna czy K. Danzingera. Stąd też wśród naukowców zaczęto wyróżniać szerokie i wąskie pojęcie socjalizacji.

W szerokim ujęciu socjalizacja to całokształt warunków, wpływów i oddziaływań środowiska społecznego na jednostkę bez rozgraniczania ich na pozytywne czy też negatywne oddziaływania. W ujęciu wąskim socjalizacja często jest określana jako wychowanie społeczne i są to tylko te warunki, wpływy i oddziaływania środowiska na jednostkę, które ukierunkowują jej aktywność na zgodną z oczekiwaniami większości społeczeństwa. Zatem jeśli potraktować w sposób bezpośredni podane rozumienie socjalizacji powinniśmy potraktować resocjalizację jako powrót, czy raczej reedukację w zakresie systemów wartości, norm i zasad panujących w danej kulturze, historii i społeczeństwie.

Zgodnie ze znaczeniem przedrostka „re-”, oznaczającego: znów, ponownie, raz jeszcze, od nowa, resocjalizować – to nauczać (ponownie nauczać człowieka) zachowań zgodnych z oczekiwaniami większości społeczeństwa. O resocjalizacji można mówić, podobnie jak w przypadku socjalizacji w szerokim bądź wąskim znaczeniu. W szerokim resocjalizacja to oddziaływania na wszystkie osoby które postępują niezgodnie z ogólnie przyjętym porządkiem normatywnym. Natomiast znaczenie wąskie obejmuje przywracanie do społeczeństwa jednostki, które znajdują się w określonej formie patologii społecznej. Stąd nasuwa się bezpośredni wniosek, iż resocjalizacja powinna posiadać zróżnicowanie nie tylko oddziaływań w znaczeniu odrębnych działań, ale także powinna być zróżnicowana pod względem kulturowym i społecznym. Rzeczywistość społeczna i tkwiące w niej czynniki zwiększające ryzyko zachowań patologicznych z dużym prawdopodobieństwem predestynują człowieka do zachowań sprzecznych z ogólnie przyjętymi normami społecznymi i ich strukturą. Od wielu lat w naszym kraju, ale i także na świecie, dokonują się głębokie przeobrażenia społeczne, polityczno-gospodarcze i kulturowe, które rzutują na wiele dziedzin życia ludzkiego, a przede wszystkim wpływają na urozmaicenie wpływów wychowania pośredniego na kształtowanie osobowości jednostki. Obecnie bardzo trudno jest wyodrębnić jakąkolwiek sferę życia człowieka, do której z większym bądź z mniejszym nasileniem nie docierałyby przemienione, zmodyfikowane wpływy społeczne. Przemiany owe, nie są obojętne dla więk-

¹ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.

szości ludzi, egzystencja każdego człowieka jest w nie w pewien sposób uwiłkana, a często doprowadza do różnych utrudnień przystosowawczych. Coś co mogliśmy obserwować, swego czasu w przekazach z tzw. zachodu i określać mianem „zgniłego społeczeństwa” obecnie funkcjonuje w naszym społeczeństwie i w najlepsze się zadamawia. Niedogodności społeczne i niedogodności indywidualne człowieka, uciążliwości, a nawet zaburzenia w sferze somatycznej i psychicznej czy społecznej są spowodowane działaniem szerokiego pasma, nie do końca prawidłowych czynników, zarówno z naszego zmieniającego się społeczeństwa jak i dalszego wpływu środowisk obcych.

Resocjalizacja przez pryzmat współczesności

Charakteryzowanie współczesnej rzeczywistości nastrocza wiele problemów. Codzienne zmiany zachowań społecznych i wprowadzanie w życie różnorodnych sposobów radzenia sobie z nimi zamiast ułatwiać charakterystykę – tylko ją utrudniają tak, jak i kłopotliwe stają się dla ludzi. Zwrócić uwagę należy też, że obecnie, w sposób wyjątkowo jaskrawy, zarysowują się: zróżnicowanie społeczne, dysproporcje i kontrasty między ludźmi na różnych płaszczyznach, w tym: ekonomicznej, politycznej, wyznaniowej, moralnej i wielu, wielu innych. Zauważalne zróżnicowanie społeczeństwa powoduje jednocześnie zauważalną jednolitość i duże przenikanie się problemów społecznych. To podobieństwo w funkcjonowaniu różnorodnych grup społecznych powoduje unifikację zarówno sieci problemów, jak i sposobów ich rozwiązywania. Dotyczy to także działań resocjalizacyjnych w znaczeniu: ponownego uspołecznienia jednostki i resocjalizacji, jako swoistego układu działań, wraz z wzajemnym oddziaływaniem społeczeństwa i człowieka. Można zadać sobie bowiem pytanie – czymże będzie resocjalizacja w sytuacji, kiedy osoba podlegająca resocjalizacji, funkcjonuje w społeczeństwie, które samo potrzebuje zresocjalizowania? Przypominałoby to co najmniej sytuację, jakbyśmy starali się zmienić odrobinę wody z Wisły w samej rzece. Można to zrobić albo poprzez wyciągnięcie tej odrobiny z rzeki i dodanie jej do czystego źródła albo oczyszczenie całej rzeki. Jedno i drugie wiąże się z koniecznością wymiany wody, gdyż powrót oczyszczonej drobiny do tego samego źródła zniweczy naszą pracę. Ten spolaryzowany i jednocześnie idący w parze mechanizm działań to warunek *sine qua non* współczesnej resocjalizacji.

O ile wszystkie płaszczyzny życia społecznego są polem różnorodnych konfrontacji i porównań, o tyle mogą stanowić także źródło poczucia nierówności bądź nierównego traktowania w naszym otoczeniu. Zarówno poczucie nierówności u człowieka, jak i jego nierówne traktowanie w otoczeniu może nieść dla niego wiele zagrożeń łącznie z tym, że może wybierać zachowania o charakterze patologicznym. Stąd niejednokrotnie wniosek, iż społeczeństwo polskie, biorąc nierzadko przykład ze społeczeństw zachodnich, nabiera cech społeczeństwa nieegalitarnego, a poczucie nierówności w konsekwencji skutkuje działa-

niami zbliżonymi do działań społeczeństw, które z tymi problemami stykało się już wcześniej. A z reguły zachowania te nie miały pozytywnego zabarwienia łącznie z zachowaniami o charakterze terrorystycznym czy rewolucyjnym. Stąd także niejednokrotne stwierdzenie – przeważnie w ujęciu potocznym – które mówi, iż jedyny przykład, jaki został wzięty z zachodu po otwarciu granic, to zły przykład. Funkcjonuje zatem prawdopodobieństwo, że współczesne przemiany w społeczeństwach otwartych – także i naszym – będą pod różnorodnymi wpływami zewnętrznymi – głównie negatywnymi. Stworzy to konieczność wyodrębnienia i usystematyzowania nowych działań resocjalizacyjnych mających pomóc w walce z problemami szerokiej patologii społecznej.

Liczne wyniki badań wykazują, że dokonujące się w Polsce zmiany poprzedzała recesja gospodarcza². Przejawiała się w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, wzroście kosztów utrzymania, inflacji. Ta recesja gospodarcza, może nie w takich rozmiarach, ale trwa do tej pory. Zadaniem gospodarki rynkowej jest wyjście z niej. Narzuca to nowe prawa ekonomiczne w których zysk, samofinansowanie są znaczącymi warunkami istnienia i funkcjonowania, stąd: wzrost cen wytwarzanych produktów, likwidacja wielu nierentownych zakładów pracy, redukcje miejsc pracy, likwidacje etatów. W konsekwencji rodzi to u ludzi poczucie zagrożenia. Poczucie zagrożenia powoduje działania niekoniecznie zgodne z normami społecznymi, a otworzony „wentyl” w postaci wolnej przestrzeni Europejskiej od 2004 r., z jednej strony wpłynął na ucieczkę elementu patologicznego w inne rejony Europy i ociążenie społeczeństwa polskiego, z drugiej strony problem został jedynie przeniesiony w inne miejsce, ale jego rozwiązanie pozostaje do wykonania. Tyle, że jest już w gestii całych Społeczeństw Europejskich³. Wszelkie nierówności społeczne rodzą u człowieka poczucie niedowartościowania, które może zacząć wyrównywać sięgając po alkohol czy inne środki toksyczne, katując rodzinę, kradnąc bądź doprowadzając do innych zachowań patologicznych.

Problem resocjalizacji, czyli reedukacji osób w zakresie form zachowań zgodnych z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi, dla współczesnego społeczeństwa jest problemem bardzo ważnym i jednocześnie niezmierznie trudnym. Współcześnie bardzo ciężko jest nam znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. W bardzo szybko rozwijającej się gospodarce, w funkcjonowaniu wyraźnie drapieżnej ekonomii, wiele osób nie radzi sobie z prawidłowym zachowaniem norm i zasad. Niejedna osoba także wykorzystuje otwarte możliwości, chcąc w świadomy sposób złamać prawo. Częstość jednak zbyt pośpiesznie szukamy dróg wyjścia nie zastanawiając się nad konsekwencjami naszych wyborów. Żyjemy w dużym stresie, zastanawiamy się, czy stawiane

² R. Rapacki, *Wzrost gospodarczy i zmiany poziomu dochodów w krajach transformacji w latach 1990-2005 – obraz empiryczny*, [w:] R. Rapacki (red.), *Wzrost gospodarczy w krajach transformacji. Konwergencja czy dywergencja?*, PWE Warszawa 2009, s. 141.

³ O problemie przenoszenia bezdomności i wyuczonej bezradności pisałem w raporcie z badań przeprowadzonych w Hiszpanii w 2008 r.

przed nami zadania nie przerastają naszych możliwości, czy poradzimy sobie z nadmiarem obowiązków w domu i w pracy. Takie trudne sytuacje powodują, że w poczuciu niesprawiedliwości, odreagowując frustracje, zachowujemy się agresywnie wobec otoczenia. Z czasem takie zachowania mogą się utrwalić i pogłębić. Bardzo ważna, w tym kontekście, staje się także profilaktyka. Dotychczas teoretyczne problemy pracy resocjalizacyjnej w aspekcie międzynarodowym podejmowano w zakresie zagadnień teoretycznych profilaktyki i resocjalizacji penitencjarnej. Badania i obserwacje odbywały się w różnych krajach Europy (Polska, Niemcy, Słowacja, Wielka Brytania). Praktyczny wymiar profilaktyki i resocjalizacji stanowi informacja poświęcona takim tematom, jak: mediacja, duszpasterstwo w zakładach karnych, działalność kulturowo-oświatowa w OHP i zakładach karnych. Jedną z najbardziej adekwatnych publikacji w tym zakresie, traktujących problem profilaktyki i resocjalizacji w różnych środowiskach i stanowiących próbę ukazania różnorodnych metod i form oddziaływań penitencjarnych i profilaktycznych stosowanych nie tylko w Polsce, ale także w takich krajach, jak: Wielka Brytania, Irlandia, Niemcy, Norwegia czy Słowacja, jest książka autorstwa Z. Widałak, D. Jasiński, *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji na tle porównawczym*.

W każdym społeczeństwie istnieje odsetek osób, których sposób zachowania odbiega od przyjętych norm na tyle silnie, że musi podlegać profilaktyce penitencjarnej. Dotyczy to dorosłych, a także, w coraz częstszych przypadkach, dzieci i młodzieży. Ogólnie nazywane jest to niedostosowaniem społecznym. Termin ten został wprowadzony do literatury pedagogicznej w Polsce przez Marię Grzegorzewską w 1959 r. Pełnienie ról we współczesnym świecie, zgodnie z oczekiwaniami społecznymi jest bardzo trudnym zadaniem, tak jak wspomniane zostało powyżej, ze względu na pewien brak dyspozycji wykonawczych. Występuje zaburzenie procesów orientacyjnych, intelektualnych i motorycznych, służących orientacji w grupie społecznej i zaburzających procesy wartościowania i kształtowania postaw. To natomiast powoduje wykoślenie się jednostki z torów życia społecznego i zejście na ścieżkę przestępstwa lub odejścia od norm obyczajowych. W tym miejscu bardzo ważną rolę pełni pedagogika resocjalizacyjna, która operuje w ramach spektrum psychologicznego, terapeutycznego i metodologicznego. Motywując osoby podlegające resocjalizacji nie tylko do analizy popełnionych błędów i wyciągnięcia z nich wniosków, ale także do zauważenia perspektyw zmiany swego obecnego stanu. O ile analiza obecnej sytuacji nie nastrocza żadnych problemów, o tyle kwestia budowy perspektyw na przyszłość jest już problematyczna. Wielokrotnie bowiem pobożne życzenia terapeutów, dotyczące aktywizacji podlegającego resocjalizacji, obijają się o mur niemocy decyzyjnych i administracyjnych.

Resocjalizacja jako element ponownego wprowadzenia do życia społecznego jednostki wykośnionej dotyczy zarówno osób, które złamały prawo jak i normy obyczajowe i znalazły się w zakładzie penitencjarnym, jak i osób, których postępowanie może doprowadzić do opisanego powyżej wykoślenia. Zatem

działania resocjalizacyjne muszą uwzględnić obie te sytuacje i wyważyć proporcje działań i siłę oddziaływań resocjalizacyjnych. Jest to ważny proces, uwzględniający różnorodność metod skierowanych do różnych odbiorców. Jasne jest bowiem, że prawidłowe działanie na „materiał” ma odpowiednie skutki. Efektywność metod zależy także od osobowości wychowanka, uprzednich wpływów społecznych, od sprawności metodycznej, a więc kwalifikacji kadry, umiejętności wychowawców oraz od klimatu w instytucji resocjalizacyjnej i przede wszystkim od perspektyw jakimi możemy, w swoisty sposób, pokusić osobę resocjalizowaną do tego, by skłoniła się ku terapii.

Działania resocjalizacyjne to bardzo szeroki temat, którego nie sposób zamknąć w jednym, bardzo krótkim artykule. Dotyczy on nie tylko działań resocjalizacyjnych ale także całego spektrum pedagogiki resocjalizacyjnej i szeregu oddziaływań, poczynając od resocjalizacji młodzieży, aż do niezmiernie ciężkiego procesu pracy resocjalizacyjnej w zakładach penitencjarnych. Co najmniej kilka teorii dowodzi, że we współczesnym społeczeństwie, wysoko rozwiniętym, postindustrialnym, zachodzi zjawisko kryzysu tożsamości społecznej jednostki i mimo, że znajdzie się wielu oponentów tej teorii problem staje się coraz bardziej widoczny. Według Bergera i Luckmena kryzys tożsamości jednostki jest powodowany ogromną złożonością niespójnych struktur społecznych, fragmentaryczną przynależnością jednostki do najrozmaitszych grup społecznych. Traci ona poczucie swej tożsamości, przerzuca się bowiem z jednej roli do innej w czasie nie tylko biograficznym, ale w ciągu każdego dnia. Człowiek współczesny nie może więc określić swej tożsamości społecznej w terminach pełnionych ról⁴. Utrata tożsamości oraz prędkość i bezkompromisowość zmian zachodzących w społeczeństwie i gospodarce powodują zachowania patologiczne, których konsekwencje zauważyć można chociażby we wzroście liczby dzieci z rodzin patologicznych, w szczególności z problemem alkoholowym. W roku 2002 liczba ta wynosiła w Polsce ok. 2 miliony (i rośnie), podczas gdy systemem pomocy społecznej objętych było tylko kilkadziesiąt tysięcy dzieci⁵. Pod koniec 2002 r. w Polsce funkcjonowało 380 instytucji socjalizacyjnych (domy dziecka, domy małego dziecka). Z pomocy tego typu placówek skorzystało 21.021 dzieci i młodzieży. W 63 placówkach o specyfice interwencyjnej (pogotowia opiekuńcze) przebywało 7.383 osób. W placówkach rodzinnych (wioski dziecięce, rodzinne domy dziecka), których w 2002 r. było 197, przebywało 1.590 dzieci. Liczba młodzieży przebywającej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, które ze względu na swoją specyfikę działań mają na celu resocjalizację, wynosiła 3449. Placówek resocjalizacyjnych o takiej specyfice zanotowano w 2002 r. 47. Dane zebrane przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka wskazują, iż w niektórych regionach w biedzie żyje nawet 40% dzieci⁶.

⁴ P.L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

⁵ Według danych Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, 2009 r.

⁶ Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej – por. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

Skala tych zjawisk wciąż rośnie, choć niestety nie wraz ze wzrostem liczby instytucji odpowiedzialnych, nie tylko za resocjalizację ale także za samą tzw. interwencję pomocniczą. W roku 2005 placówek o charakterze instytucji socjalizacyjnych było już tylko 291⁷.

Jak widać z powyższego, problemy i działania pedagogiczne i resocjalizacyjne mają ogromne znaczenie, bowiem zapewnienie właściwej opieki i wychowania jednostkom wymagającym specjalnej troski, odbiegającym od normy zdrowotnej, sensorycznej, intelektualnej i społecznej stanowi poważny problem społeczny i pedagogiczny. Jak wskazują jednak diagnozy, nie ma możliwości przewidzieć w krótkim czasie poprawy istniejącego stanu w zakresie profilaktyki, opieki i resocjalizacji. Pomimo przejawów samodoskonalenia reformowanego systemu edukacji narodowej następuje izolowanie się od niego systemu profilaktyki i resocjalizacji, wskutek zajmowania przez ten subsystem drugorzędnej pozycji. W efekcie nadal występuje tradycyjne filantropijne spojrzenie na funkcje opieki i kompensacji. Nie tracą na popularności prawnorepresyjne poglądy na istotę przestępczości i kary, pozostają psychologiczno-biologiczne standardy poradnictwa i reedukacji, szkoły orientują się w szczególności na problematykę efektywnego kształcenia, często marginalizując zagadnienia opieki i wychowania, stanowiące bazę postępów w nauczaniu⁸.

Resocjalizacja „otwarta i zamknięta”

Od kilkudziesięciu lat w polskim więziennictwie panuje niepodzielnie pedagogika resocjalizacyjna jako dział pedagogiki specjalnej, zajmujący się zagadnieniami kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych niedostosowanych społecznie, a zwłaszcza wykołejonych i zagrożonych wykołajeniem⁹. Jednakże na początku XXI w. pedagogika resocjalizacyjna przeżywa impas w polskiej praktyce penitencjarnej. Nie spełniła pokładanych w niej nadziei i niestety okazała się w niewielkim stopniu skuteczna w zwalczaniu patologicznych postaw i zachowań osób pozbawionych wolności. Obecnie jednak mija okres przedmiotowego traktowania skazanych, który można było zauważyć w poprzednim systemie. Współczesne poglądy i wyniki badań wskazują, że stawia-

⁷ A. Kaim, A. Gugiewicz, *Edukacja bez wykluczenia – ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*, Fundacja Przestrzenie Dialogu, Gdańsk 2007.

⁸ T. Wolan, *Resocjalizacja. Uwarunkowania – doświadczenia – projekty zmian. (MOW korektywną uczącą się organizacją)*, Chorzów 2005, a także J. Hryniewicz w aspekcie badań naukowych prowadzonych w latach 1999-2001 – przeprowadzone zostały w powiatach usytuowanych w różnych regionach Polski, celowo wybranych, różniących się pod względem poziomu rozwoju ekonomicznego i społecznego. Por. J. Hryniewicz (red.), *Decentralizacja funkcji społecznych państwa*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001. Por. ponadto: J. Hryniewicz, *Decentralizacja funkcji społecznych państwa*, [w:] *Ku nowym czasom*. Materiały z sympozjum naukowego w Chorzowie, Urząd Miasta Chorzów 2002, s. 26-27.

⁹ Słownik Pedagogiczny, PWN, Warszawa 1981, s. 224.

nie zadań resocjalizacyjnych wobec wszystkich skazanych jest postulatem nie-realnym, a wobec części sprawców, którzy nie wymagają resocjalizacji, choć znaleźli się w zakładzie karnym, działaniem niecelowym¹⁰.

Współcześnie to sam zainteresowany powinien przejawiać wolę współdziałania w kształtowaniu społecznie pożądanых postaw, a rolą administracji więziennej jest tylko „wzbudzanie” tej woli w skazanym. Osoba pozbawiona wolności sama powinna decydować w jakim systemie będzie odbywać karę, problem ten jest jednak nie do końca prawidłowo rozwiązany. Istnieją trzy systemy odbywania kary: programowanego oddziaływania, terapeutyczny i zwykły. W systemie programowanego oddziaływania zawierany jest swoisty kontrakt pomiędzy administracją więzienną a skazanym. Administracja więzienna przedstawia skazanemu projekt indywidualnego programu oddziaływania i jeżeli wyrazi on zgodę na współdziałanie w opracowaniu programu i jego przeprowadzeniu to będzie odbywał karę pozbawienia wolności w systemie programowanym. W programach oddziaływania ustala się zwłaszcza rodzaje zatrudnienia i nauczania skazanych, ich kontakty, przede wszystkim z rodziną i innymi osobami bliskimi, wykorzystanie czasu wolnego, możliwości wywiązywania się z ciążących na nich obowiązków oraz inne przedsięwzięcia niezbędne dla przygotowania skazanych do powrotu do społeczeństwa. Wykonywanie programów oddziaływania podlega okresowym ocenom; programy te mogą ulegać zmianom¹¹. Prawo wyboru przez skazanych systemu odbywania kary nie ma jednak zastosowania wobec skazanych młodocianych, którzy obligatoryjnie muszą odbywać karę pozbawienia wolności w systemie programowanym.

Najbardziej optymalną obecnie dyscypliną naukową, która pomagałaby skuteczniej pracować polskim więziennikom i realizować wykonywanie kary pozbawienia wolności jest praca socjalna, będąca dziedziną obecną od wielu lat w systemach penitencjarnych wielu państw zachodnioeuropejskich (Austria, Francja, Holandia, Niemcy, Wielka Brytania). O ile na Zachodzie jest to działalność stosunkowo rozwinięta, o tyle w Polsce pomocą postpenitencjarną w więziennictwie nadal nie zajmują się pracownicy socjalni, tylko zazwyczaj osoby nie posiadające kwalifikacji zawodowych w zakresie pracy socjalnej. Osobom tym brakuje wiedzy z zakresu pracy socjalnej, której jednym z celów jest pomoc jednostkom, rodzinom, grupom i środowiskom w dostosowaniu się do zasad życia społecznego oraz pomoc w zaspokajaniu ich potrzeb. Wychowawcy postpenitencjarni powinni posiadać wyższe wykształcenie, zazwyczaj humanistyczne. Muszą ukończyć Szkołę Oficerską Służby Więziennej, ale niestety w programie szkoły nie ma pracy socjalnej, pomimo iż jest poruszana problematyka pomocy postpenitencjarnej. Wychowawcy postpenitencjarni są również doksztalcani na resortowych kursach i szkoleniach z zakresu świadczenia pomocy postpenitencjarnej.

¹⁰ S. Paweła, *Kodeks Karny Wykonawczy: praktyczny komentarz z indeksem rzeczowym*, Wydawnictwo Zrzeszenia Prawników Polskich, Warszawa 1999, s. 215.

¹¹ Kodeks Karny Wykonawczy, art. 95. § 2. i 3 (Dz.U. z 1997 r. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.).

Od kilku lat następują istotne i znaczące zmiany w polskim więziennictwie. Centralny Zarząd Służby Więziennej docenił znaczenie i przydatność pracy socjalnej w penitencjarystyce i od roku 2000 odbywają się kursy i szkolenia penitencjarnych pracowników socjalnych, w których uczestniczą wychowawcy pracujący w aresztach śledczych i zakładach karnych. Jest to bardzo ważna działalność dla rozwoju pracy socjalnej w więziennictwie. Nierzadko administracje poszczególnych aresztów śledczych lub zakładów karnych z własnej inicjatywy, w ramach ustawowych uprawnień, w realizację pomocy postpenitencjarnej (pracy socjalnej) angażują profesjonalistów – pracowników socjalnych z lokalnych ośrodków pomocy społecznej, którzy w ramach porozumień między instytucjami zajmują się pracą socjalną na rzecz osadzonych i ich rodzin na terenie jednostek penitencjarnych (przykłady działań postpenitencjarnych będą jeszcze przedmiotem omówienia w niniejszej pracy). Praca socjalna w polskiej penitencjarystyce jest aktualnie obecna w niewielkim zakresie, jeżeli tylko uwzględnimy jej aspekt formalny. W rzeczywistości jest stosowana dosyć powszechnie, przede wszystkim przez wychowawców penitencjarnych, którzy o wiele częściej starają się rozwiązać konkretny życiowy problem osoby pozbawionej wolności. Obszar działania pracy socjalnej jest bardzo rozległy: począwszy od ubóstwa, bezrobocia, a na pomocy ludziom starym skończywszy. Z tymi wszystkimi problemami w swojej pracy zawodowej spotykają się więźniacy. Gdyby posiadali wiedzę i praktyczne umiejętności z zakresu pracy socjalnej ich praca byłaby o wiele bardziej efektywna.

Obserwowany w ostatnich latach w wielu krajach wzrost przestępczości nieletnich i utrzymujący się na dość wysokim poziomie procent recydywy nieletnich przestępców, a także nasilenie się demoralizacji oraz różnych zachowań dewiacyjnych (np. narkotyzowanie się), mimo stosowania specjalnych środków wychowawczych i poprawczych – wywołuje zrozumiały sceptycyzm wobec dotychczasowych form, metod reedukacji i resocjalizacji nieletnich sprawców czynów karalnych. Przedmiotem krytyki stają się zarówno władze, jak i instytucje resocjalizacyjne oraz służby społeczne powołane do celów resocjalizacji i profilaktyki. Duże zainteresowanie problemem skutecznej resocjalizacji wykazuje ONZ, który udzielając pomocy finansowej wspiera badania oraz międzynarodową wymianę doświadczeń w zakresie postępowania z nieletnimi. ONZ, poprzez swoje wyspecjalizowane agendy, koordynuje współpracę międzynarodową w dziedzinach opieki, wychowania, psychoterapii¹². Można uwypuklić tendencje zmierzające do zreformowania zarówno ustawodawstwa, jak i struktury instytucji resocjalizacyjnych oraz metod stosowanych w pracy wychowawczej. Tendencje te są wyrazem dwóch przeciwstawnych dążeń, a mianowicie: z jednej strony żądania zaostrzenia represji w stosunku do jednostek i grup nieletnich dopuszczających się przestępstw o dużej szkodliwości społecznej,

¹² Kongresy Narodów Zjednoczonych w Mediolanie w 1985 r. i w Hawanie w 1990 r. poświęcone „Prewencji Przestępczości i Traktowaniu Przestępców”.

z drugiej – skłonność do tzw. dekryminalizacji i depenalizacji niektórych czynów figurujących w kodeksach karnych (np. dotyczących sfery moralności, obyczajów, seksu), ale tolerowanych obecnie przez opinię publiczną. Wyraźnie zaznacza się tu odejście od stygmatyzacji tych ludzi, którzy zetknęli się z wymiarem sprawiedliwości. Stąd potrzeba starannej selekcji spraw nieletnich na wymagające ingerencji sądu i te, które mogą i powinny być skierowane do służb administracyjnych i społeczno-wychowawczych. Selekcja ta zwykle ma miejsce przed otwarciem oficjalnej procedury sądowej i powierzana jest najczęściej kuratorom sądowym. Wynikiem tego postępowania jest stałe zmniejszanie się liczby spraw nieletnich przekazywanych sądom. Dąży się bowiem do tego, aby sąd był ostateczną instancją ingerencji w sprawy dzieci i młodzieży i zajmował się nimi dopiero wówczas, gdy czynniki społeczno-wychowawcze czy administracyjne nie zapewniły pozytywnych wyników albo gdy chodzi o poważne przestępstwo czy zbrodnię. To kierunek działań innych krajów Europy Zachodniej jak np. Belgia i Francja, Holandia, Anglia, Szkocja.

Najbardziej rozpowszechnionym w Europie Zachodniej jest sposób postępowania znany w Polsce pod nazwą nadzoru kuratora. Pełniącą tę funkcję osoba, delegowana przez sąd nie może już ograniczać swej roli do nadzorowania czy kontroli zachowania się swego podopiecznego, lecz powinna zapewnić jemu, jak też jego rodzinie, pomoc, jakby asystować im (stąd nazwa: *assistant social*, *assistance educative*). Powstają także nowe zawody jak psychopedagog, wychowawca uliczny, organizator wolnego czasu, konsultant rodzinny czy małżeński. Rzeczywista pomoc w wychowaniu, zwłaszcza w przypadkach bardzo trudnych, wymaga często wiedzy przekraczającej możliwości jednostki, stąd też współpraca interdyscyplinarna różnych specjalistów, takich jak: psycholog, psychiatra, pedagog, socjolog, wspomniany pracownik socjalny oraz praca metodą współpracy instytucjonalnej czy metodycznej, staje się coraz bardziej konieczna. Uwzględnić należy tu, że pracownik socjalny nie zajmuje się jedynie formalnym zdiagnozowaniem zachowań patologicznych, ale współpracuje realnie z rodziną w celu wyjścia z sytuacji krytycznej. Wiąże się z tym także nadzór kuratorski – również społeczny.

W Wielkiej Brytanii i Niemczech prowadzi się, póki co w sposób eksperymentalny, nadzór kuratorski w grupach. Charakterystyczne w tychże eksperymentach jest to, iż wyodrębnia się szczególne zachowanie młodzieży. Nie chcą oni pozostawać jedynie w roli odbiorców i realizatorów określonych, narzuconych norm społecznych i moralnych czy prawnych starszego pokolenia. Pragną współtworzyć te normy, które mają stać się ich udziałem i kierunkiem w życiu. Stąd potrzeba dyskusji, dialogu, budowy wzajemnego zaufania, które mają stać się podstawowymi środkami reedukacji czy resocjalizacji nieletnich.

Początek lat 90. w Polsce, to okres ogromnych przemian społeczno-politycznych i gospodarczych, to także ogromny wzrost przestępczości, także w znaczącym procencie również wśród nieletnich. Przemiany te wzbudziły falę dyskusji na temat skuteczności kar i efektywności resocjalizacji. Warto w tym

miejscu wyraźnie uwypuklić, na podstawie funkcjonowania rozmaitych modelowych systemów resocjalizacji młodzieży, najbardziej sprzyjające rozwiązania organizacyjne (za Lesławem Pytką):

1. Utworzenie funkcjonującego w sposób ciągły zespołu diagnostycznego, zapewniającego stały dopływ informacji o wychowankach i skutkach oddziaływań resocjalizujących;
2. Możliwie pełna indywidualizacja oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i terapeutycznych;
3. Wprowadzenie i wyraźne określenie kryteriów oceny postępów wychowanków w procesie resocjalizacji, wraz z pełnym racjonalnym ich uzasadnieniem;
4. Odpowiedni dobór wychowawców do istniejących lub tworzących się grup wychowawczych wg kryterium przejawianych zainteresowań;
5. Elastyczna struktura organizacyjna pionowa i pozioma instytucji resocjalizującej, umożliwiająca resocjalizację poprzez stworzenie i „dopasowanie” sytuacji wychowawczych do „charakteru” wychowanka, a nie odwrotnie;
6. Wprowadzenie systemu opieki następczej nad wychowankami opuszczającymi instytucję, którego działalność byłaby inicjowana przez instytucję resocjalizacyjną w trakcie pobytu wychowanka w placówce.

Kontekst funkcjonowania przedstawionych rozwiązań organizacyjnych jest tym bardziej zasadny, że ewoluuje w kierunku tendencji państw zachodnich o wysokiej kulturze i dorobku resocjalizacyjnym, gdzie kładzie się silny nacisk na indywidualizację postępowania wobec podmiotu resocjalizacji. W procesie resocjalizacji nie tyle ważne jest w jaki sposób angażuje się więźniów do pracy resocjalizacyjnej w miejscu odosobnienia i jakie elementy resocjalizacyjne przedstawia się im do wyboru: czy to będzie forma uaktywnienia plastycznego, czy muzycznego, czy też jakakolwiek inna forma aktywizacji życia więziennego. Istotniejsze jest w tym momencie zaktywizowanie penitencjariuszy po wyjściu z zakładu penitencjarnego i praca na tzw. żywym organizmie społecznym. Tylko wówczas będzie można mówić o procesie resocjalizacyjnym, kiedy więźniowie w społeczeństwie, pracy zawodowej będą mogli w pełni współpracować z ludźmi, którzy w zakładzie karnym nie byli i muszą nauczyć się akceptacji osób będących swego czasu w niezgodzie z prawem.

Z poczynionych obserwacji i wywiadów z więźniami wynika jednoznacznie, że proces resocjalizacyjny w zakładzie karnym jest swego rodzaju ucieczką od codziennego przymusu siedzenia w celi. Resocjalizowanie w środowisku zamkniętym, wśród osób o podobnej przeszłości, w atmosferze krat i ciągłej myśli o dniach, latach spędzonych w celi obja się o pewne przeszkody natury psychicznej człowieka. Natomiast prawdziwa resocjalizacja powinna być realizowana w społeczeństwie. Tu bardzo ważną rolę pełnić mogą lżejsze zakłady karne, które pozwalają na czasowe przebywanie na wolności. Kiedy człowiek w zamknięciu zobaczy jak się żyje, dowie się, że tam na zewnątrz są ludzie, którzy mu naprawdę pomogą uwierzyć w proces resocjalizacji i będzie w nim

uczestniczyć. Kiedy będzie słyszał, że trzeba się resocjalizować z wielu powodów, a w świadomości pozostanie mu wiedza, iż za murem nie ma nic prócz obcego świata i niechęci, nie uwierzy w resocjalizację. Problemem są tu także współwięźniowie i swego rodzaju hierarchia więzienna, która nie dopuszcza do uczestnictwa w programach resocjalizacyjnych i przygotowaniach zawodowych oraz pracownicy zakładów karnych, niejednokrotnie traktujący działania resocjalizacyjne niepoważnie. Jest to bardzo znaczący problem, który wysuwają więźniowie. Problem jednak tak rozległy, który stanowić może materiał na zupełnie inne badania i rozważania.

Współcześnie widzimy ogromną przepaść pomiędzy więźniami wychodzącymi z zakładów penitencjarnych a społeczeństwem. Społeczeństwo boi się, jak to określa, kryminalistów i boi się ich samych, nie wspominając już o powierzeniu im jakiegokolwiek pracy. Dotyczy to zarówno prywatnych przedsiębiorców jak i państwowych zakładów pracy, gdzie przede wszystkim weryfikuje się przeszłość i tak zwaną niekaralność, a osoba, ewentualnie, przyjęta do pracy jest bezterminowo na cenzurowanym i pod ciągłą obserwacją.

Dochodzimy w tym miejscu do wniosku, że to społeczeństwo musi pozwolić wejść osobom z burzliwą kryminalną i więzienną przeszłością z powrotem do społeczeństwa, musi nauczyć się tolerować, niejednokrotnie, więzienne tatuaże, więzienny język i nawyki, musi przyjąć inność i samą świadomość funkcjonowania człowieka z kartą więzienną w swej historii. Musi skończyć ze stygmatyzowaniem osób z zakładów karnych. Połączenie wówczas rozbudowanych szkoleń w zakładzie penitencjarnym z prawdziwą rzetelną pomocą poza murami będzie mogło być uznane za pełny proces resocjalizacyjny. Musimy, podobnie jak przy inności seksualnej, nauczyć się żyć z tymi ludźmi, nauczyć się ich tolerować.

Kwintesencją powyższego, może być stwierdzenie, że mowa o resocjalizacji więźniów jest fikcją i służy jedynie realizacji górnolotnych planów administracji więziennej lub też, starającej się pokazać jako bardzo humanitarna, administracji państwowej i innych odpowiedzialnych za to jednostek instytucjonalnych. Wniosek ten w części może być uzasadniony. Należy bowiem z drugiej strony stwierdzić, że od czegoś trzeba zacząć. I tu jest prawdziwe zadanie dla konstruktorów teorii resocjalizacyjnej i zarazem decydentów by połączyć proces resocjalizacji w zamknięciu z procesem wprowadzania do społeczeństwa otwartego także jako proces resocjalizacyjny. Umożliwić więźniom po wyjściu z zakładu pomoc w zdobyciu pracy, w wynajęciu mieszkania, niejednokrotnie bowiem po wyjściu z zakładu ludzie ci nie mają zupełnie nic. Stworzyć specjalne biura mające za zadanie prowadzenie właśnie takiej pomocy. Jeśli połączymy pomoc ze zmianą swego życia i pokażemy więźniom, że można inaczej żyć oraz konsekwentnie poprowadzimy politykę asymilacyjną więźniów, wówczas więźniowie spostrzegą, że mają możliwości i dzięki temu odrzucą myśl o powrocie do świata przestępczego. W konsekwencji ludzie nie będą musieli się ich obawiać, gdyż będą godni zaufania. Jest to proces oczywiście bardzo długo-

trwały i wymagający wielu poświęceń od twórców oddziaływań resocjalizacyjnych i oczywiście decydentów, ale tak jak powyżej zostało zauważone od **czegoś** trzeba zacząć i **kiedyś** trzeba zacząć.

Obecnie ciężko jest mówić by program resocjalizacji i aktywizacji więźniów działał w 100% prawidłowo i pomagał więźniom w powrocie do społeczeństwa, a problemem największym jest właśnie zamieszkanie i praca jako podstawowe w procesie ponownej asymilacji.

Funkcjonujące obecnie fundacje takie, jak np. „Sławek”, oferują pracę i chwilowe zamieszkanie, ale jest to przysłowiowa kropla w morzu potrzeb. Oczywiście można tłumaczyć brak takiegoż zaangażowania strachem społeczeństwa wobec „skazańców”, ale społeczeństwo bać się będzie jeśli nie pozwolimy im wejść do niego poprzez powszechną edukację. Edukację dwubiegunową społeczeństwa i więźniów. Prócz działań Fundacji „Sławek” przykładem rozwoju pomocy postpenitencjarnej są działające od kilku lat w kilkudziesięciu jednostkach penitencjarnych, kluby aktywnego poszukiwania pracy dla skazanych. W ramach działalności klubów są organizowane kilkudniowe kursy aktywnego poszukiwania pracy prowadzone przez wychowawców postpenitencjarnych, którzy uzyskali kwalifikacje liderów klubów pracy na specjalistycznych szkoleniach w rejonowych urzędach pracy. Tylko w 1998 r. kursy ukończyło około 5 tysięcy skazanych. Skazani na zajęciach uczą się: redagować życiorys, list motywacyjny; prowadzić rozmowy z potencjalnym pracodawcą; umiejętności korzystania z ofert pracy publikowanych w mediach; asertywności. Ważne w tym momencie jest wyraźne zaznaczenie, że zupełnie czym innym jest umiejętność szukania pracy, a czym innym świadomość społeczna pomagająca taką osobę z bagażem więziennych doświadczeń przyjąć do pracy. Ten drugi element nie jest w programie klubu liderów. Zdaniem autora w zakładach pracy powinny być określone komórki administracji zajmujące się kształtowaniem postaw wobec osób przychodzących z zakładów karnych. Taki program powinien także funkcjonować w ogólnie rozumianym szkolnictwie.

W ustawie o Służbie Więziennej z dnia 26 kwietnia 1996 r. są określone obowiązki funkcjonariuszy służby więziennej i pracowników więziennictwa w postępowaniu wobec więźniów, którym powinni między innymi pomagać w poszukiwaniu rozwiązania ich problemów oraz starać się, żeby wykonanie kary pozbawienia wolności przyczyniało się do przygotowania skazanych do życia w społeczeństwie¹³. Analizując współczesny kodeks karny można dojść do wniosku, że twórcom obowiązującego prawa trudno było pogodzić się z rezygnacją z oddziaływania na skazanych metodami pedagogiki resocjalizacyjnej i dążyli do tego, żeby administracja więzienna była zobligowana do tego typu działań nawet wbrew ich woli. A przecież ten model niestety nie spełnił pokładanych w nim nadziei.

¹³ Dz.U. z 2002 r. Nr 207, poz. 1761, z późn. zm.; art. 12.

Koncepcja odrzucenia przymusu resocjalizacji wobec wszystkich więźniów wywiedziona została także z prawa międzynarodowego, dotyczącego poszanowania praw i wolności osobistych człowieka, w tym również skazanego. Sens tego zapatrywania, według którego każda osoba ludzka ma prawo decydowania o sobie, zbiega się z celami wychowawczymi, jakie stawia sobie współcześnie nauka penitencjarna, wychodząc z uznania faktu, że skuteczne oddziaływanie na dorosłego człowieka możliwe jest tylko wówczas, gdy zechce on współdziałać z wychowawcą, terapeutą, nauczycielem itd. w dziele rekonstrukcji własnej osobowości i postawy życiowej¹⁴. Postawa taka powinna być jednak uświadomiona i w pełni zrozumiana przez podlegającego resocjalizacji, a nie wymuszona przez środowisko więzienne.

Wnioski końcowe

Już Anaksymender oraz Empedokles twierdzili, że organizm, aby mógł przetrwać w otoczeniu musi się do niego przystosować. Już w tym miejscu widać, że organizm musi się asymilować w miejscu gdzie ma żyć. W przypadku człowieka – jego naturalnym środowiskiem jest społeczeństwo. Zatem proces resocjalizacyjny **musi** się w nim odbywać. Można jednak proces ten rozpocząć w zamknięciu, z pełną świadomością resocjalizowanego, iż proces ten jest komplementarny z procesem zachodzącym już w społeczeństwie. Są oczywiście organizmy (patrz. Darwin), które mimo osadzenia w środowisku, w którym mają żyć, nie przystosują się, takiej perspektywy też niestety możemy się spodziewać.

Należy w tym miejscu jeszcze raz uwypuklić, wspomniane środki wychowawcze stosowane w środowisku otwartym, które zyskały prawo pierwszeństwa niemal we wszystkich krajach Europy Zachodniej, a dzięki stałemu ich doskonaleniu uzyskuje się coraz lepsze rezultaty w resocjalizacji, to system zakładowy nie może być zupełnie zaniechany. Są bowiem jednostki przestępcze, które muszą się znaleźć w więzieniach, zakładach poprawczych bądź wychowawczych, gdyż ich resocjalizacja w środowisku otwartym nie jest skuteczna. Zakładowy system resocjalizacji ulega ewolucji i reformom. Najczęściej polegają one na organizowaniu małych zakładów dla 20-30 nieletnich w miastach lub na przedmieściach według systemu półwolnościowego, dającego możliwość nauki, pracy i innych kontaktów ze społeczeństwem. Grupy wychowanków ulegają ciągle zmniejszeniu np. z 8 do 2 wychowanków na jednego wychowawcę. Stale rozszerzana jest współpraca z rodziną poprzez udostępnianie korespondencji, telefony, wizyty członków rodziny w zakładzie czasami na cały weekend. Są to działania nie tylko dopuszczone, ale nawet pożądanе. Stosuje się je najczęściej w okresie poprzedzającym zwolnienie nieletniego. Na

¹⁴ S. Paweła, *op. cit.*, s. 210.

ogół rodzice oceniają swój pobyt w zakładzie bardzo pozytywnie i twierdzą, że nauczyli się jak postępować z dzieckiem wymagającym specjalnych metod wychowawczych.

Model pracy socjalnej w środowisku zamkniętym zasadza się na koncepcji lepszego wszczepiania skazanych z powrotem do społeczeństwa. Jej celem jest podejmowanie działań zmierzających do udzielenia jednostce pomocy w lepszym powrocie do społeczeństwa. Praca socjalna ze skazanym jest metodą bardzo pożyteczną, praktyka pokazała, że pomogła już wielu skazanym wrócić skutecznie na łono społeczeństwa. Wspomaganie społeczne skazanych zwiększa ich szanse na powrót do społeczeństwa i dalsze zgodne z prawem życie. Praca socjalna jest metodą wspomagającą pracę, która mogłaby odbywać się w środowisku otwartym, w pełnym społeczeństwie. Połączenie oddziaływań resocjalizacyjnych w zamknięciu i na żywym organizmie społecznym, tworzenie specjalnych biur pomocowych, angażowanie do pracy osób z wykształceniem o ukierunkowaniu resocjalizacyjnym współpracujących z osobami o kwalifikacjach np. *head hunterów*, to priorytety w oddziaływaniach resocjalizacyjnych i przyszłość penitencjarystyki.

LITERATURA:

- [1] Ambroziak W., *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1991.
- [2] Andrzejewski M., *Prawne aspekty reformy opieki nad rodziną i dzieckiem*, [w:] Stelmaszuk Z.W., (red.), *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska*, Wyd. Śląsk, Katowice 2001, s. 16-37.
- [3] Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- [4] Hrynkiewicz J. (red.), *Decentralizacja funkcji społecznych państwa*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.
- [5] Hrynkiewicz J., *Decentralizacja funkcji społecznych państwa*, [w:] *Ku nowym czasom. Materiały z sympozjum naukowego w Chorzowie*, Urząd Miasta Chorzów 2002, s. 26-27.
- [6] Kaim A., Gugiewicz A., *Edukacja bez wykluczenia – ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*, Fundacja Przestrzenie Dialogu, Gdańsk 2007.
- [7] Kalinowska-Witek N., *Problemy powiatów ziemskich*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8, październik 2003, s.19-21.
- [8] Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej – Por. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- [9] Paweł S., *Kodeks karny wykonawczy: raktyczny komentarz z indeksem rzeczowym*, Wydawnictwo Zrzeszenia Prawników Polskich, Warszawa 1999, s. 210.
- [10] Raczkowska J., *O opiece nad dzieckiem z niepokojem. Zaproszenie do dyskusji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3, marzec 2002, s. 10-16. Swoje rozważania autorka oparła o wnioski wynikające z przeprowadzonej w 2001 r. kontroli NIK i z badań Rzecznika Praw Dziecka.
- [11] Radziejewicz-Winnicki A., *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 47.
- [12] Rapacki R., *Wzrost gospodarczy i zmiany poziomu dochodów w krajach transformacji w latach 1990-2005 – obraz empiryczny*, [w:] R. Rapacki (red.), *Wzrost gospodarczy w krajach transformacji. Konwergencja czy dywergencja?*, PWE Warszawa 2009, s. 141.
- [13] *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 224.
- [14] Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- [15] Widelak D., Jasiński Z., *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji na tle porównawczym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2006.
- [16] Wolan T., *Resocjalizacja. Uwarunkowania – doświadczenia – projekty zmian. (MOW korektywną uczącą się organizacją)*, Chorzów 2005.

Maria Szyszkowska

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Z PROBLEMATYKI WYCHOWANIA I SAMOWYCHOWANIA

Przychodząc na świat jesteśmy jedynie zadatkami człowieka. To wyłonienie się z niebytu określają egzystencjaliści mianem skoku w istnienie. Podkreślają też, że aczkolwiek wolność jest zespolona z człowieczeństwem, to jednak sam fakt narodzin jest przejawem zniewolenia, bowiem nikt nas nie pytał o zgodę na to, by się urodzić. Mamy w sobie rozmaite talenty i możliwości nie tylko nie wykrystalizowane, ale nawet nieuświadomione. Stan samowiedzy osiąga się później i stopniowo.

Na każdego człowieka oddziałują cechy dziedziczne, środowisko oraz – jak to określa w teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierz Dąbrowski – czynnik trzeci. Jest to czynnik zależny od każdego z nas. Ten autonomiczny element w kształtowaniu własnego człowieczeństwa wiąże się ze samoświadomością. Pojawia się ona w różnym wieku w życiu jednostek.

Proces poznawania siebie przez siebie nie ma kresu i powinien trwać przez całe nasze życie. Poznajemy siebie przede wszystkim w sytuacjach skrajnych. Są one trudne, ale przynoszą zarazem możliwość zdobycia wiedzy o sobie. Na ogół bowiem mamy pozytywne wyobrażenia o właściwościach naszego charakteru. Sprawdzaniem takiej oceny może być jedynie jakaś skrajna, graniczna sytuacja.

Nie należy poprzestawać na wiedzy o sobie. Poznawanie siebie powinno się przyczynić do zarysowania obrazu siebie udoskonalonego. Oceniając własne ja krytyczne, powinniśmy zmierzać do przewyższania tego, co sami oceniamy negatywnie. Przedstawiciele nauki jaką jest higiena psychiczna twierdzą, że przejawem zdrowia psychicznego jest zdolność do rozwoju w kierunku ideałów. Dotyczy to zarówno życia jednostek, jak i społeczeństw, a więc przekształcanie charakterologiczne i światopoglądowe są pożądane, ale pod warunkiem ich autentyczności. Konformizm, a więc wyrzekanie się własnych poglądów dla korzyści degraduje daną jednostkę.

Skoro rodzimy się będąc jedynie załączkiem człowieka, to spada na nas obowiązek pogłębiania i poszerzania nie tylko świadomości, ale również podnoszenia na wyższy poziom naszej uczuciowości. System edukacyjny jest nastawiony u nas głównie na rozwój sfery intelektualnej. Sfera uczuć, doznań, problem kształtowania charakteru, a w tym siły woli oraz wyobraźni, nie są przedmiotem zainteresowania i zabiegów edukacyjnych. A sfera uczuć i wrażliwości nie powinna być deprecjonowana na rzecz kształtowania sfery intelektualnej. Problem jest istotny, ponieważ poziom reakcji uczuciowych, wrażliwość oraz wyobrażenia w większym stopniu decydują o człowieczeństwie niż poziom rozwoju intelektualnego.

Żyjemy w kulturze europejskiej, która kultywuje rozum. W konsekwencji funkcjonuje pogląd, że namiętności i uczucia mają być podporządkowane nakazom rozumu. Pogląd o sile rozumu i trafności jego rozstrzygnięć jest powszechny w naszej kulturze europejskiej. Tego punktu widzenia nie zachwiał nawet rozkwit kultury masowej. A wiadomo, że manipuluje ona świadomością człowieka. Nie ma wątpliwości, że trudniej jest manipulować uczuciami niż rozumem. Jednak prądy wskazujące na intuicję jako źródło poznania oraz odwołujące się bardziej do uczuć niż do rozumu, należą w Europie do nielicznych.

Współczesna psychologia wykazała, że nie ma stanów psychicznych wolnych od obecności uczuć. Niepodważalny też jest fakt, że reagujemy uczuciowo na wszelkie przejawy życia. To uczucia skierowują nas ku czemuś albo od czegoś odwołują.

Spoczywa na nas obowiązek poznawania siebie oraz kształtowania własnych cech indywidualnych. Istotne znaczenie ma także odnalezienie w sobie ostatecznego punktu oparcia. Wymaga to umiejętności zaaprobowania w jakiejś mierze siebie. Aprobowania siebie nie należy mylić z narcyzmem, z poglądem o rzekomej własnej doskonałości.

Aprobata siebie przez siebie powinna w procesach samowychowania odgrywać o wiele bardziej znaczącą rolę niż troska o aprobatę ze strony innych. Wychowuje się nas w nakazie przystosowania do otoczenia, ale ten kto uzyskuje wyższy poziom świadomości, wie, że tylko droga buntu wobec obiegowych poglądów i obyczajów może doprowadzić do wykrystalizowania cech indywidualnych. Wybitny polski lekarz, psycholog i filozof, Kazimierz Dąbrowski, wprowadził pojęcie **pozytywnego nieprzystosowania** do środowiska. Uważa on, że jest to jedyna droga, która prowadzi do ukształtowania niepowtarzalnych właściwości poszczególnych jednostek. Jego zdaniem nieprzystosowanie można oceniać negatywnie jedynie w trzech następujących przypadkach: alkoholizmu, narkomanii i lekomanii oraz drogi przestępstw. Kazimierz Dąbrowski nie moralizuje lecz wyjaśnia, że w każdym z tych trzech przypadków dochodzi do ograniczenia wolności człowieka. A kształtowanie siebie wymaga nieustannego wyboru między rozmaitymi możliwościami i zgodnego z tym działania. Uzałężnienia, powodując brak wolności, nie pozwalają na swobodny wybór.

Pozytywne nieprzystosowanie, to przejaw uniezależniania się od wpływu środowiska. Żyjemy obecnie w epoce globalizacji, w której jedność gatunku ludzkiego ma wiązać się z aprobatą dla tego, co różnorodne i z głęboką tolerancją. Jednakże różnica między ideałami globalizacji a rzeczywistością spełnioną jest znaczna. Nadal są silne tendencje, spotęgowane przez media, by przystosowywać jednostki do poglądów uznawanych za najwłaściwsze w danych czasach, w danym państwie. Z tego powodu koncepcja pozytywnego nieprzystosowania sformułowana przez Kazimierza Dąbrowskiego zyskuje szczególną aktualność.

Kazimierz Dąbrowski w teorii dezintegracji pozytywnej podkreśla, że należy być pozytywnie nieprzystosowanym do świata, natomiast przystosowanym do zaaprobowanych przez siebie ideałów. Nie ma wątpliwości, że istnienie każdego z nas powinno mieć wymiar nie tylko materialny i biologiczny, lecz także kulturowy. W tym kierunku powinny zmierzać procesy wychowania i samowychowania.

Wspomniałam na początku, że na każdego z nas oddziałują czynniki dziedziczne. Od dziesiątków lat trwa dyskusja na temat możliwości przezwyciężania w sobie czynników dziedzicznych, a nawet cykliów biologicznych. Wśród amerykańskich uczonych przeważa pogląd o zdeterminowaniu człowieka przez czynniki dziedziczne. Przyjęcie takiego stanowiska jest równoznaczne z uznaniem znacznie ograniczonej wolności człowieka. Jestem przekonana, że głęboki sens ma założenie, że niemal wszystko zależy w naszym istnieniu od świadomości i zarazem siły naszego charakteru. Mickiewicz słusznie nakłaniał do tego, by mierzyć siły na zamiary.

Obezwładniające są poglądy tzw. doświadczonych ludzi, którzy sugerują bezowocność usiłowań jednostek. Ugruntowują takim poglądem lęk przed narażaniem się tym, którzy mają stanowiska i wpływy. Ponadto chęć prowadzenia wygodnego życia również osłabia zdolność do podejmowania czynów, które przeobrażałyby sensownie nasz świat i zarazem kształtowały jednostki. Destrukcyjne jest powątpiewanie czy uda się nam wpłynąć na rzeczywistość, w której żyjemy. Prowadzi ono do bierności.

Możliwe są dwa przeciwstawne stanowiska. W myśl jednego z nich, jakieś obiektywne prawa kształtują los jednostek i społeczeństw. Człowieka można porównać do mrówki na torach kolejowych, bezradnej wobec pędzącego pociągu, by posłużyć się przykładem zaczerpniętym z wiersza Tetmajera. W myśl drugiego poglądu, człowiek jako jednostka decyduje o własnym losie i ma realny wpływ na bieg dziejów.

W procesach wychowania i samowychowania powinien, moim zdaniem, dominować pogląd drugi. Skłania on bowiem do sensownego wysiłku jakim jest tworzenie własnego ja oraz do wytrwałego zdążania w kierunku potęgowania wolności i sprawiedliwości na naszej planecie. Warto zdawać sobie sprawę z tego, że efekty podjętych działań pojawiają się z reguły znacznie później, niż tego oczekujemy.

Oczywiście, zdarzają się sploty okoliczności na tyle nieprzyjemne i długotrwałe, że nawet ponawiane konsekwentnie wysiłki nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. W takiej sytuacji nie należy winić siebie, ani też tracić wiary we własne siły, lecz z uporem dążyć do wybranego przez siebie celu.

Edukacja nie powinna się kończyć na nauczaniu szkolnym, a nawet wyższym. Powinna towarzyszyć każdemu z nas do końca istnienia. Sprzyja ona procesom wychowania i samowychowania. Ogromną rolę pełnią w edukacji Uniwersytety III Wieku. Instytucja ta powstała w czasach PRL i nadal się rozwija. Misja edukacyjna spoczywa także na telewizji publicznej. Nie spełnia jednak od lat oczekiwań, a więc nie wywiązuje się ze swoich obowiązków umocowanych prawnie. Do samokształcenia należy zachęcać, ponieważ wiedza jest warunkiem sensownego wykorzystania własnej wolności.

Pascal był pierwszym filozofem, który wyraźnie stwierdził, że człowiekowi nie wystarcza wiedza naukowa do tego, by podejmować właściwe decyzje życiowe. Filozof ten wysoko cenił naukę, ale zdawał sobie sprawę z tego, że nie daje ona odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu istnienia. By wiedzieć jak istnieć, trzeba zwrócić się nie tylko do rozumu, ale także do uczuć i doznań. Uczucia decydują o pasji życiowej, a ona warunkuje poczucie sensu życia. Nasza świadomość nasycona jest stereotypami, mitami, przesadami oraz poglądami funkcjonującymi na zasadzie mody, jak również tradycji. Wiara w niezawodność rozumu powinna być równoważona troską o wysoki poziom rozwoju uczuć. Prawda przeżyć i doznań nabiera istotnego znaczenia wobec nasilających się procesów manipulowania rozumem człowieka.

Znaczenie uczuć w procesach wychowania i samowychowania można wykazać w jeszcze inny sposób. Otóż od wieków powtarza się pytanie o właściwość różniącą nas od innych istot żywych. Na gruncie filozofii sformułowano trzy zasadnicze odpowiedzi. Jedni uznali, że znamieniem człowieczeństwa, a więc właściwością nierozdzielnie zespoloną z nami, jest rozum; inni, że dusza nieśmiertelna. Wskazano też – trzecie stanowisko – na zdolność do tworzenia kultury jako właściwość zespoloną z człowieczeństwem. Te trzy odpowiedzi zostały sformułowane, odpowiednio, w starożytności, średniowieczu oraz w drugiej połowie XIX w. Mają one także aktualnie swoich zwolenników i spór o to kto ma rację jest nierozstrzygalny.

Pogląd, w myśl którego odróżnia nas zdolność do tworzenia kultury od innych istot żywych, wymaga zaznaczenia, że kultura jest rezultatem nie tylko przemyśleń, ale także przeżyć, doznań i wyobraźni. A więc uczucia są zaangażowane w tworzenie tego, co swoiście człowiecze. Literatura piękna oraz sztuka powinny być wykorzystywane w procesach wychowania i samowychowania, ponieważ przyczyniają się do pobudzenia uczuć i wyobraźni. Wzbudzają także zdolność do dziwienia się światem, czyli wytwarzają twórczą postawę; cenna jest umiejętność przeżywania na nowo tego, z czym już się „oswoiliśmy”?

Wychowywanie i samowychowywanie powinno być procesem krystalizowania się właściwości indywidualnych, a w tym poglądu na świat. Pomocne

w tych procesach jest natrafienie na kogoś, kto może pełnić rolę mistrza. Niektórzy odnajdują go w jednym z nauczycieli; inni mistrza spotykają nieraz w dużo późniejszym okresie własnego życia.

Niska ranga zawodu nauczyciela oraz pozamerytoryczne kryteria przydatności do zawodu przynoszą ogromne straty. Nauczyciele powinni stanowić grupę szczególnie uprzywilejowaną w państwie, bowiem kształtują mentalność i charaktery jednostek. Nauczyciel – wychowawca powinien budzić zaufanie i podziw. Buntując się wobec rodziny, skorzy jesteśmy słuchać tych, których możemy i chcemy uznać za swoich mistrzów. Niezbędne są żywe wzory.

W kształtowaniu siebie przez siebie i w kształtowaniu nas przez kogoś, istotną rolę odgrywa także kontakt pozasłowny. Władysław Witwicki pisał, że ten kto nie ma szczypty artyzmu w sobie, nigdy nie będzie nauczycielem przemawiającym w pełni do swych uczniów. Porównywał klasę i salę wykładową do widowni teatralnej. Otóż nauczyciel pozostaje w sytuacji trudniejszej niż aktor, ponieważ ma przekazywać nowym uczniom w świeży sposób prawdy już wielokrotnie przez siebie nauczane.

Teresa Czechowska-Świtaj

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

BYĆ CZŁOWIEKIEM „50+” W XXI WIEKU

Warunki życia w okresie późnej dorosłości

Przedstawiciel nurtu humanistycznego, znany amerykański psycholog Erik Erikson określa czas życia człowieka powyżej czterdziestu lat jako fazę średniej i późnej dorosłości¹. Podkreśla ważne zadanie tych etapów w życiu człowieka.

W okresie średniej dorosłości człowiek doświadcza własnej produktywności, przechodzi z perspektywy nastawionej na intymny związek małżeński i narodzenie się dzieci do realizacji wyzwań zawodowych, co wynika z dbałości o rozwój rodziny i możliwości poświęcenia większej ilości czasu na pracę zawodową. Jest to czas szczególnej użyteczności zawodowej.

Nie tracąc z horyzontu odpowiedzialności za własną rodzinę, która daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, solidarności i miłości, staje się przed zadaniem bycia produktywnymi w pracy. Ci, którzy nie umieją lub nie chcą przyjąć tych ważnych zobowiązań, ulegają stagnacji.

Kolejny etap powyżej sześćdziesiątego roku życia, nazwany przez Eriksona późną dorosłością, to czas integracji własnego ja wynikający z oglądu własnej przeszłości, zrealizowanych celów, zgromadzonych doświadczeń spełniających własne i społeczne oczekiwania. Ten etap życia nie jest kresem rozwoju psychicznego, ale osoby które weń wkroczyły przyjęło się określać „seniorami”.

W XXI w. nie jest łatwo być seniorem. Powszechny kult młodości, siły, dążenie do narzuconego przez kulturę masową wizerunku bycia młodym, pięknym, zdrowym i bogatym powoduje, że o wieku dojrzałym mówi się niechętnie. Społeczeństwo ukształtowane w kulcie ciała, młodości i sprawności fizycznej, nie chce dostrzegać konieczności udzielania wsparcia osobom go oczekującym, starszym, a bywa, że częściej chorującym.

Statystyczne wydłużenie się czasu życia człowieka w subiektywnych ocenach nie jest odbierane pozytywnie. Przyczyny tej sytuacji są różnorokie, wyni-

¹ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań 2002.

kają z jednej strony z obciążeń finansowych, jakie wiążą się z opieką nad osobami starszymi, z drugiej strony – z kryzysu, z ciągle wysokiego poziomem bezrobocia i kurczącego się rynku pracy, wymuszającego konkurencyjność i eliminującego słabszych.

Zwłaszcza w gospodarce rynkowej świat ludzi starszych traktowany jest jak demograficzny balast. Świadomość dolegliwości lub cierpienia związanego z chorobą bywa negowana przez instytucje publiczne i komercyjne. Szpitale odmawiają leczenia, pewne grupy zabiegów wykonywane są tylko do określonego wieku, banki nie chcą udzielać kredytów, firmy ubezpieczeniowe żądają znacznie wyższych składek. O osobach starszych raczej nie warto mówić, uznaje się je za nieciekawe, nieatrakcyjne i konserwatywne. Można powiedzieć, że poprzez politykę społeczną realizowaną wobec seniorów wskazuje się wyraźnie, że odpowiedzialność za starszy wiek należy wyłącznie do nich samych.

A jednak dojrzałość to nie choroba, a kolejny, normalny etap w życiu każdego człowieka. Dotyka nie tylko „ich”, może dotknąć każdego z nas.

Seniorzy – ilu i jacy oni są

Seniorzy, osoby od 55 lat wzwyż, stanowią blisko 15% mieszkańców Europy i stanowią niemały potencjał dla szybkiego rozwoju różnych dziedzin życia, są otwarci na zachodzące zmiany i wprowadzane innowacje techniczne. Stanowią kapitał ludzki z bogatym doświadczeniem życiowym, możliwością uczestnictwa w bieżących wydarzeniach, z chęcią udzielania wsparcia innym, zwłaszcza osobom młodym, uczącym się i doświadczającym trudu zmagania z wyzwaniami codzienności. Starsze pokolenie jest skarbnicą doświadczeń życiowych, indywidualnych przemyśleń, bywa, że niecodziennej charyzmy i kopalnią wiedzy historycznej.

Prognozy demograficzne dla Polski i dla Europy zakładają w najbliższych trzydziestu latach dalszy znaczący spadek ludności. Pomimo stosowania różnych form zachęty poziom dzietności w polskich rodzinach utrzymuje się poniżej wskaźnika zapewniającego prostą zastępowalność i nic nie wskazuje na wzrost wskaźnika przyrostu naturalnego.

W wielu krajach, w ramach prowadzonej polityki społecznej, podejmowane są działania zmierzające do ułatwienia osobom w wieku 50+ różnych form działalności o charakterze produkcyjnym, a historia pokazuje, że wiele państw i pokoleń przetrwało dzięki wiedzy, roztropności i autorytetowi osób dojrzałych.

Wiele wybitnych dzieł literatury, muzyki czy sztuki powstawało gdy ich autorzy ukończyli już siedemdziesiąty rok życia. Johann Wolfgang Goethe ukończył Fausta w wieku 82 lat, Jan Sebastian Bach swoje kantaty organowe pisał również w wieku dojrzałym, Giuseppe Verdi skomponował Otella mając 72 lata, Krzysztof Penderecki, obchodząc jubileusz 75-lecia podkreślał, że nie skończył swojej kariery artystycznej, a nieodległy przykład Jana Pawła II ukazuje, że człowiek niezależnie od wieku, zawsze ma do spełnienia wielkie zadania.

Rozwiązania na rzecz seniorów

Na skutek zahamowania wskaźnika wzrostu demograficznego w Europie i wydłużenia się życia ludzkiego przyjęta przez państwa Unii Strategia Lizbońska zakłada jako jeden z ważnych wspólnych celów aktywizację zawodową osób w wieku 50+.

W krajach Unii osoby pracujące w wieku powyżej 50 roku stanowią nieco ponad 55% ogółu, zaś osób pracujących w tym wieku w Polsce jest niewiele ponad 40%. Zakłada się wzrost tego wskaźnika do poziomu nie niższego niż 50%.

W Polsce do tej pory nie były podejmowane strategiczne działania ukierunkowane na wspieranie osób po 50 roku życia, dominowała polityka mniej lub bardziej oficjalnego zachęcenia do jak najwcześniejszego wyłączenia się z pracy zawodowej i dopiero dokumenty przygotowane po wstąpieniu do UE wskazywały na konieczność zwiększenia zaangażowania w pracę osób w tym wieku. Dokonują się obecnie zmiany przepisów ułatwiające łączenie pracy zarobkowej z emeryturą.

W 2008 r. opracowany został rządowy program pod znaczącym tytułem „Solidarność działania pokoleń dla zwiększenia efektywności zawodowej osób w wieku 50+” – program, dla którego wdrożenia przewiduje się kwotę blisko 2 mld zł pozyskanych głównie z funduszy Unii Europejskiej. Zawarte propozycje kierowane są głównie do pracodawców, od których zależy utrzymanie zatrudnienia tych osób i możliwość wykorzystania publicznych działań na rzecz poprawy ich kwalifikacji. W ramach tego programu przewidywane jest uruchomienie programów aktywizacji zawodowej dla osób tracących pracę w wieku 50+ tak, aby nadal miały szansę pracy ci, którzy chcą i mogą ją wykonywać.

Przewiduje się ograniczenie warunków sprzyjających przechodzeniu na wcześniejszą emeryturę, gdyż zdaniem lekarzy specjalistów i psychologów dojrzały wiek nie stanowi żadnej przeszkody dla twórczego działania i przyswajania nowej wiedzy.

Wyniki badań wskazują, że ludzie starsi mają olbrzymie możliwości rozwojowe. Badania psychologiczne nad procesem uczenia się wskazują, że osiągnięcia w nauce większości starszych studentów były równie wysokie jak ogółu studentów w wieku powyżej 21 lat, a nawet grupa w wieku 60-64 lata odnosiła większe sukcesy.

Uniwersytety Trzeciego Wieku

Genezą Uniwersytetów Trzeciego Wieku są francuskie ludowe uniwersytety powszechne organizowane przed I i II wojną światową w miastach i na wsiach jako placówki oświaty dorosłych. W 1975 r. powstało Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku – AIUTA (*International Association*

of Universities of the Third Age). Stowarzyszenie organizuje kongresy i konferencje o charakterze międzynarodowym, których celem jest wymiana doświadczeń dotyczących procesu kształcenia się osób starszych.

Głównym celem uniwersytetów jest włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego, dążenie do poprawy ich jakości życia, utrzymania dobrej kondycji fizycznej, udzielanie pomocy w zachowaniu sprawności intelektualnej, psychicznej i fizycznej, a też profilaktyka gerontologicznej i nadzór merytoryczny nad dalszymi badaniami z tego zakresu.

Obecnie wzrasta popularność Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Ich uczestnicy mogą brać udział w życiu społecznym, dokształcać się, poznawać nowe dziedziny życia, nabywać nowe umiejętności, komunikować się ze sobą, spotykać się z ciekawymi ludźmi, spędzać wolny czas w ciekawy sposób, zyskiwać poczucie prestiżu, autorytetu, własnej wartości, a też realizować swoje marzenia i ambicje. Wiek dojrzały staje się dla nich czasem sprzyjającym rozwojowi wszelkiego typu zainteresowań i działań w tej dziedzinie życia, która dostarcza najczęściej satysfakcji.

W pierwszej połowie 2009 r. słuchacze dwóch warszawskich uniwersytetów zostali poproszeni o wyrażenie własnej opinii na temat tej propozycji ustawicznego rozwoju². Uczestnikami zajęć byli w większości dawni pracownicy umysłowi różnych instytucji, chociaż nie brakowało też pracowników fizycznych. Wśród podstawowych zajęć o charakterze fakultatywnym słuchacze wskazali lektoraty z języków obcych, wykłady i seminaria z zakresu informatyki, kultury języka, teatrologii, zajęcia sportowe, a też zajęcia taneczne.

Interesującym zagadnieniem były powody uczestnictwa w zajęciach. Według respondentów wynikały przede wszystkim z chęci uzupełnienia wiedzy na interesujące tematy, pragnienia dalszego poznawania świata i spotykania się z osobami, które się szanuje. U większości słuchaczy motywacja do uczestnictwa w zajęciach, niezależnie od ich tematu, była bardzo wysoka. Ponad 60% uczestników wysoko oceniało poziom osobistego zadowolenia z zajęć, mając na uwadze ich formę, jak też ich znaczenie.

Aktywność zawodowa osób 50+ wymaga stworzenia pewnych udogodnień. Jako najbardziej pożądane rozwiązanie formalno-prawne blisko 50% respondentów wskazało połączenie emerytury z możliwością pracy zawodowej w ostatnim miejscu pracy.

Badani podkreślali, że osoby, które chcą i pozwala im na to zdrowie powinny móc dalej pracować. Zwracali uwagę, że są zwody, które wymagają dużego doświadczenia i możliwości stałej aktualizacji wiedzy. Doświadczenie i wiedza osób starszych jest wtedy do dyspozycji młodszego pokolenia, aby tylko chciało i potrafiło umiejętnie je wykorzystać.

² K. Wierzbicka, *Aktywizacja społeczna i zawodowa seniorów*, Praca magisterska WSM, Warszawa 2009.

Uniwersytety Trzeciego Wieku okazują się instytucjami doskonale spełniającymi swoje funkcje.

Należy tworzyć jak najszybciej instrumenty umożliwiające aktywizację zawodową, przemyślane i skuteczne przepisy prawne zmieniające stosunek pracodawców i spojrzenie samych seniorów, tak aby ich aktywizacja zawodowa oparta była na stabilnych i skutecznych rozwiązaniach.

LITERATURA:

- [1] Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań 2002.
- [2] Wierzbicka K., *Aktywizacja społeczna i zawodowa seniorów*, Praca magisterska WSM, Warszawa 2009.

Lucjan Turowski

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ANDRAGOGICZNA KULTURA MENEDŻERÓW. ZASADY SPRAWNEGO KIEROWANIA ZESPOŁEM PRACOWNIKÓW

Proces kierowania zespołami pracowników w zakładzie pracy jest przedmiotem zainteresowania takich nauk, jak: psychologia pracy, socjologia, prakseologia, pedagogika i andragogika pracy oraz inne.

U podstaw badań prowadzonych w ramach wymienionych dyscyplin leży założenie, że sprawne rozwiązywanie problemów zawodowych i skuteczne realizowanie celów i zadań wykonywanej pracy nadaje jej społeczny sens. Wymienione dyscypliny naukowe zmierzają do opisu i wyjaśnienia istoty i funkcjonowania czynników ukierunkowujących i dynamizujących proces pracy. Przedmiotem badań tych nauk jest rola w procesie pracy takich czynników, jak: praca zawodowa człowieka, technika i technologia pracy, organizacja pracy, humanizacja pracy, innowacje i mistrzostwo pracy, wynagrodzenie za pracę, ekonomia pracy, zmiana zawodu i jego społeczne konsekwencje, doskonalenie zawodowe i inne zagadnienia.

Andragogika pracy¹ interesuje się także problematyką istoty i znaczenia sprawnego kierowania zespołem pracowników. Od sprawnego kierowania zespołem pracowników zależy w dużym stopniu wydajność pracy, właściwe spożytkowanie zdolności, doświadczenia, inicjatywy, zaangażowania i wiedzy pracowników a także tak ważny problem jak atmosfera w zakładzie pracy, firmie.

Od kultury pracy i jej składnika, jakim jest sprawne kierowanie zespołem pracowników, zależy także patriotyzm firmowy, identyfikacja pracowników z zakładem pracy, zdolność do rywalizacji z konkurencją, pomysłowość w dziedzinie marketingu, umiejętność nieustannego przystosowania się do zmian na rynku, zdolność do podejmowania ryzyka przy wyborze kierunku produkcji lub charakteru usług.

¹ L. Turowski, *Andragogika pracy*, Warszawa 2006.

Sprawne kierowanie zespołem pracowników w ramach zakładu pracy przyczynia się także do jej odporności na trudności i kryzysy gospodarcze. Z tych względów problematyka sprawnego kierowania zespołem pracowników w zakładzie pracy, w firmie, w ramach współpracy krajowej i międzynarodowej, nabiera szczególnego znaczenia, gdyż umożliwia optymalne spożytkowanie umiejętności, wiedzy i doświadczenia pracowników, koncepcji rozwoju zakładu pracy, środków materialnych i nowoczesnej techniki i technologii.

Andragogika jako dyscyplina empiryczna i teoretyczna nie tylko opisuje i wyjaśnia przebieg procesu sprawnego kierowania zespołem pracowników, ale także formułuje normy postępowania kierowników zespołów pracowników. Są to tak zwane zasady działania.

Klasycznym przykładem określonej propozycji zasad kierowania pracą ludzką i zespołami pracowników jest dzieło Tadeusza Kotarbińskiego pt. *Traktat o dobrej robocie* (1973). Zdaniem tego autora sprawne kierowanie zespołem pracowników polega przede wszystkim na ukierunkowaniu działalności zespołu pracowników na konkretny cel, jaki mają osiągnąć (np. opracowanie projektu nowego modelu silnika spalinowego czy elektrycznego).

Andragogika pracy uznaje również zasadę ukierunkowania działalności pracowników na konkretny cel i wskazuje także na potrzebę ukazywania społecznego znaczenia realizacji celów produkcyjnych lub usługowych. Andragogika promuje takie cele w procesie kierowania zespołem pracowników, jakimi są: racjonalne wykorzystanie talentów, wiedzy, pomysłów, krytycznych uwag pracowników, ich aspiracji twórczych i ambicji zawodowych. Czynnikiem ludzkim jest przez andragogikę pracy traktowany jako najważniejszy, mający bowiem wpływ na wszystkie inne oddziaływania.

Współtwórca prakseologii pracy Tadeusz Kotarbiński wielką wagę przywiązuje do organizacji procesu pracy, obejmującego wszystkie etapy: od pomysłu, przez realizację – do jej skutecznego zakończenia.

Andragogika eksponuje fakt, że wszystkie składniki procesu pracy, pomysły, racjonalizatorskie idee, koncepcje, organizacja, technika, technologia, dobór surowców zależą od człowieka, od jego twórczej postawy. Z tych względów nauka ta wiąże duże nadzieje ze zwiększeniem skuteczności pracy i optymalizacją tego procesu; z zawodowym i ogólnym przygotowaniem ludzi do odpowiedzialnego i starannego wykonywania pracy zawodowej i do doskonalenia zawodowego pracowników.

Zdaniem andragogów zasada priorytetu przygotowania zawodowego i respektowania kwalifikacji zawodowych, rzeczywistych i formalnych – zasada profesjonalizmu – jest racjonalna, gdyż eliminuje dyletantyzm i „bylejakość”.

Ważne miejsce w andragogicznej koncepcji kierowania zespołem pracowników zajmuje zasada poznania wiedzy pracowników, ich inteligencji, poglądów zawodowych, aspiracji i zainteresowań. Umożliwia to prawidłowy dobór pracowników na określone stanowiska i funkcje. Jest to bardzo ważny czynnik procesu kierowania zespołem pracowników.

Także **zasada personalnej odpowiedzialności pracowników** za konkretne wyniki ich pracy jest normą, której właściwe przestrzeganie zwiększa skuteczność pracy. Sprawne kierowanie zespołem pracowników wymaga także respektowania **zasady kontroli i oceny pracowników** uwzględniającej cele i warunki pracy.

Szczególnie delikatnym narzędziem oddziaływania na postawy pracowników i ich zaangażowanie w proces pracy jest okresowa ocena pracowników. Obowiązuje w tej dziedzinie szczególna wnikliwość, rzetelność i delikatność.

Według andragogiki pracy sprawne kierowanie zespołem pracowników wymaga respektowania także zasady dialogu umożliwiającego kierownictwu załadu pracy, firmie – przedstawienie koncepcji i zasad funkcjonowania środowiska pracy zawodowej i perspektyw rozwojowych zakładu pracy czy firmy; dialog daje możliwość pracownikom przedstawienia swoich racji i oczekiwań (demokracja zakładowa).

Fundamentalne znaczenie dla procesu kierowania zespołem pracowników ma **zasada nagradzania i wyróżniania szczególnie zasłużonych pracowników** (dyplomy, nagrody pieniężne, wycieczki zagraniczne itp.). Spełniają one funkcję motywacyjną, jeśli cały zespół pracowników jest przekonany o tym, że wyróżniony pracownik zasługuje na nagrodę. Nagrody za dobrą pracę mogą pobudzać aktywność zawodową, mogą też dzielić i antagonizować, jeśli są pewne nieprawidłowości w ich stosowaniu. W tej dziedzinie konieczna jest ścisła współpraca kierownictwa zakładu pracy z samorządem zakładowym i ze związkami zawodowymi.

Andragogika pracy ukazuje kierowanie zespołem pracowników jako proces uczenia się roli społecznej pracownika i działacza społecznego. W scenariuszu tej roli najważniejszą sprawą jest wyraźne wskazanie na umiejętność wielostronnego komunikowania się z otoczeniem, ze środowiskiem społeczno-zawodowym pracowników.

Według andragogiki pracy proces kierowania zespołem pracowników ma wiele aspektów aksjologicznych, prakseologicznych i wychowawczych. Kierowanie zespołem pracowników wymaga przede wszystkim przestrzegania **zasady szacunku dla pracownika i respektowanie jego praw, jako człowieka**. W związku z tym andragogika krytycznie odnosi się do instrumentalnego traktowania jednostki ludzkiej i wskazuje na potrzebę jej dezalienacji.

Andragogiczna koncepcja sprawnego kierowania zespołem pracowników wyrasta z andragogicznej teorii kultury pracy. W związku z tym andragogika pracy postuluje respektowanie tych zasad kierowania zespołem pracowników, których realizacja może przyczynić się do optymalizacji procesu kierowania zespołem pracowników, ich prawidłowej oceny i integracji.

Do szczególnie ważnych zasad kierowania zespołem pracowników andragogika zalicza:

- **zasadę prawidłowego doboru i wymiany pracowników,**
- **zasadę pomagania pracownikom w okresie ich zawodowej adaptacji,**

- **zasadę rozwijania twórczych aspiracji pracowników,**
- **zasadę dostosowywania** kształcenia i doskonalenia zawodowego do potrzeb i uzdolnień pracowników,
- **zasadę konsultacji** z pracownikami ważnych dla zespołu pracowników **decyzji i koncepcji rozwoju lub przekształceń zakładu pracy,**
- **zasadę naukowej organizacji pracy,**
- **zasadę uwzględniania** szczególnie trudnych, czasem wręcz dramatycznych sytuacji pracowników i niesienia im pomocy materialnej i moralnej,
- **zasadę pełnego zaangażowania** w proces prawidłowego funkcjonowania firmy,
- **zasadę tworzenia warunków do „wybicia” się szczególnie uzdolnionych osób,**
- **zasadę rzetelnej analizy efektów pracy zespołu,**
- **zasadę włączania pracowników w rozwiązywanie szczególnie ważnych problemów zakładu pracy** (np. problemów jakości pracy, dyscypliny itp.).

Sprawne kierowanie zespołami pracowników ma także **wymiar etyczny; zasada okazania zaufania pracownikowi;** wiara w jego dobrą wolę i **przydatność zawodową** – to także czynniki umożliwiające sprawne kierowanie zespołami ludzkimi i ich zawodowym rozwojem.

LITERATURA:

- [1] Dawidziuk S., *Istota strategii rozwoju WSM w Warszawie*, „Studia Społeczne” Nr 1, rok 2009.
- [2] Hołyst B., *Psychologia kryminalistyczna*, Warszawa 2009.
- [3] Jasiecki K., *Globalizacja i kryzys socjologii rozwoju*, „Studia Społeczne” Nr 1, rok 2009.
- [4] Leśnodorski B., *Vivimus, ut doceamus*, [w:] tenże: *Historia i współczesność*, Warszawa 1967.
- [5] Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963.
- [6] Szyszkowska M., Michalik G., *W poszukiwaniu własnej drogi. Rozmowy o polityce, religii i szczęściu*, Warszawa 2007.
- [7] Turos L., *Andragogika autokreacji*, Warszawa 2007.
- [8] Turos L., *Andragogika ogólna*, Wydanie III, Warszawa 2004.
- [9] Turos L., *Andragogika pracy*, Warszawa 2006.
- [10] Turos L., *Andragogika reedukacji*, Warszawa 2008.
- [11] Turos L., *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, Warszawa 2003.

Kazimierz Piotr Mazur

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

CZY JESTEM DINOZAUREM?

W tym roku minie 15 lat mojej pracy w WSM, do tego można doliczyć 1 rok pracy w Policealnym Studium Menedżerskim czyli łącznie 16 lat. W związku z tym, czy mogę już czuć się dinozaurem? Dinozaury są skazane na wyginięcie, a ja chciałbym jeszcze coś zrobić. Myślę, że jeszcze nie pora, tym bardziej, że czeka mnie realizacja nowych zadań. Nie będę o nich mówić, żeby nie zapeszyć. Piszac wspomnienia trudno jest nie wspomnieć o osobie Rektora Założyciela prof. S. Dawidziuka, którego poznałem w roku 1994 w Akademii Pedagogiki Specjalnej (d. WSPS), w której w latach 1993-1999 pełniłem funkcję prodziekana (jedyne go zresztą) Wydziału. Pan prof. Dawidziuk, jak mi później powiedział, był studentem Szkoły (wtedy PIPS) i uczniem znakomitej Marii Grzegorzewskiej. Stąd jego znajomości. Być może ze względu na dawne sentymenty w WSM pracowało i pracuje wiele osób związanych z APS, w tym trzech rektorów (dwóch byłych i jeden aktualny), co najmniej czworo prorektorów, dziekani, wielu profesorów tytularnych i innych. Jednak, co należy podkreślić, w polityce zatrudnienia zawsze preferowano osoby młode, co nie znaczy, że tylko takie pracują w naszej uczelni. Będę pewnie mało oryginalny jeśli stwierdzę, że niezwykle trudno jest nadażyć za pomysłami Rektora, ale Jego osobowość daje człowiekowi napęd do działania. O jednej takiej zrealizowanej koncepcji chciałbym opowiedzieć. Co prawda pracuję w Uczelni od roku 1995, ale bliższa współpraca w Rektorem rozpoczęła się w roku 2000, kiedy to powierzono mi pełnienie obowiązków prodziekana Wydziału Menedżerskiego. Przypomnę, że w tamtym okresie był to jedyny wydział, a w chwili obecnej jest jednym z największych wydziałów. Od razu zostałem skierowany na „front wschodni”. O ile inni jeździli do Brukseli, Londynu czy Paryża, to ja jeździłem do Kijowa i Moskwy. Stosunkowo szybko udało nam się zaprosić do Polski dziekana Wydziału Ekonomicznego Państwowego Uniwersytetu im. Tarasa Szewczenki prof. Dmytro Czerwaniova. Biorąc pod uwagę znaczenie Uniwersytetu w systemie szkolnictwa wyższego na Ukrainie, był to duży sukces. Przypomnę, że tak zwany Klasyczny Uniwersytet pełni w systemie rolę wiodącą i wyznacza tym samym po-

zycję innych szkół wyższych. Rektor Uniwersytetu ma w oficjalnej nomenklaturze państwowej rangę ministra. Tylko pozazdrościć. Dziekan Czerwaniov przybył do Polski w styczniu 2001 r., a efektem wizyty było podpisanie Umowy o Współpracy. Rewizyta w Kijowie oficjalnej delegacji pod przewodnictwem Rektora S. Dawidziuka odbyła się w kwietniu 2001 r. Na nasz przyjazd wyremontowano część pomieszczeń domu studenta, przygotowując dwa bardzo eleganckie apartamenty. W czasie naszej pierwszej wizyty oficjalnej ratyfikowane zostały (przez ówczesnego wieloletniego Rektora Uniwersytetu prof. Skopenko) podpisane w Warszawie Umowy. W kolejnych latach podpisano wiele umów z innymi uczelniami z Ukrainy, Rosji i Białorusi. Nie będę wymieniał wszystkich podpisanych umów, a było ich kilkanaście z uczelniami z Kijowa, Moskwy, Lwowa, Równego i wielu innych miast Rosji i Ukrainy. Nie wszystkie rzecz jasna są realizowane w sposób nas zadowalający. Najbardziej dynamiczna i mająca, w moim przekonaniu, największą przyszłość współpraca dotyczy Akademii Zarządzania Samorządowego (w skrócie AMU) w Kijowie, której początki są dosyć interesujące.

W czasie jednej z międzynarodowych konferencji naukowych organizowanych w Państwowym Uniwersytecie Kijowskim im. T. Szewczenki w dniach 27-29 listopada 2002 r. uczestniczący w niej prof. J. Malczin zaprosił mnie do złożenia wizyty w Akademii. W trakcie spotkania omówiono warunki i możliwości współpracy w zakresie doskonalenia procesu dydaktycznego, wymiany studentów oraz kadry naukowej, a także możliwości realizacji wspólnych przedsięwzięć naukowo-badawczych. W czasie wizyty delegacji AMU, która odbyła się od 15-17 stycznia 2003 r. podpisano umowę o współpracy. Strony ustaliły wówczas następujące dziedziny współpracy: realizowanie wspólnych badań oraz opracowywanie poszczególnych problemów naukowych; stworzenie warunków wymiany pracowników naukowych, studentów AMU i WSM; przygotowywanie i publikowanie wspólnych prac naukowych, metodycznych, podręczników i materiałów informacyjnych; organizacja i prowadzenie wspólnych konferencji naukowych, seminariów, sympozjów i porad; stworzenie warunków dla współpracy studentów w dziedzinie kultury i sportu, w tym organizacja wspólnych imprez kulturalnych i sportowych.

W celu realizacji wymienionych form współpracy w dniu 14 listopada 2003 r. powołano do życia Ukraińsko Polski Instytut Zarządzania. Instytut realizuje program studiów równoległych na kierunku „zarządzanie”. W ramach tego kierunku prowadzone są następujące specjalności: zarządzanie w bankowości i finansach i zarządzanie przedsiębiorstwem w zintegrowanej Europie.

W Instytucie studiuje ponad 60 osób. Liczba studentów jest limitowana na podstawie podpisanej w 2006 r. umowy, realne zapotrzebowanie na studia równoległe w Instytucie jest znacznie większe. Studentami Instytutu na dzień dzisiejszy są obywatele Ukrainy. Jednocześnie sądzimy, iż w miarę rozwoju kontaktów między Polską i innymi krajami krąg przyszłych studentów ulegnie rozszerzeniu. W ramach Instytutu w latach 2003-2009 ponad 100 studentów z Kijowa uczestniczyło

w stażach zawodowych w instytucjach, organizacjach i przedsiębiorstwach polskich. Instytut w tym czasie na równoległą praktykę wysłał grupę 51 studentów z WSM. W obecnym roku akademickim 2009/2010 przewidziana jest kolejna wymiana studentów z Kijowa i Warszawy. Oprócz tego wspólnie ze stroną ukraińską oraz Uniwersytetem Warszawskim w miesiącu październiku planowane jest zorganizowanie międzynarodowej konferencji naukowej na temat „Młodzież akademicka wobec wyzwań Unii Europejskiej”. W Konferencji wezmą udział studenci, pracownicy naukowcy z Niemiec, Litwy, Białorusi, Rosji, Ukrainy i Polski. W okresie wiosenno-letnim Instytut zamierza wspólnie z Rówieńskim Instytutem Słowianoznawstwa zorganizować międzyuczelniany studencki rajd rowerowy Warszawa-Równe.

Marek Pawłowski

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

PO PIERWSZE: PLANOWANIE...

To był pierwszy rok mojej pracy w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (od 2000 r. Akademia Pedagogiki Specjalnej) w Warszawie. Jeszcze na wiosnę 1995 r., gdy rozpoczynałem pracę w Komisji Rekrutacyjnej na studia dzienne, nic nie wskazywało na to, że zetknę się z polskim niepaństwowym szkolnictwem wyższym. Nie przypuszczałem też, że pół roku później rozpocznę pracę w utworzonej właśnie Wyższej Szkole Menedżerskiej Stowarzyszenia Inicjatyw Gospodarczych w Warszawie.

Gdy dostałem propozycję współpracy na początku września 1995 r. tylko przez moment miałem wątpliwości. Zostałem poproszony na ul. Szaserów na warszawskiej Pradze Południe. Wtedy oficjalnie poznałem prof. dr. Stanisława Dawidziuka (co prawda widywałem go już wcześniej na WSPS-ie), który zaproponował mi stanowisko Pełnomocnika Rektora ds. Studenckich. Sprawowałem je krótko, bo z uwagi na potrzeby Uczelni rozpocząłem naukę trudnej sztuki pisania planów zajęć. W efekcie zostałem Pełnomocnikiem Rektora ds. Toku Studiów.

Ułożenie pierwszego w moim życiu planu zajęć dla studentów dziennych z pozoru nie wydawało się zbyt trudnym zadaniem. W praktyce dwie osoby – prof. Jerzy Tudrej i prof. Jerzy Kurnal – okazały się w rozmowach wymagającymi partnerami. Szczególnie utkwił mi w pamięci prof. Jerzy Kurnal, z którym wstępne ustalenia dotyczące jego zajęć przeprowadzałem u Niego w mieszkaniu na ul. Kazimierzowskiej. To były mądre, ale także trudne rozmowy.

Jednak „szkołę życia planistycznego” przeszedłem dopiero przy pisaniu planu na studia zaoczne. Semestr zimowy 1995/1996 rozpocząć miały cztery grupy po czterdzieści osób. Napisanie dobrego planu utrudniały w pewnym stopniu kłopoty związane z brakiem odpowiednich sal, ale największy kłopot sprawiały napięte kalendarze zaproponowanej do współpracy kadry naukowo-dydaktycznej. Ja też niepotrzebnie chciałem napisać PLAN IDEALNY. Chcąc zadowolić wszystkich zwlekałem z podaniem studentom planu na cały semestr. Nie zapomniałem też jak na pierwszym sobotnio-niedzielnym zjeździe obudził mnie telefon

od prof. S. Dawidziuka, który zapytał jaki studenci mają (bo pytali) szczegółowy plan zajęć na resztę zjazdów w semestrze. Oświadczyłem, że ten plan jeszcze nie został „dopięty”. Wówczas to władze uczelni poprosiły mnie o wydanie przygotowanych wcześniej projektów i po drobnych poprawkach ogłoszono ten plan studentom. Pomny tych doświadczeń od tej pory pełniłem weekendowe dyżury przez następne 4 lata do jesieni 1999 r., gdy pojawił się mój pierwszy pracownik. Wtedy też podzieliliśmy się obowiązkami dyżurów.

Dziś z perspektywy piętnastu lat wiem, że taki plan istnieje tylko w teorii. Szukając chwilowych rozwiązań pisałem na każdy zjazd osobny plan. W związku z tym, zamiast napisać jeden plan – pisać musiałem ich siedem czy osiem. To znacznie wydłużało czas planowania zajęć.

Pierwsza inauguracja roku akademickiego 1995/96 odbyła się przy ul. Kinowej w Osiedlowym Domu Kultury Kamionek. W pierwszym roku działalności szkoły siedziba władz Uczelni mieściła się przy ul. Szaserów, później kierownictwo i poszczególne wyodrębniające się komórki administracyjne przeniosły się na ul. Ossowską. W tym czasie wynajmowaliśmy szereg pomieszczeń dydaktycznych na Pradze Południe przy ulicach: Kinowej, Paca, Krypskiej, Lubelskiej, Na Wspólnej Drodze, co niewątpliwie utrudniało pracę planistyczną, chociażby ze względów logistycznych (przejścia z jednego obiektu do drugiego).

Ciekawy pomysł zrealizowano na ulicy Lubelskiej. Otóż były tam m.in. dwie większe sale, które miały zamontowane przesuwane drewniane ściany. Miały dzięki temu raz służyć większej grupie, raz mniejszej. W praktyce jednak nie dały dostatecznej izolacji dźwiękowej i można było słyszeć co się dzieje w sąsiedniej salce. W tym obiekcie prowadziliśmy jeszcze sporadyczne zajęcia w semestrze zimowym w roku akademickim 1997/1998.

W drugim roku funkcjonowania WSM ruszyła I edycja studiów podyplomowych na kierunku Zarządzanie i Marketing, specjalność Konsulting, gdzie występowałem w podwójnej roli nieformalnego Kierownika Organizacyjnego i studenta. Udało mi się pozyskać na zajęcia nowych profesorów na czele z prof. Janem Kluczyńskim. Nie zapomnę jak rozpoczynający zajęcia dydaktyczne na naszej Uczelni prof. Kluczyński z pewnymi oporami godził się na propozycję 2-godzinnych zajęć w każdy weekend rano (mieliśmy zajęcia co tydzień). Jeszcze wtedy nie byłem świadom, że psuję mu tym wszystkie wolne weekendy. Uczyły mnie nasze „nowe nabytki” – prof. Lidia Białoń i prof. Ewa Masłyk-Musiał. Oprócz tego miałem zaszczyt proponować zajęcia naszym „starszym stażem” pracownikom. Byli to m.in. prof. Jerzy Kurnal, dr Stanisław Dawidziuk, dr Edward P. Piotrkowski. Zdarzały się też sytuacje anegdotyczne, otóż na jeden wykład udało mi się pozyskać bardzo zapracowanego prof. Mariana Dobrzyńskiego, który na dodatek spóźnił się, z powodu swojego psa – powiedział wtedy: „moje kochane bydło mi się urwało i nie chciało wrócić z porannego spaceru do domu”.

Drugi rok funkcjonowania to także pojawienie się studentów wieczorowych, którzy mieli zajęcia trzy razy w tygodniu po 6 godzin tj. od 16.30 do 21.10 (to

było istne szaleństwo). Niestety te studia stopniowo traciły impet z winy pracodawców, którzy niechętnie zwalniali wcześniej swoich pracowników. Nie pomogło także przesunięcie tych zajęć na godzinę 17.00 i kończenie ich o godz. 20.15. W tym wariantcie studenci musieli przyjeżdżać nawet pięć (minimum cztery) razy w tygodniu.

Wielkim przedsięwzięciem były przenosiny WSM z Pragi Południe na Pragę Północ w 1997 r. do siedziby przy ul. Kawęczyńskiej 36, gdzie mieliśmy już znacznie większy teren i budynki po byłej fabryce, które wymagały błyskawicznego remontu – czyli budynek A, B, C i część budynku G, gdzie znajdowały się: akademik, dziekanat, rektorat, kadry. Wszystko byłoby prostsze, gdyby nie to, że podczas prac związanych z demontażem urządzeń fabrycznych miał miejsce pożar trzeciego piętra budynku B, a jednak mieliśmy tylko 2 tygodnie opóźnienia w rozpoczęciu zajęć.

Studentów i wykładowców z każdym semestrem przybywało. Przybywało także obowiązków poza planistycznymi, czyli np. rozliczenie zajęć wykładowców. W 1998 r. obowiązki kontroli i weryfikacji rozliczania zajęć przejęła mgr inż. Irena Ceglecka – emerytowany pracownik naukowo-dydaktyczny Politechniki Warszawskiej. Zaś w październiku 1999 r. pojawiła się pierwsza, ale nie ostatnia etatowa pracownica Sekcji Planowania i Kontroli Zajęć – Anna Barańska. Rok później trafiła do nas absolwentka studiów licencjackich w WSM na kierunku zarządzanie – Iwona Górka, moja obecna zastępczyni. Zmieniały się pracownicy działu, dochodziły nowe, zmieniali się wykładowcy, Uczelnia się rozrastała. W listopadzie 2003 r. pojawiła się Aneta Szafoni, a w lipcu 2004 r. – mgr Katarzyna Płochacka (teraz po mężu Szymańska) – również absolwentka Uczelni – kierunek Zarządzanie.

Z ogromnym sentymentem wspominam szczególnie te pionierskie czasy Uczelni, gdy z uwagi na skromne warunki lokalowe byliśmy bardziej zintegrowani. Teraz trochę mi tego brakuje. Tak szybko minęło 15 lat Wyższej Szkoły Menedżerskiej, a ta niesamowicie się rozrosła. To dla mnie najlepszy okres mojego życia, pełen niesamowitych wspomnień i bezcennych doświadczeń.

Adam S. Wysocki

NASZ WSPÓLNY DOM

W 1997 r. przebywałem już na tzw. wcześniejszej emeryturze i na propozycję mojego Przyjaciela, Stanisława Dawidziuka, z ochotą wyraziłem zgodę na zorganizowanie Domu Studenta Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, przy ul. Kawęczyńskiej 36. Nie zaczynałem od zera.

Razem z tworzeniem i rozwojem Wyższej Szkoły Menedżerskiej rozpoczął swoją działalność Dom Studenta jako jej integralna struktura akademicka. W początkowym okresie istnienia WSM, w skromnej siedzibie przy ul. Ossowskiej, władze uczelni nie dysponowały własnymi lokalami mieszkalnymi. Wynajęto, odnowiono i umeblowano sześć pokoi w sławnym akademiku Uniwersytetu Warszawskiego przy ul. Kickiego, w których zamieszkały 24 studentki. Pewną ilość dziewcząt i chłopców zakwaterowano w mieszkaniach prywatnych w dzielnicy Praga Południe.

Wraz z przeprowadzką uczelni na ul. Kawęczyńską powstał Dom Studenta z prawdziwego zdarzenia. Początki były wyjątkowo trudne. Adaptacja budynków po byłej fabryce i byłym biurowcu nie zawsze spełniała wymogi studenckiego hotelowca. Niesamowite chwile przeżyłem tuż przed rozpoczęciem roku akademickiego. Ekipa robotników nie przygotowała na czas kilku pokoi i grupę chłopców trzeba było przenocować na materacach położonych na betonowej posadzce w pełnej gruzu i kurzu hali fabrycznej. W takich dramatycznych sytuacjach moim niezastąpionym „ratownikiem” był syn Rektora, Radek Dawidziuk, któremu jestem bardzo wdzięczny. Mnóstwo kłopotów sprawiali studenci zaoczni. Niektórzy przyjeżdżali na sobotnio-niedzielne sesje bez gwarancji noclegu w Warszawie. W obawie, aby nie nocowali na Dworcu Wschodnim lub w praskich melinach „upychałem” delikwentów w różnych uczelnianych pomieszczeniach. Korzystano także z usług tanich hoteli, takich jak hotel pracowniczy PKP w Olszynie Grochowskiej i Szkolne Schronisko Młodzieżowe przy ul. Smolnej.

Pierwsze miesiące wspólnego „domu” charakteryzowało znaczne zagęszczenie pokoi. Względnie dobre warunki miało 55 dziewcząt na tzw. „Poddaszu”. W części biurowca ówczesnego Instytutu Maszyn Spożywczych zamieszkało na

czterech kondygnacjach około 170 studentek i studentów. W całym akademiku zdecydowaną mniejszość (około 60 osób) stanowili mężczyźni.

Bardzo szybko pojawiły się problemy wychowawcze wynikające z gwałtownego przeniesienia młodych ludzi z rodzinnych domów do niekontrolowanego przez rodziców bytowania w stołecznej aglomeracji. Z niepokojem obserwowałem sytuacje wynikające z coraz mniejszej odpowiedzialności szkoły średniej za proces wychowawczy i przygotowanie absolwentów do samodzielnego życia po złożeniu egzaminu dojrzałości.

Ponieważ, jako student sam mieszkalem w akademiku i przez wiele lat działałem w związkach młodzieży, nawiązałem dialog z tą „rozbrykaną” gromadką. Zwłaszcza doświadczenia z organizacji młodzieżowych obozów wypoczynkowo-szkoleniowych, letnich i zimowych, przyniosły pozytywne efekty. Korzystałem także z dobrych rad kierowników warszawskich Domów Studenta przy ul. Kickiego i Pl. Narutowicza z którymi się zaprzyjaźniłem.

Główną troską było bezpieczeństwo mieszkańców, różne zagrożenia zdrowia i życia. Pewnej nocy obudził mnie telefon. Dzwonił przerażony portier z wiadomością, że młodzież z akademika weszła na płaski dach najwyższego gmachu szkoły i urządziła studencką zabawę (!) Do dzisiaj cierpię moja skóra na myśl o konsekwencjach upadku człowieka z tej wysokości. Poważne trudności, jako uczelnia niepaństwowa, mieliśmy z zapewnieniem młodzieży studenckiej skutecznej opieki lekarskiej. Biurokracja publicznej służby zdrowia dawała się we znaki.

Prawdziwa, akademicka społeczność Wyższej Szkoły Menedżerskiej dopiero się kształtowała. Ta młodzież podświadomie jeszcze potrzebowała stałego nadzoru nauczycieli i wychowawców, jak w liceum lub w technikum, toteż, pomimo wewnętrznych oporów, często wzywałem rodziców niesfornych córek i synów na wychowawcze rozmowy. Dlatego denerwowały mnie pytania Panów Profesorów w rodzaju: Panie kolego, co tam słyszać w naszym internacie? Ale niestety, to był w pewnym stopniu internat. Być może dzięki temu przez pierwsze dwa lata nie odnotowano żadnych incydentów natury kryminalnej. Domu Studenta WSM policja nie odwiedzała.

Przypisywano mi kumoterstwo w przyjmowaniu nowych studentów do akademika. To prawda. Faworyzowałem dziewczęta i chłopców z mojego rodzinnego lubelskiego Podlasia. Nie żałuję. Dzięki temu zaniedbany region Polski jest systematycznie nasycany paniami i panami magistrami Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Niektórzy objęli odpowiedzialne stanowiska w administracji państwowej i samorządowej, w spółdzielczości i biznesie. Były student – stypendysta Wiesław Kozaczuk aktualnie jest wiceprezesem Banku Spółdzielczego w Międzyrzecu Podlaskim.

W maju 1998 r. wójt gminy Drelów w powiecie białskopodlaskim, Adam Szulik, gościł Rektora Stanisława Dawidziuka i dziękował za szczególną opiekę nad studentami z tej gminy, mogącymi za stosunkowo małe pieniądze mieszkać

i stacjonarnie studiować w stolicy kraju. W tej części Polski Wyższa Szkoła Menedżerska cieszy się ugruntowaną i trwałą renomą.

Teoretycznie Dom Studenta WSM nie mógł konkurować standardem wyposażenia z akademikami Uniwersytetu Warszawskiego czy Politechniki. W praktyce było inaczej. Od początku Dom przy ulicy Kawęczyńskiej miał przewagę w przyjaznej dla każdego studenta atmosferze, prawdopodobnie najniższych w Warszawie opłatach i wkomponowaniu w gmachy Szkoły jako część przyszelego kampusu akademickiego. Mieszkańcy w drodze do uczelni nie muszą korzystać z komunikacji miejskiej. Mieszkanie, naukę i wyżywienie w bufetach mają zapewnione w jednym miejscu. Żartowałem, że prosto z łóżek, w rannych pantoflach, mogą chodzić na zajęcia. Jednocześnie wieczorami korzystali z pustych sal wykładowych, czytając i pisząc w zupełnej ciszy i spokoju. To niezwykle dobrodziejstwo.

Takie usytuowanie akademika WSM wpłynęło na trwałe koleżeństwo młodych mieszkańców, a także poczucie odpowiedzialności za powierzone mienie uczelni. Nasz Dom Studenta sprzyjał wielkim przyjaźniom i miłościom niejednokrotnie zakończonym związkiem małżeńskim. Kierownictwo uczelni pomagało i pomaga mieszkańcom Domu skutecznie startować w dorosłe życie. Ułatwia niezamożnym maturzystom, z odległej prowincji, bezproblemowo ukończyć studia wyższe, stwarza szanse na osiedlenie się w Warszawie.

W Domu Studenta WSM, od pierwszych tygodni istnienia, działał samorząd mieszkańców z szefami pięter. Należy z satysfakcją przyznać, że wywiązywali się ze swoich obowiązków dobrze i byli wielką pomocą dla kierownika. Działalność samorządu sprzyjała wyławianiu wartościowych jednostek do pracy etatowej w administracji uczelni. Pozwolę sobie wymienić Basię Dąbrowską, Agnieszkę Kowalską, Kasię Płochacką, przepraszając za brak pamięci do nazwisk innych wspaniałych dziewcząt. Jedna z nich, Aneta Podgórska-Adamowicz przejęła po mnie stanowisko kierownika i przy pomocy męża Daniela z powodzeniem kontynuowała rozpoczęte dzieło. Także obecna Pani Kierownik, Irmina Fijałkowska, była mieszkanką akademika. Świadczy to o przyjęciu mądrej koncepcji w kształtowaniu właściwych postaw społecznych i moralnych studentów WSM. Patrząc na obecny Dom Studenta Wyższej Szkoły Menedżerskiej z dumą myślę o trudnych chwilach sprzed trzynastu lat. Warto było walczyć z przeciwnościami losu o NASZ WSPÓLNY DOM.

Dorota Wójcik-Bruszezwska

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

DWA DEBIUTY

Nazywam się Dorota Bruszezwska (a Wójcik to moje nazwisko rodowe) i jestem absolwentką Wyższej Szkoły Menedżerskiej. Moje wspomnienia o pionierskich latach Uczelni rozpoczynają się od momentu podjęcia studiów na Wydziale Menedżerskim w październiku 1996 r. Osobom, które nie są zaznajomione z historią naszej szkoły chciałabym powiedzieć, że w początkowej fazie rozwoju Uczelnia miała różne lokalizacje – początkowo mieściła się przy ul. Paca i ul. Szaserów. Składałam dokumenty na studia w dziekanacie przy ul. Ossowskiej, natomiast zajęcia w tym okresie odbywały się w trzech miejscach: przy ul. Wspólna Droga – dawny klub Helios oraz przy ul. Lubelskiej i Ossowskiej. Uczęszczałam na wykłady na ul. Lubelską, gdzie znajdowały się, jak dobrze pamiętam, 3 sale ćwiczeniowe oraz 1 wykładowa a także mini bufet, w którym zawsze można było kupić świeże i pyszne pączki :). Już po ukończeniu pierwszego roku studiów podjęłam pracę w WSM, gdzie pracuję do dziś.

Jako studentka byłam bardzo zadowolona z tej pracy nie tylko dlatego, że zarabiałam na własne potrzeby, ale bardzo ważne było dla mnie poznawanie interesujących, nowych ludzi oraz zdobywanie doświadczenia zawodowego.

Pierwsze kroki stawiałam w dziekanacie, w którym pracowały wtedy dwie osoby. Dziekanat mieścił się przy ul. Ossowskiej. Było to jedno pomieszczenie, w którym rekrutowano kandydatów na studia, jak również na bieżąco obsługiwano studentów.

We wrześniu 1997 r. przenieśliśmy się na ul. Kawęczyńską 36. Dziekanat został ulokowany na II piętrze w budynku obecnego Akademika i mieścił się już w dwóch pokojach, a pracowało w nim osiem osób. W głównym pokoju pracowały koleżanki, które zajmowały się rekrutowaniem nowych studentów oraz sprawami już studiujących. Dziekanatem kierowała niezastąpiona mgr Zofia Kowalska. Obok znajdował się Sekretariat Szkoły, w którym m.in. wypisywano dyplomy ukończenia studiów.

Z roku na rok liczba studentów na Uczelni rosła, poprawiały się też warunki pracy Dziekanatu. Mieliśmy do dyspozycji trzy duże pokoje, w których pracowało około piętnaście osób. Obsługiwaliśmy studentów studiów licencjackich,

dziennych, wieczorowych i zaocznych, przygotowywaliśmy egzaminy dyplomowe, wreszcie po uzyskaniu stosownych uprawnień – magisterskie uzupełniające na Wydziale Menedżerskim.

Na przełomie 2001 i 2002 r. na Uczelni powołano nowe dwa wydziały: Prawa i Administracji i Integracji Europejskiej (obecnie Wydział Prawa i Administracji) oraz Wydział Informatyki Stosowanej, co spowodowało, że powierzchnia Dziekanatu zwiększyła się i zaadaptowaliśmy czwarty pokój, w którym mieściły się dziekanaty ww. wydziałów.

Kolejnym krokiem w rozwoju Uczelni była budowa nowego obiektu, który został ukończony pod koniec 2005 r., a więc była to moja kolejna, trzecia przeprowadzka do nowego, wspaniałego i nowoczesnego budynku. Dziekanat został umieszczony w przestronnym pomieszczeniu na parterze w pobliżu wielkiej auli.

W chwili obecnej w Dziekanacie pracuje około dwadzieścia osób, które mają do obsługi kilkanaście tysięcy studentów studiujących dziewięć kierunków na czterech wydziałach.

W dziekanacie pracowałam do września 2006 r., czyli dziewięć lat. Praca tam pozwoliła mi na zdobycie bezcennego doświadczenia nie tylko w obsłudze studenta, ale i poznanie – co było znakiem czasu – komputera, w tym programów Microsoft Office, jak i baz danych. Może to się wydawać dla niektórych śmieszne, ale 15 lat temu nie byliśmy tak zaawansowani w tej dziedzinie. Chciałabym dodać, iż pracując w Dziekanacie miałam możliwość poznania i współpracy nie tylko z wybitnymi wykładowcami, ale również ze wspaniałymi koleżankami. Niestety niektóre z nich już nie pracują na naszej Uczelni, ale wciąż mamy ze sobą kontakt i od czasu do czasu spotykamy się prywatnie. Wytworzyły się bowiem więzi przyjaźni sięgające pionierskich czasów Uczelni, które wspominamy z rozrzewnieniem.

Od 1 września 2006 r. pracuję w Studium Języków Obcych, w którym wraz z koleżanką zajmujemy się obsługą studentów oraz przygotowaniem i organizowaniem końcowych egzaminów certyfikacyjnych z języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego. W biurze pracują jeszcze dwie osoby: Pełnomocnik Rektora ds. Lektoratów oraz Kierownik SJO.

Praca Studium Języków Obcych została doceniona i nagrodzona przez *Pearson Language Tests*. W 2008 r. otrzymaliśmy pierwszą nagrodę za Najlepsze Centrum Egzaminacyjne w Polsce a w 2009 r. drugą za Najlepsze Centrum Egzaminacyjne w Środkowej Europie.

Kończąc, chciałabym dodać, że jestem pełna podziwu dla Rektora-Założyciela Pana prof. Stanisława Dawidziuka, który wniósł ogromny wkład w tworzenie naszej Szkoły. Uparcie i konsekwentnie dążył do stworzenia takiej Uczelni, jaką mamy dzisiaj.

Prof. Dawidziuk otaczał się zawsze ludźmi pełnymi pasji i zaangażowania, sam będąc tego najlepszym przykładem. To dzięki nim, wysoko wykwalifikowanej kadrze naukowej, pracownikom administracji, wreszcie ogromnej liczbie studentów i absolwentów, Wyższa Szkoła Menedżerska stała się znana w Polsce i jest miejscem, z którym związałam się całym sercem.

Brunon Hołyst, *Kryminologia*. Wydanie X jubileuszowe, LexisNexis, Warszawa 2009

Ukazało się dziesiąte wydanie książki profesora Brunona Hołysta *Kryminologia*. Podobnie jak wszystkie prace tego Autora jest to dzieło okazałe, zarówno w treści, jak i objętości. Na uwagę zasługuje dlatego, że w porównaniu do poprzednich wydań mamy tu dużo nowego materiału, który pod względem merytorycznym mógłby stanowić podstawę do napisania nowej książki. Omawiana praca została wzbogacona o nowe badania i najnowszą literaturę obcą i polską, co stanowi, że książka prezentuje się jako coś nowego i pożądanego na polskim rynku wydawniczym.

Pozostawiając na uboczu – a co jest niezmiennie ważne – opisy związane z metodami i technikami, którymi posługują się teoretycy i praktycy kryminalistyki, w tym konkretnym wydaniu jest mnóstwo materiału i konkretnej wiedzy związanej ze zmianami, jakie zachodzą we współczesnym świecie. Zmiany te dotyczą gospodarki, życia ludzi, kultury i zjawisk szczególnie niebezpiecznych, jak: terroryzm, zamachy, handel ludźmi, narkotykami i wiele innych negatywnych zjawisk. Książka podejmuje te zagadnienia i wskazuje na ile może tu być przydatna i pomocna wiedza w niej przedstawiona.

Charakterystyczny przykład można wyprowadzić chociażby z tego, co szczególnie akcentowane jest w książce, mianowicie że wiek XX został najbardziej zdominowany przez ekonomię, wynalazki techniczne i szerzej przez technikę. Natomiast wiek XXI stawia nowe wyzwania. Pojawiło się zjawisko globalizacji, zapowiadane już wcześniej, ale nikt nie jest w stanie powiedzieć, jakie przyniesie ono skutki. Kształtuje się nowe społeczeństwo – czasami określone jako globalne, oparte na wiedzy. Równocześnie zmieniają się warunki i relacje pracy. Wyłaniają się nowe potrzeby, w tym zadania regionalne i globalne, niewyobrażalne bogactwo przeplata się z nędzą, często występują obok siebie, podobnie jak: fundamentalizm, terroryzm i demokracja. Książka podejmuje te zagadnienia na bardzo szerokim tle społecznym i na tym tle przedstawiony jest podstawowy wątek pracy, tj. kryminologia.

Autor, w oparciu o własne badania – bogate i niesłychanie rozległe, a także doświadczenia społeczne, stawia wiele problemów i stara się na nie odpowiedzieć, głównie pod kątem bezpieczeństwa, gdzie kryminologia jest wysoce przydatna. *Spółeczeństwo szuka form zapewnienia sobie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Obywatele żądają praw, przestrzegania przepisów praw-*

nych oraz kary za popełnione czyny przestępne. Szczególnie znekrotyzowane społeczeństwo XXI wieku w znacznym stopniu narażone na stresy i napięcia, odczuwa coraz większą potrzebę bezpieczeństwa, domaga się ochrony. Dlatego też wymiar sprawiedliwości znajduje się w centrum zainteresowań społecznych, a lęk przed przestępczością powoduje, że przede wszystkim sprawy karne budzą emocje i podlegają ocenie.

W książce podane są na ten temat liczne przykłady uzasadnione merytorycznie i pokazujące, co w tych konkretnych sprawach można zrobić. Charakterystyczne jest tu zjawisko bezrobocia, które dotyczy w mniejszym lub większym stopniu wszystkich współczesnych społeczeństw, oraz jego wpływ na wzrost przestępczości i czyny karalne. Z drugiej strony człowiek nie jest winny, że jest bezrobotnym, a zatem jest tu problem społeczny, który często zazębia się o przestępstwo i łamanie prawa w dobie współczesnej w sposób wyrafinowany, jak chociażby podrabianie kart płatniczych, kradzieże przez Internet, oszustwa bankowe i wiele innych. Zdaniem Autora omawianej książki zapowiada to nie- zbyt chwalebna przyszłość ludzkości. Kryminologia i kryminalistyka, zwłaszcza ta współczesna, będą więc wciąż bardzo potrzebne.

Jeszcze raz powróćmy do spraw już sygnalizowanych, że miniony XX w. doprowadził do tego, że globalizacja przyczyniła się do umiędzynarodowienia wielu problemów, które trzeba będzie rozwiązywać, zwłaszcza pod kątem przechodzenia od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa postindustrialnego opartego na wiedzy. Już dziś powstają potrzeby związane z postępem technologicznym, które bardzo często zazębiają się z czynami karalnymi. Można przyjąć, że rozpoczęty XX w. *jest światem „na rozdrożu”, „międzyepoki” i potężnych wyzwań regionalnych i globalnych, takich jak: skażenie środowiska, nadmierny wzrost ludności w jednych regionach, a spadek w innych, dysproporcje w wykształceniu ludności, wzrost nierówności społecznych i bezrobocie, nacjonalizm i fanatyzm.*

W książce Brunona Hołysta znajdujemy na ten temat liczne przykłady, dobrze dobrane i uzasadnione w ten sposób, że mogą je zrozumieć czytelnicy mało zorientowani w kryminologii. Dodatkowo istota książki polega na tym, że została ona osadzona w realiach rzeczywistości, nie jest oderwana od spraw, z którymi spotykamy się tu i teraz. Należy ponadto wskazać, że dotyczy ona nie tylko kryminologii i kryminalistyki. Autor prowadzi rozważania związane z tym, czego współczesne społeczeństwa, w tym społeczeństwo polskie, oczekują od państwa pod kątem bezpieczeństwa. Jest to zasadne, a przeciętny obywatel ma takie prawo, płaci bowiem podatki. Wymagania pod tym kątem wciąż wzrastają i niewątpliwie wzrastać będą. Z drugiej strony przeciętny człowiek, jakby nie zauważa, a często też nie chce zauważać, że wiele spraw związanych z bezpieczeństwem społecznym zależy od niego samego. Często jesteśmy bierni wobec zła, jakie dzieje się obok nas.

Ten problem podjęty w książce jest ważny. Autor jest świadom, że może być on dyskusyjny i często wręcz kontrowersyjny, w tej sprawie nierzadkie są bo-

wiem głosy, że państwo powinno wszystko zabezpieczyć, bo płacimy podatki. W ten sposób książka wprowadza nas w nurt dyskusji i rozważań, co do których mamy różne zdania. Ale właśnie na tym polega rola nauki i ludzkiej wiedzy, przecież nie zawsze wszyscy musimy myśleć jednakowo.

Problem jest ważny sam w sobie, bowiem każde społeczeństwo oczekuje, iż *państwo każdego dnia będzie zwiększać bezpieczeństwo obywateli, a równocześnie słabo dostrzega fakt, iż każdego dnia wraz ze wzrastającą złożonością życia społecznego rośnie możliwość zakłócenia tego bezpieczeństwa przez społeczną jednostkę. Problemem jest więc przewyższenie tego „częstkowego spojrzenia”, tego niedostrzegania sprzeczności między postawą roszczeniową a biernością obywatelską.*

Z drugiej strony każde społeczeństwo, także u nas w Polsce, chce i powinno wiedzieć, w jakiej mierze spełniane są jego oczekiwania w zakresie bezpieczeństwa kierowane do organów państwowych. W tym konkretnym przypadku wydaje się, że w Polsce chodzi o wiele spraw m.in. wzrost świadomości społecznej, w tym ponoszenia odpowiedzialności i świadomości wiktymologicznej. Wydaje się, że w tym miejscu można przytoczyć tezę prezydentów amerykańskich, która brzmi: nie pytaj co Ameryka może dać tobie, ale co ty możesz dać Ameryce. Poruszenie w książce tego problemu u nas w Polsce ma szczególnie ważne znaczenie, bowiem identyfikacja Polaków z własnym państwem daleko odbiega od pożądaney.

Autor dzieła nie jest jednak moralizatorem i nie jest to książka w rozumieniu: nie rób tego, bo za to będzie kara czy też – to wolno, a tego nie. Przeciwnie – jest ona wykładnią myśli prawnej i w dużej mierze społecznej związanej z funkcjonowaniem społeczeństw ludzkich w naszych czasach, czasach niewyobrażalnej szybkości i zmieniającej się rzeczywistości. Spotykamy w niej wiele odniesień zaczerpniętych z wciąż niebywale ważnego *iuris Romani* (prawo rzymskie). Zrozumiałe, że należy to osądzać i widzieć w realiach współczesnej rzeczywistości i zmian jakie zachodzą w naszych czasach.

Omawiana książka ma charakter interdyscyplinarny, obok prawa i kryminologii odwołuje się do innych dyscyplin naukowych, między innymi do socjologii, politologii i ekonomii, a nawet do kulturoznawstwa i obyczajowości. Szeroko omawiane są wątki psychologiczne i psychologia sprawców czynów karalnych – w tej kwestii Autor dysponuje dużą wiedzą, o czym świadczą podawane przykłady, ich analiza i przekonujące wnioski. Zdaniem Autora psychologia sprawców i ich rozumowanie to zagadnienie ważne nie tylko dla samej kryminologii, ale także dla wielu innych dziedzin wiedzy.

To między innymi pozwala postawić tezę, że człowiek znalazł się w zasięgu wielu współczesnych zagrożeń. Niestety wobec wielu z nich jest całkowicie bezradny, a w odbiorze i przetwarzaniu jest uzależniony od innych. Są to sprawy ważne ale niestety nie zawsze dostrzegane i zauważane. Dobrze, że książka nam o nich przypomina.

W tym właśnie kontekście Brunon Hołyst uzasadnia, że kryminologia jest nie tylko nauką prawną, ale także społeczną, bardzo często bada sprawy i problemy praktyczne, związane z naszym życiem i bezpieczeństwem. U nas w Polsce, gdzie, obok problemów charakterystycznych także dla innych społeczeństw, występują zagadnienia specyficzne, jest to kształtowanie pożądanych postaw społecznych, co jest stosunkowo trudne. Dlatego poprzez rozwój kryminologii i jej zadania badawcze, często bardzo praktyczne, zwiększa się jej społeczna użyteczność i wzrasta praktyczne zastosowanie. Jej przydatność polega na tym, że nie jest tylko teoretyczna i, jak się często słyszy w masowych środkach przekazu, górnolotna i mało zrozumiała. Przeciwnie, jest to dyscyplina naukowa wysoce użyteczna, związana z naszym życiem, jest obok nas. Badania naukowe tej dyscypliny winny być coraz bardziej znane społeczeństwu, chociaż nierzadko mają charakter ciekawostkowy.

Generalnie należy zauważyć, że Brunon Hołyst w nauce prezentuje holistyczne podejście do skomplikowanej problematyki patologii społecznej, w kryminologii wyznacza bardzo ważną rolę w rozpoznawaniu szeroko rozumianych zagrożeń społecznych. Współcześnie odnosi się to do przestępczości zorganizowanej, gangów, narkotyków, materiałów nuklearnych, co stawia przed ludzkością nowe zadania. Dlatego jeszcze raz należy wskazać, że właśnie w tym kontekście niesłychanie ważne są badania interdyscyplinarne, a jak pisze Brunon Hołyst wspomnianą już etiologia przestępczości wchodzi w nowy okres i jest zadaniem przyszłości.

Atutem książki jest również to, że pomimo naukowo-badawczego charakteru napisana została językiem zrozumiałym, co jak już zauważył sam Emmanuel Kant jest wielką zaletą, wymaga dużych umiejętności. Brunon Hołyst te umiejętności posiada, a w X wydaniu *Kryminologii* dużo miejsca zajmują zagadnienia społeczne, a nie tylko zawile formuły prawne. Całość czyta się bardzo płynnie i trzeba przyznać, że jest co czytać. Na jej łamach przytaczane są liczne przykłady, które mogą dotyczyć i zainteresować wszystkich. Jak chociażby zasady prowadzenia pojazdów (s. 1371) czy zakład karny jako miejsce skoncentrowanego środowiska przestępczego, w tym subkultura więzienna (s. 1411). Z uwagi na określoną objętość recenzji te i inne sprawy nie mogą być omówione, zostały tylko zasygnalizowane.

Zamykając rozważania nad omawianą książką warto jeszcze wskazać, że na jej łamach znajdują się także załączniki, wykresy, dane statystyczne i ciekawe przykłady, najczęściej dotyczące Polski. Zrozumiały język i rzetelność opracowania sprawiają, że książkę warto przeczytać i mieć w swoich zbiorach.

Ludwik Malinowski

Ukraina: Przewodnik Krytyki Politycznej. Z Jarosławem Hrycakiem rozmawia Iza Chruślińska. Wstęp Adam Michnik, wydanie I, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Gdańsk-Warszawa 2009

Wywiad Izy Chruślińskiej z Jarosławem Hrycakiem, ukraińskim historykiem, wykładowcą m.in. Harwardu i Columbii, to wyzwanie rzucone stereotypom ciążyącym nad tym co uważane jest za kanon w ocenie stosunków polsko-ukraińskich.

A. Mencwel, którego opinia o książce jest na jej okładce, pisze, że owe stereotypy ukraiński uczony na nowo przemyślał i sproblematyzował. W wywiadzie powiało świeżością spojrzenia, obiektywizmem, dystansem, głęboką refleksją. W wywodach o współczesnej Ukrainie, relacjach z Polską, światem i Europą „wizja Ukrainy – pisze Mencwel – niepodległej i demokratycznej, wielokulturowej i pojednanej z sobą, zaprzyjaźnionej z sąsiadami, ma w Hrycaku swojego mocnego, zdecydowanego wyraziciela”. Taka wizja stosunków z naszym wschodnim sąsiadem jest dla Polski też bliska i oczekiwana.

Efekt wywiadu, to dziewięć jego części, problemów, których tytuły muszą budzić emocje, m.in. „Ukraina, rezultat awansu Zachodu”, „Symboliczne znaczenie Lwowa”, „Polska-Ukraina, razem czy osobno?”, „Ukraina-Rosja trudne związki”, „Ukraińcy i Żydzi”.

W klimat rozmowy, w najważniejsze jego tezy, wprowadza Adam Michnik we wstępie opatrzonym tytułem – wersem z ukraińskiego hymnu: „*Szcza Ne umarła Ukrajina*” nie kryjąc wielkiej sympatii do bohatera wywiadu i identyfikacji z jego sposobem myślenia.

Hrycak z powodzeniem udowadnia, że historia Ukrainy i jej związki z sąsiadami „(...) nie jest ani lepsza, ani gorsza niż dzieje innych narodów. Oczywiście ma swoją specyfikę, ale nie jest wyjątkowa”. To trochę inne podejście jak polskie, do swojej historii, gdzie ciągle pobrzmiewają nuty wyjątkowości, przedmurza heroizmu. Lansując tezę normalności Ukrainy Hrycak wykazuje dojrzałość i odpowiedzialność historyczną i życiową mądrość.

Najbardziej chyba pasjonujące są refleksje Hrycaka na temat relacji polsko-ukraińskich. Mówi bez skrywania o „czarnych plamach historii własnego narodu, o strasznym dramacie zabijania Polaków na Wołyniu, o udziale w zagładzie Żydów. Objaśnia okoliczności, wskazuje na kontekst dziejowy, ale nie relatywizuje win i zbrodnię nazywa zbrodnią” – pisze A. Michnik.

Z rozmowy z prof. Hrycakiem każdy z Polaków (gdyby ją przeczytał) może się dowiedzieć więcej i więcej zrozumieć niż z wielu innych opracowań, często sztamkowych, nudnych, nieobiektywnych, nawet nienawistnych.

Ten wywiad-rzeka ma też znaczący walor kształcący – został opatrzony przypisaniami biograficznymi i bibliograficznymi, co ułatwia orientację w wielu zawiłościach sytuacji politycznej i naukowej Ukrainy.

Prof. Hrycak mówi (podziw budzą pytania red. Chruslińskiej, wskazujące na wielką jej erudycję i znajomość tematu) rzeczy bolesne – o wzajemnych krzywdach wojennych będących efektem akcji UON i UPA. To trudny problem, trwający od lat, mniej czy bardziej oficjalnie, stosunki polsko-ukraińskie. I choć ocena Hrycaka jest najbliższa stanowiska polskich badaczy, do wypracowania satysfakcjonującego kompromisu nie jest blisko.

Relacje ukraińsko-żydowskie są ukształtowane historycznie, mają podobny charakter jak polsko-żydowskie. Tu i tu można mówić o ludowej judo fobii, antysemityzmie, pogromach. To kolejny problem z którym musi uporać się wolna i niepodległa Ukraina.

Bohater wywiadu przypomina „odrywanie się” Polski i Ukrainy od Rosji (ZSRR) i konsekwencje tego procesu.

Zaszczości, historia, to co było – minęło. Co mówi prof. Hrycak o przyszłości? Co prognozuje? W dalszej perspektywie członkostwo w UE i NATO, realizm jednak bierze górę.

Tu nie ma łatwych rozwiązań, rozbrat z Rosją zawsze budzić będzie namietności, a koncepcja „dwóch Ukrain” Mykoły Riabczuka to też motyw do dyskusji i sporów.

Co więc – zdaniem Hrycuka – z Ukrainą w bliższej i dalszej przyszłości? Odpowiada na pytanie jego interlokutorki: „(...) przez swoją historię i wielkość geograficzną Ukraina skazana jest na powolność. Ukraina przypomina ślimaka, powolne stworzenie, które ledwo pełźnie, ale jednak pełźnie do przodu. Ta powolność nas irytuje, chcielibyśmy iść szybciej.”. Jak będzie? Na pewno nie łatwo.

Hrycak przecenia pomarańczową rewolucję. Mówi: „to co stało się w 2004 r. podczas pomarańczowej rewolucji, było rzeczywiście testem dla Ukrainy, który pokazał, że należy ona do zachodniego świata nie tylko retorycznie ale realnie”. To wielki optymizm. Wyniki ostatnich wyborów na Ukrainie mówią co innego i nawet wizyta nowego prezydenta W. Janukowycza w Brukseli nic nie rozstrzyga.

Formuluje prof. Hrycak listę najważniejszych dla Ukrainy spraw do uregulowania na już, na dzisiaj. Czy Ukraina je podejmie? A są one następujące: europejski wybór, wyjście z izolacji, otwarcie na świat, możliwie najszybsza modernizacja kraju – w pierwszej kolejności technologiczna (chyba zbyt ostro ocenia spadek po Związku Radzieckim), doprowadzenie do stabilizacji politycznej i woli do strategicznych kompromisów.

Hrycak zwraca uwagę na rolę społeczeństwa, którego wola jest niezbędna do wdrożenia zmian. Czy jest? „Samo społeczeństwo musiałoby, poprzez różnorodne mechanizmy, narzucić swoją wolę elicie politycznej” – zaznacza.

A więc to „społeczeństwo obywatelskie”, aktywne, wykorzystujące możliwości jakie daje demokracja.

„Ukraina” jest znaczącą pozycją w polskiej literaturze politologicznej. Trudną do przecenienia, gdyż Polska-Ukraina to nie takie „dwa bratanki”, ale sąsiedzi, dla których liczy się trudna przeszłość, ale również stoją wobec wyzwań przyszłości.

Wywiadem tym prof. Hrycak wsadził kij w przysłowiowe mrowisko, warto więc przemyśleć zawarte w nim twierdzenia, tezy i stanowiska. Dla dobra i lepszego zrozumienia naszej wspólnej, trudnej historii i na tej kanwie spojrzenia daleko, daleko w przyszłość.

Kiejstut Roman Szymański

Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, Warszawa, 10 lipca 2008 r.

Ten arcyciekawy materiał, swojego rodzaju ekspertyza, to efekt pracy powstałego na początku 2008 r. Zespołu Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów. Inicjatorem opracowania był szef Zespołu, Minister Kancelarii Premiera dr Michał Boni.

Czym jest kapitał intelektualny Polski? To ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności, regionów, instytucji i procesów, które odpowiednio wykorzystane mają być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu kraju.

Dzięki opracowaniu raportu Polska weszła do grona państw – pionierów w pomiarze i opisie narodowego kapitału intelektualnego. Przed Polską raporty takie opracowano m.in. w Szwecji, Izraelu, Tajwanie i w krajach Półwyspu Arabskiego.

Raport nie jest jednak oficjalnym dokumentem rządowym a wyłącznie eksperckim, mogącym być inspiracją przy planowaniu różnych poczynań, podejmowaniu decyzji czy przygotowywaniu istotnych rozwiązań strategicznych. „Intencją tego przedsięwzięcia miało być zwrócenie uwagi polityków, mediów i liderów opinii na rolę oraz znaczenie jakości i poziomu kapitału intelektualnego dla długoterminowego rozwoju Polski” – piszą autorzy Raportu.

Dokument składa się z trzech części:

- *wstępu*, będącego zarazem streszczeniem całości, jest tu odpowiedź na pytanie dlaczego powstał, przedstawia podstawowe pojęcia i metodę, jaką autorzy posłużyli się oceniając kapitał intelektualny Polski,
- *diagnozy* – obejmującej dzieci, młodzież, studentów, dorosłych i seniorów, wskazując kluczowe wyzwania związane z budowaniem kapitału intelektualnego Polski,
- *rekomendacji* – zawierającej propozycje siedmiu priorytetowych działań, które muszą być podjęte, by sprostać stojącym przed Polską wyzwaniom, a mianowicie: dotyczące zapewnienia wysokiej jakości kapitału ludzkiego – bardziej kompleksowa i efektywna polityka rodzinna, podniesienie jakości nauczania, ukierunkowanie szkolnictwa na potrzeby rynku pracy i aktywizacja seniorów; dotyczące stworzenia możliwości wykorzystania kapitału ludzkiego do budowy przewagi konkurencyjnej, rozwoju i dobrostanu – synergia świata nauki, biznesu i kultury, rozwój miejsc pracy o wysokiej wartości dodanej, podniesienie jakości prawa, procedur i infrastruktury dla biznesu, regularny pomiar wskaźników kapitału intelektualnego.

Autorzy Raportu zwracają uwagę, że Polska nie wykorzystuje w pełni swojego potencjału czego efektem jest wolniejszy rozwój od państw regionu – Słowacji, Estonii czy Litwy. Jednoznacznie stwierdzają i ostrzegają – nie jesteśmy skazani na sukces, gdyż, jak uczą doświadczenia innych państw, dwadzieścia lat szybkiego wzrostu to za krótko na dogonienie krajów wysoko rozwiniętych.

Przewiduje się w efekcie realizacji bądź zaniechania wskazanych w raporcie działań dwa scenariusze rozwoju Polski. Pierwszy – „Polska jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się krajów Unii” zaistnieje wtedy, gdy podjęte zostaną trudne reformy w obszarach: transfery społeczne, podatki, regulacje gospodarcze, funkcjonowanie sektora publicznego (służba zdrowia, edukacja i nauka). Niesłyszanie atrakcyjny i optymistyczny jest potencjalny efekt tego scenariusza. Wydaje się celowe pełne przytoczenie fragmentów raportu, które prezentuje ten scenariusz.

„Polska jest globalnym centrum e-usług (e-edukacja, e-medycyna etc.) Polska jest dobrze zorganizowanym krajem, świetnie funkcjonują e-urzędy, firmę można założyć i zamknąć za darmo w 15 minut; podobnie szybko uzyskuje się zgody administracyjne i koncesje.

Polska jest krajem czystym i zielonym, jednym z ulubionych miejsc wakacyjnych Europejczyków i Azjatów.

Dzięki silnie rozbudowanej sieci nowoczesnych żłobków i przedszkoli nasze maluchy od samego początku otrzymują doskonałą edukację, a rodziny mogą mieć kilkoro dzieci i godzić doskonale życie zawodowe i rodzinne.

Aktywność zawodowa kobiet i seniorów jest najwyższa w Europie, dzięki temu wpływy podatkowe do budżetu są wysokie i budżet stać na inwestycje infrastrukturalne i w kapitał intelektualny.

W Polsce świetnie funkcjonuje szybka kolej, w wielu miastach można szybko dojechać do pracy dzięki rozbudowanej sieci metra połączonej z kolejką podmiejską i szybkimi tramwajami.

W Polsce trudno się nudzić, w społecznościach lokalnych tętni życie, mieszkańcy organizują osiedlowe i dzielnicowe imprezy, na których można mile spędzić czas w gronie sąsiadów i znajomych, nikt nie jest pozostawiony sam sobie.

Kilka polskich uczelni znajduje się w pierwszej setce najlepszych uczelni świata, są one wybierane jako miejsce studiów przez studentów z całego świata; wielu z nich zostaje na stałe w Polsce, bo są tu dostępne świetnie płatne miejsca pracy, wymagające wysokich kwalifikacji i dobrego wykształcenia.

Polscy inżynierowie, informatycy, lekarze i wiele innych zawodów są znani w świecie jako najwyższej klasy specjaliści, ich wynagrodzenia są znacznie wyższe niż podobnych zawodów w innych krajach UE.

W Polsce znajdują się centrale wielu międzynarodowych korporacji; kilka polskich firm znajduje się w pierwszej setce największych korporacji świata.

W Polsce powstaje wiele innowacji, wdrażanych potem w wielu krajach na wszystkich kontynentach.”

Efekty drugiego scenariusza – „Polska jednym z najbiedniejszych krajów Unii”, są zatrważające. Cała nadzieja, że to tylko nietrafna prognoza.

„Polska jest najszybciej starzejącym się krajem Europy, co w połączeniu z niską aktywnością zawodową kobiet i seniorów powoduje, że szybkiemu wzrostowi wydatków socjalnych nie towarzyszy wzrost dochodów. Aby ograniczyć olbrzymi deficyt budżetowy i dług publiczny trzeba podnosić podatki, co powoduje, że wiele firm przenosi swoje siedziby do krajów o niższych podatkach.

Młodzi ludzie chętnie podejmują pracę za granicą, gdzie miejsca pracy są o wiele lepiej płatne. Niedobór rąk do pracy jest uzupełniony przez migracje z biednych krajów Afryki i Azji, ale ponieważ brak jest środków na sfinansowanie odpowiedniej polityki imigracyjnej, na przedmieściach polskich miast tworzą się getta mniejszości, które nie mają pracy i żyją z zasiłków, co jeszcze bardziej obciąża wydatki państwa. Rabunki i napady są plagą wszystkich polskich miast. Ze względu na brak środków na inwestycje życie w mieście jest gehenną, dojazd do pracy zakorkowanymi, pełnymi dziur ulicami często zajmuje 2-3 godziny.

Stresy, niski standard życia, słaby dostęp do służby zdrowia i brak profilaktyki ze względu na oszczędności budżetowe powoduje, że Polska jest jedynym krajem w Europie, w którym obniża się oczekiwana długość życia i rośnie śmiertelność noworodków, co jest prawdziwą tragedią, bo na skutek wysokich kosztów utrzymania i braku odpowiedniej infrastruktury i tak przeciętnie rodzi się mniej niż jedno dziecko w rodzinie.

Polska od ponad 10 lat jest jednym z najbiedniejszych krajów Unii Europejskiej, dochód na mieszkańca jest tylko nieznacznie wyższy niż w Albanii.

Od ponad 20 lat Polska nie potrafi sobie poradzić z niedoborem energii.

Na początku XXI w. mówiło się o drodze irlandzkiej lub greckiej; w latach 30. XXI w. w podręcznikach podaje się przykład Polski jako ostrzeżenie, do czego może doprowadzić brak inwestycji w kapitał intelektualny kraju.”

Co jest zastanawiające – raport (pięknie, wręcz bibliofilsko, wydany i dostępny w internecie (<http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/>), jak dotąd nie wzbudził ożywionej dyskusji i sporów. Poza kilkoma wywiadami z M. Bonim – najciekawszy na łamach „Gazety Wyborczej” z 18 czerwca 2009 r. opatrzonego tytułem „Kilka recept na uciążliwy kraj”, w którym mówi „Żeby ziściło się choć kilka procent naszych marzeń, trzeba o nich mówić. Żeby nie dryfować, Żeby nie rządził nami przypadek” i polemiki tegoż z Witoldem Gadowskim („Gazeta Wyborcza” z 6-7 lutego 2010 r.), właściwie nic poważniejszego na łamach prasy się nie ukazało, podobnie jak i na antenach radiowych czy ekranach telewizyjnych. A sprawa jest otwarta i godna najwyższej uwagi.

Arlie Russell Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009

Z cyklu prac *Socjologia współczesna* ukazała się kolejna, interesująca publikacja zatytułowana: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Jej autorka Arlie Russell Hochschild, profesor socjologii na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley, zajmuje się przemianami związanymi z pracą i rodziną, a w tej pracy podejmuje problematykę komercyjnego wykorzystywania uczuć przez współczesne firmy.

Rozpoczyna od pytania o to, czym tak naprawdę są emocje i czym jest praca emocjonalna po to, by poszukiwać następnie odpowiedzi na pytanie o koszty i zyski z kierowania emocjami w życiu prywatnym i zawodowym.

Większość z nas wykonuje zawody wymagające radzenia sobie z własnymi uczuciami a także wpływania na uczucia innych osób. Uczucia poprzedzają działanie, stąd stanowią one jedno z najpoważniejszych narzędzi, jakie kultura wykorzystuje dla kierowania zachowaniem. Sfera emocji zazwyczaj funkcjonuje w ukryciu, często nie ujawniając swojego istnienia umożliwia wpływanie na kształt więzi międzyludzkich, stanowi o ich głębokości.

Inżynieria społeczna traktuje nasze uczucia jako nieodzowną część naszej pracy, wymaga od pracowników nie tylko kompetencji, a co podkreśla autorka, obejmuje też sprzedaż samego siebie.

Uczucia, które swoim zachowaniem sygnalizują pracownicy muszą być zgodne z interesem firmy. Niezależnie od tego co czują naprawdę, uczucia są częścią towaru, który jest oferowany klientom, i muszą być zgodne z interesem tych, dla których się pracuje.

Praca emocjonalna, jak zauważa autorka, ma potencjalnie pozytywny charakter. Nikt z nas nie chce mieć do czynienia z opryskliwą kelnerką, aroganckim urzędnikiem bankowym czy stewardesą, która unika kontaktu wzrokowego, uniemożliwiając zwrócenie się do niej z jakąkolwiek prośbą. Uchybienia w grzeczności u tych, którym za tę grzeczność się płaci, to realnie częste zjawiska, dzięki którym przekonujemy się, jak kruche są podstawy kulturalnego współżycia z innymi.

Uczestnik sytuacji zawodowych musi jednak stawiać sobie pytanie – co w danej sytuacji należy odczuwać – i zachowywać się zgodnie z udzieloną na nie odpowiedzią. Od sprzedawcy towarów lub usług oczekuje się, że będzie nie tylko sprzedawał określony przedmiot, ale też, że uśmiechając się będzie sprzedawał swoją osobowość.

Sekretarka swoim pogodnym zachowaniem ma wysyłać klientom komunikat, że firma jest przyjazna i godna zaufania; kelnerka ma tworzyć przyjemną atmosferę spożywania posiłku; przewodnik wycieczki – prowadzić do tego, aby turyści czuli się mile widziani; akwizytor – stworzyć wrażenie, że sprzedaje „gorący” towar; windykator – wzbudzić strach; właściciel zakładu pogrzebowego – z empatią podchodzić do smutku rodziny zmarłego, a minister – tworzyć wrażenie, że państwo pomaga potrzebującym, okazując im bezstronną życzliwość.

Standaryzacja i komercjalizacja ekspresji emocjonalnej rozprzestrzenia się na wszystkich. Nawet dom przestaje być schronieniem przed nadmiernym dążeniem do zysku, prywatne spotkania między krewnymi i przyjaciółmi stają się okazją do prezentacji i sprzedaży kosmetyków, sorbetu kuchennego i różnego rodzaju akcesoriów domowych, zauważa autorka.

Aby poszerzyć rynek, firmy wykorzystują ideę rodziny i wiążących się z nią uczuć w działaniach komercyjnych. Strategie szkoleniowe zapożyczają od domu ideę miejsca, bo w rodzinie uczymy się tworzyć i rozpoznawać łączące nas więzi a także wyrażać stosownie do nich swoje uczucia. Jednak obecnie, w bezdusznym świecie, w rodzinie – ostoji bezpieczeństwa – dzieci po raz pierwszy też doświadczają komercjalizacji uczuć. Rodzina podlega transmutacji tak jak dokonuje się transmutacja uczuć, czyli konieczność dopasowania uczuć nie do własnych pragnień, oczekiwań czy powinności, a do konieczności zajmowania instrumentalnej postawy wobec uczuć i zgody na wykorzystywanie ich przez korporacje i organizacje.

Zarządzanie uczuciami stało się sztuką o fundamentalnym znaczeniu dla cywilizowanego życia.

Transmutacja uczuć dla wielkich organizacji w relacji pracownik – klient może prowadzić do utraty zdolności dostrzegania u pracownika jego własnych uczuć i odbierania sygnałów pochodzących z wnętrza. Uczucia tracą swoją podstawową funkcję sygnalizacyjną – zdolność wyrażania nas samych. Rynkowe zafałszowanie uczuć staje się częścią kosztów ponoszonych przez człowieka za wykonywanie pracy. Instytucje, pozornie szanując prawo pracownika do jego prywatności, głęboko ingerują w życie emocjonalne, wypaczają percepcję i skłaniają do zachowań irracjonalnych. Pracownik musi nauczyć się udawać, nauczyć się fałszować samego siebie i nie ukazywać tego co odczuwa.

Im bardziej inżynieria społeczna wpływa na zachowanie pracowników, tym częściej muszą oni się mierzyć z trudnym pytaniem – co przemawia przez ich uczucia: oni sami, czy interes przedsiębiorstwa? Trzeba zmieniać zewnętrzną powierzchowność, grać językiem ciała, przylepionym do twarzy uśmiechem, kontrolowanymi westchnieniami, udawaniem zadowolonego albo smutnego, grać ciałem i być w tym autentycznym, udawać życzliwość, przyjaźń i miłość, spontaniczność, nie wyrażając własnego ja. W pracy nie ma miejsca na wyrażanie siebie. Nie ma miejsca nawet na spontaniczny lęk, pracownik jest aktorem w teatrze pracy.

Z kolei im większą świadomość istnienia inżynierii społecznej mają klienci, tym większy wysiłek muszą wkładać w odróżnianie gestów będących przejawem realnych uczuć od gestów wynikających ze strategii przedsiębiorstwa.

W życiu prywatnym konsekwencją iluzji uczuć jest ich umieranie. Miłość umiera, złość staje się częścią życia, narasta agresja, zapełniają się kolejne szpitalne łóżka. Tym, co odróżnia teatr od życia nie jest iluzja, której i teatr i życie potrzebują i którą się posługują, według autorki różni je akceptacja dla iluzji, łatwość określenia kiedy iluzja jest tylko iluzją i świadomość konsekwencji dla jej wykorzystywania. W teatrze iluzja opada razem z kurtyną, zaś w życiu prywatnym iluzje są nieprzewidywalne zarówno dla grającego, jak też odbiorców.

Zarządzanie emocjami przez przedsiębiorstwa polega nie na tym, że narzuca się pracownikowi sposób okazywania uczuć przyjęty dla danej instytucji, ale w wyrafinowany sposób, posługując się technikami wpływania na uczucia, wskazuje się jak pracownicy powinni odbierać rzeczywistość, a poprzez to jakie uczucia winni odczuwać. To tak jak zakładanie kłapek na oczy koniowi ciągnącemu wóz, po to aby kierował swój wzrok jedynie w określonym kierunku. Tak też instytucje kierują emocjami pracowników i sposobem postrzegania rzeczywistości.

Działania emocjonalne w kontekście handlowym, w przeciwieństwie do teatralnego czy terapeutycznego, sprawiają, że stają się one rodzajem zasobów używanych nie dla celów osobistych, a wyłącznie dla zarabiania pieniędzy. Nietrudno dostrzec w tym opisie wymagań firm wobec pracowników jedną z bardzo trudnych form mobbingu psychicznego.

Autorka w interesujący sposób rozważa te zagadnienia, odnosząc je do społeczeństwa amerykańskiego dostrzega jego wewnętrzną stratyfikację wyznaczoną poziomem zamożności i standardem życia, które to uwarunkowania wyraźnie wpływają na poziom komercjalizacji uczuć.

Należy przeczytać tę interesującą pracę opartą na szerokich badaniach i analizach społecznych po to, by lepiej rozumieć współczesne relacje międzyludzkie.

Teresa Czechowska-Świtaj

Lucjan Turos, *Andragogika autokreacji*, Warszawa 2007

Przez wiele stuleci w wychowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych dominowały czynniki zewnętrzne: rodzina, szkoła, organizacje społeczne, środowisko pracy, sztuka, tradycje kulturowe; samowychowanie było drugim, ubocznym nurtem rozwoju ludzi. W Polsce było ono szczególnie uprawiane przez harcerzy. Teorię samowychowania i metody pracy wychowawczej w drużynie ZHP opracował wybitny polski wychowawca i uczony Aleksander Kamiński.

W II połowie XX w. rozwój różnych systemów i form demokracji społecznej przyczynił się do upodmiotowienia społeczeństwa i rozwoju autentycznej potrzeby samokształtowania, rozwijania i doskonalenia swojej osobowości, do uprawiania autokreacji.

W tej sytuacji ukazanie się na progu 2007 r. pracy Lucjana Turosa: *Andragogika autokreacji* jest wydarzeniem naukowym i nobilitacją tej subdyscypliny naukowej, jaką jest andragogika autokreacji. Jest to bowiem pierwsza w literaturze polskiej znacząca i rzetelnie przygotowana praca naukowa prezentująca istotę, swoistość, problematykę i metodologię badań tej nowej dyscypliny naukowej.

Szczególnie cenne jest w tej pracy wnikliwe i interesujące przedstawienie genezy, treści i skutków procesu autokreacji, modeli jej uprawiania, jej roli jako trudnego procesu tworzenia siebie samego.

Zaletą omawianej pracy jest odwołanie się do poglądów i koncepcji samokształtowania zawartych w poglądach wybranych filozofów, psychologów, pedagogów, socjologów.

Ukazanie w tej publikacji historycznego rodowodu autokreacji, ujmowanej w kategoriach samowychowania, służy autorowi recenzowanej tu pracy do udowodnienia, że idee i koncepcje autokreacji towarzyszą ludziom od zarania dziejów.

„Autokreacja jest procesem całościowym – pisze L. Turos – dobrowolnym, świadomym, kierowanym przez jednostkę ludzką ją uprawiającą, wymagającą silnej woli, przekonania o jej potrzebie i sensowności, wytrwałości, systematyczności, wewnętrznej dyscypliny, umiejętności odczytywania społecznych oczekiwań, wymagań, wyzwań. Do podstawowych problemów autokreacji jako procesu kształtowania swojej osobowości i stylu życia należy zagadnienie rozwijania potrzeby pracy nad sobą, stawiania się lepszym, stawiania sobie wymagań na miarę indywidualnych możliwości i społecznych potrzeb.”

Powstanie *Andragogiki autokreacji* jest wynikiem potrzeby stworzenia teoretycznych i metodycznych podstaw dla uprawiania autokreacji obejmującej część lub całą osobowość. U podstaw tego procesu samokształtowania, jakim jest autokreacja, leży – zdaniem autora – idea godności i wolności człowieka, jego zdolność do doskonalenia siebie i swoich relacji ze światem. Człowiek jest istotą rozumną i wolną i może kształtować siebie na miarę swoich ideałów człowieczeństwa i kultury.

Szczególnie ważne jest twierdzenia autora, że podstawą autokreacji jest wybór osobowości – wzoru osobowego – jako źródło inspiracji do samokształtowania.

Dla nauczycieli niezmiernie ważna jest właśnie kwestia wyboru wzorów osobowych. Mogą bowiem wskazywać, opisywać, omawiać na lekcjach atrakcyjne wzory osobowe przywódców narodu, uczonych, polityków, artystów, duchownych, podróżników i pozornie zwykłych, lecz w istocie – cichych bohaterów dnia codziennego. Mogą pokazywać np. moralne piękno, dobroć i wiarę promieniującą z osoby Jana Pawła II i niezwykłość Jego osobowości.

Andragogika autokreacji zawiera konkretne przykłady autokreacji.

Przykłady te opisane są w autobiograficznych wypowiedziach badanych studentek i studentów (w większości nauczycielek) dowodzą, że autokreacja nie jest tylko ideą, pomysłem na udane życie, marzeniem o doskonałości, lecz konkretnym, sprawdzalnym doświadczeniem i źródłem sukcesów w życiu osobistym, w pracy zawodowej i działalności społecznej.

Jak wynika z analizy zebranych przez autora autobiograficznych wypowiedzi studentów i studentek warszawskich uczelni pedagogicznych uprawianie autokreacji jest dla nich nie tylko drogą do sukcesu i zadowolenia z życia, ale także procesem uczenia się roli człowieka. Jest to jedna z najtrudniejszych ról oprócz zawodowych i społecznych.

Godne podziwu jest to, że badani studenci w swoich autobiograficznych wypowiedziach opisywali bardzo trudne, osobiste sytuacje życiowe, których przeżycie i właściwe do nich ustosunkowanie umożliwiła im właśnie autokreacja.

Relacje, ujęte w materiałach autobiograficznych, świadczą o dużym zaufaniu studentów do autora badań i o odwadze ujawniania swoich przygód życiowych.

Wartość naukową i praktyczną tej pracy potęguje fakt, że autor odkrywa wielostronne związki andragogiki autokreacji z badaniem procesów samopoznania, autoedukacji, planowania rozwoju osobistego, funkcjonowania w pracy i działalności społecznej.

Charakteryzując czynniki warunkujące skuteczność samo kształtowania, autor zwraca szczególną uwagę na znaczenie takich motywów autokreacji, jak: motywy społeczne (wspólne dobro), ambicjonalne, patriotyczne, ekonomiczne, kulturoznawcze, samopoznawcze i inne.

Niniejsze dzieło Lucjana Turowsa – autora m.in. *Andragogiki ogólnej* (2004), *Andragogiki pracy* (2006) jest przepełnione silną wiarą twórcy w zdolność człowieka do naprawiania natury ludzkiej i wzbogacania swojej osobowości; do

tworzenia wartościowych dóbr duchowych i materialnych, do „wzięcia życia w swoje ręce”.

Jak wynika z badań Turosa, autora m.in. *Antropologii turystyki* (2003), istotą autokreacji jest nie tylko zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności przystosowania się do dynamicznie zmieniających się wymagań cywilizacyjno-kulturowych i społecznych, ale przede wszystkim umiejętność racjonalnego wyboru wartości, kierowania własnym życiem i pielęgnowania swojej indywidualności.

Waldemar Kamiński

Sprawozdanie
z konferencji Studenckiego Koła Naukowego Stosunków
Międzynarodowych Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie
nt. *Internowanie Polaków w Szwajcarii. Uwarunkowania*
prawne, organizacja i życie codzienne

W dniu 27 marca 2010 r. w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie odbyła się konferencja Studenckiego Koła Naukowego Stosunków Międzynarodowych nt. „Internowanie Polaków w Szwajcarii. Uwarunkowania prawne, organizacja i życie codzienne”. W konferencji uczestniczyli przedstawiciele władz uczelni: dziekan Wydziału Nauk Społecznych doc. dr Bronisław Czerniecki, prodziekan Wydziału Nauk Społecznych WSM doc. dr Kiejstut Roman Szymański, kierownik Katedry Stosunków Międzynarodowych i Europeistyki prof. dr hab. Józef Smoliński, prof. dr hab. Krzysztof Jasiecki, prof. dr hab. Konrad Bajan, prof. dr hab. Henryk Stańczyk, dr Barbara Mrówka-Jasiecka oraz studenci uczelni.

Dziekan doc. dr Bronisław Czerniecki w imieniu organizatorów przywitał wszystkich uczestników, dokonał uroczystego otwarcia konferencji i nawiązując do jej tematyki oddał głos mgr Iwonie Kulikowskiej, która przejęła przewodnictwo obrad.

Część merytoryczną rozpoczął prof. Józef Smoliński, który w ramach wprowadzenia przedstawił okoliczności, w jakich doszło do internowania Polaków w Szwajcarii.

W trakcie konferencji wygłoszonych zostało siedem referatów. W wystąpieniu pt. „Tradycje kontaktów polsko-szwajcarskich” Michał Pszczółkowski stwierdził, że pierwsze kontakty pomiędzy Polakami i Szwajcarami zanotowano już w okresie średniowiecza. W późniejszym okresie rozwinęła się polsko-szwajcarska wymiana myśli naukowej i religijnej, której sprzyjała współpraca pomiędzy ośrodkami uniwersyteckimi Krakowa, Genewy, Bazylei i Lozanny. Szwajcaria stanowiła też cel emigracji dla wielu Polaków po powstaniu kościuszkowskim, w czasie rozbiorów, po krwawo stłumionych powstaniach listopadowym i styczniowym. W dwudziestoleciu międzywojennym oba państwa utrzymywały kontakty gospodarcze, polityczne i kulturalne, a dwaj polscy prezydenci – Gabriel Narutowicz i Ignacy Mościcki, nie tylko mieli obywatelstwo szwajcarskie, ale i duże zasługi dla szwajcarskiej nauki.

Prawne i organizacyjne aspekty internowania Polaków w Szwajcarii były tematem wystąpienia Marioli Bochowicz. Referentka przedstawiła trudną sytuację żołnierzy polskich na początku internowania, kiedy ich status budził jeszcze szereg wątpliwości. Pierwsze przepisy, dotyczące organizacji internowania i zadań szwajcarskich władz nadzorczych wydano 26 czerwca 1940 r. w formie: „Instrukcji prowizorycznej dotyczącej internowanych wojsk”. Kolejne stanowił rozkaz Komisarza Federalnego z 1 listopada 1941 r. w sprawie ustosunkowania się ludności cywilnej do internowanych żołnierzy. Przepisy były bardzo surowe i niosły szereg ograniczeń, takich jak np. cenzurowanie korespondencji internowanych czy zakaz kontaktu z osobami cywilnymi. Złagodzone je dopiero w połowie 1943 r. W dalszej części wystąpienia omówiona została organizacja internowania. Podstawową jednostką administracyjną był obóz internowania, na czele którego stał komendant – oficer szwajcarski. Podlegał on komendantowi rejonu, a ten z kolei komendantowi terytorialnemu, odpowiadającemu za całość życia internowanych. Ponadto, w wyniku starań dowództwa 2 Dywizji Strzelców Pieszych, w każdym obozie utworzono stanowisko „polskiego oficera odpowiedzialnego”, odpowiadającego za tok życia obozowego przed komendantem obozu i nieformalnie przed dowódcą 2 DSP.

Referat pt. „Polacy w planach obronnych Szwajcarii” przedstawiła Katarzyna Staszczuk. W treści wystąpienia podkreśliła fakt, że zgodnie z prawem międzynarodowym żołnierze 2 Dywizji Strzelców Pieszych nie mogli uczestniczyć w walkach aż do końca wojny. Dowództwo dywizji dążyło jednak do utrzymania wysokiego morale i gotowości bojowej związku taktycznego, gdyż liczyło się z możliwością wykorzystania go do walki z wojskami niemieckimi w przypadku ich agresji na Szwajcarię. Władze szwajcarskie również nie ukrywały, że w przypadku ewentualnego najazdu Niemiec uwzględnią dywizję w swoich planach obronnych. Konkretny plan działania w przypadku niemieckiej napaści na Szwajcarię, zgodnie z rozkazem dowódcy dywizji, był gotowy 15 grudnia 1942 r. Przewidywał on wycofanie jej oddziałów z obozów internowania po wytyczonych trasach oraz skoncentrowanie ich w rejonach, gdzie mogły być zorganizowane i uzbrojone. Rola i miejsce 2 DSP w planach obronnych Szwajcarii były systematycznie korygowane, zarówno przez Sztab Generalny Szwajcarii, jak i Sztab Naczelny Wodza.

Po tym wystąpieniu nastąpiła dyskusja, podczas której poruszono m.in. kwestię, dlaczego Trzecia Rzesza nie zdecydowała się zaatakować Szwajcarii. W odpowiedzi Katarzyna Staszczuk stwierdziła, iż było wiele przyczyn takiego stanu rzeczy. Przede wszystkim terytorium Szwajcarii nie przedstawiało dla Niemiec większej wartości strategicznej, szczególnie od lata 1940 r., gdy zostało całkowicie otoczone przez siły Osi. Istotne znaczenie miały też względy gospodarcze i finansowe. Frank szwajcarski był w okresie II wojny światowej niezależnym pieniądzem, a taki był niezbędny Niemcom do prowadzenia transakcji handlowych. Poza tym gospodarka szwajcarska produkowała artykuły potrzebne do prowadzenia wojny, takie jak np.: broń czy mechanizmy zegarowe do bomb.

Milena Momentowicz zwróciła uwagę na zagadnienie pracy wykonywanej przez internowanych na rzecz gospodarki szwajcarskiej. Zatrudnianie polskich żołnierzy było zgodne z zasadami prawa międzynarodowego i miało na celu ekonomiczne uniezależnienie Szwajcarii od jej potencjalnych agresorów. Ponadto dowództwo 2 DSP zwracało żołnierzom uwagę, iż pracując w Szwajcarii płacą za swoje utrzymanie i dzięki temu w przyszłości Polska nie będzie musiała pokrywać kosztów internowania. Praca internowanych na rzecz gospodarki szwajcarskiej za niewielką odpłatnością w znaczny sposób zwiększyła możliwości niesienia pomocy materialnej Polakom mieszkającym w kraju i poza nim.

Po dyskusji nastąpiła przerwa, podczas której zainteresowani mogli obejrzeć prezentację multimedialną na temat internowania żołnierzy polskich w Szwajcarii.

Drugą część konferencji rozpoczął Kamil Kabziński, który przedstawił referat „Szkolenie wojskowe internowanych”. Mówca zaznaczył, że według przepisów prawa międzynarodowego szkolenie wojskowe było zakazane. Pomimo tego 2 DSP prawie od początku swego pobytu w Szwajcarii prowadziła tajne szkolenia. Szczególnie ważną rolę spełniało szkolenie oficerów i podoficerów, mające na celu przygotowanie dowódców na wszystkich szczeblach dowodzenia. Prowadzono je 5 dni w tygodniu po 4,5 godziny, koncentrując się na takich zagadnieniach, jak: dyscyplina czy wiedza na temat form i zasad walki. Żołnierze 2 DSP odbywali również szkolenia wojskowe na kursach. Zajęcia odbywały się nieoficjalnie, a aby ukryć ich prawdziwy charakter nadano im nazwę „Kurs spółdzielczo-motorowy dla oficerów”. Obejmowały przede wszystkim tematykę wojskową, działania piechoty i rodzaje broni. Poza tym na terenie Szwajcarii w czasie internowania działały także szkoły podchorążych we Fryburgu, Herisau i w Winterthur.

Mgr Iwona Kulikowska omówiła zagadnienie działalności naukowej Polaków w Szwajcarii. Referentka podkreśliła, że już od pierwszych dni internowania 2 DSP jej dowództwo podjęło działania mające na celu umożliwienie żołnierzom, którym wojna przerwała studia, podjęcie dalszej nauki na uczelniach szwajcarskich. Dzięki przychylności miejscowych władz zorganizowano obozy uniwersyteckie: w Winterthur, z oparciem naukowym uniwersytetu i politechniki w Zurychu, w Grangeneuve – utworzony przy Uniwersytecie Fryburskim oraz w Sirnach, później w Herisau i Gossau, działający przy pomocy Wyższej Szkoły Handlowej w St. Gallen. W ciągu dwóch pierwszych lat wykłady prowadzone były w obozach, zaś w późniejszym okresie, kiedy polityczna i militarna sytuacja Niemiec coraz bardziej ulegała pogorszeniu, macierzyste uczelnie szwajcarskie godziły się, by internowani żołnierze polscy mogli kontynuować studia w ich obiektach. Ostatecznie, pokonując wiele trudności językowych i organizacyjnych, dyplomy ukończenia studiów wyższych uzyskało 455 polskich żołnierzy.

Katarzyna Zaborowska wygłosiła referat pt. „Kursy szkolenia zawodowego i szkoły powszechne”. Kursy zawodowe były prowadzone głównie w Dywizyjnym Ośrodku Szkolenia Zawodowego w Matzingen pod kierownictwem ppłk.

Władysława Czocha. Największym zainteresowaniem cieszyły się kierunki, takie jak: spółdzielczość, handel, rolnictwo, budowa dróg, ślusarstwo i elektromechanika. Kursy w Matzingen ukończyło ponad 1 000 żołnierzy. Poza tym kursy zawodowe odbywały się w Töss, w obozach w Pfäffikon, Büren, Zurychu i Bienne-Biel. Od pierwszych dni internowania spontanicznie powstawały także wieczorowe kursy powszechnego nauczania, które obejmowały naukę religii, języka polskiego, historii, geografii, arytmetyki, wychowania fizycznego i zagadnień społeczno-politycznych. Ogółem do 1 marca 1945 r. na kursy na poziomie szkoły powszechnej uczęszczało 1059 żołnierzy. Do egzaminów końcowych dopuszczono 512, z czego zdało 464.

Działalność kulturalna na internowaniu była tematem wystąpienia Katarzyny Ruckiej. Referentka stwierdziła, że działalność ta, przejawiająca się w formie odczytów, pogadanek, spektakli teatralnych, występów chórów, orkiestr i solistów, stanowiła integralną część codziennego życia internowanych żołnierzy. Ważną rolę odegrały koncertujące we wszystkich większych miastach Szwajcarii chóry obozów uniwersyteckich. W ich składzie znajdowali się zawodowi muzycy i śpiewacy, tacy jak: Aleksander Kagan, Jerzy Witas czy Zdzisław Pręgowski. Śpiewano m.in. utwory Muszyńskiego, Moniuszki, Kotarbińskiego, arie, pieśni kościelne i kolędy. Dużą popularnością cieszyły się też występy orkiestry 6 pułku strzelców pod kierownictwem por. Tadeusza Rowińskiego oraz teatrów żołnierskich, zwłaszcza dywizyjnego rewiowego Teatru „Maryna”, który do czerwca 1944 r. wystawił około 140 przedstawień. Chóry żołnierskie, orkiestra i teatry występowały podczas wszystkich ważniejszych uroczystości dywizyjnych, na które zapraszano delegacje szwajcarskie z poszczególnych kantonów. W obozach podejmowano również indywidualną twórczość artystyczną i literacką.

Podczas konferencji Justyna Sołkowicz podjęła zagadnienie powrotów internowanych żołnierzy 2 DSP do kraju. W kwestii tej oraz w sprawie losów zawieranych podczas internowania polsko-szwajcarskich związków małżeńskich wypowiedzieli się także prof. Krzysztof Jasiecki i prof. Józef Smoliński. Ponadto prodziekan doc. dr Kiejstut Roman Szymański podzielił się swoimi wspomnieniami i refleksjami na temat prowadzonej przez Szwajcarów działalności charytatywnej.

Po dyskusji głos zabrał dziekan doc. dr Bronisław Czerniecki, który podziękował organizatorom i uczestnikom konferencji. Z zadowoleniem stwierdził również, że konferencja stała na bardzo wysokim poziomie merytorycznym i organizacyjnym.

Podsumowania i zamknięcia obrad dokonała mgr Iwona Kulikowska. Podkreśliła, że internowanie w Szwajcarii było szczególnym okresem dla całej dywizji, a lata spędzone z konieczności w obozach nie były czasem straconym. Został on bowiem spożytkowany na zdobycie nowych doświadczeń, wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, które po wojnie wszystkim przyniosły wymierne korzyści. Odnieśli je zarówno żołnierze powracający do swych rodzin

we Francji, jak i żołnierze wywodzący się z ziem polskich, z których blisko połowa powróciła do kraju, a pozostali ułożyli sobie życie na emigracji, głównie w Szwajcarii, Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Australii, Francji i Kanadzie.

Iwona Kulikowska

INFORMACJE O AUTORACH

Bakoń Krystyna	–	mgr matematyki i pedagogiki specjalnej
Czechowska-Świtaj Teresa	–	dr n. hum., psycholog
Czerniecki Bronisław	–	dr n. hum., pedagog
Dawidziuk Stanisław	–	prof. dr, pedagog
Hryniewicz Janusz	–	prof. dr hab., socjolog
Jasiecki Krzysztof	–	prof. dr hab., socjolog
Kamiński Waldemar	–	dr n. hum., pedagog
Kulikowska Iwona	–	dr n. hum., historyk
Łukaszewicz Roland	–	dr n. hum., socjolog
Mazur Kazimierz	–	dr n. ekonomicznych
Michalak-Dawidziuk Joanna	–	dr n. hum., pedagog
Mrówka Barbara	–	dr n. hum., socjolog
Pawłowski Marek	–	dr n. hum., pedagog
Poznański Karol	–	prof. zw. dr hab., pedagog
Rucka Katarzyna	–	studentka kierunku stosunków międzynarodowych WSM
Siedlecka Katarzyna	–	mgr pedagogiki specjalnej
Smoliński Józef	–	prof. zw. dr hab., historyk
Staszczuk Katarzyna	–	studentka kierunku stosunków międzynarodowych WSM
Szul Roman	–	prof. dr hab., ekonomista
Szymański Kiejstut R.	–	dr n. hum., socjolog
Szyszkowska Maria	–	prof. zw. dr hab., filozof
Turoś Lucjan	–	prof. dr hab., pedagog
Wójcik-Bruszevska Dorota	–	mgr zarządzania
Wysocki Adam S.	–	kierownik Domu Studenta WSM w latach 1997-1999

Katarzyna Rucka

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

UPADEK CZY RENESANS MURÓW?

„A mury runą, runą, runą...”

Z pieśni Jacka Kaczmarskiego

Od kilku tysięcy lat mury, przeszkody, płoty, ściany, zasieki, strefy demarkacyjne, zapory dzielące i chroniące narody, państwa, miasta, strefy mają trwale miejsce w historii świata pełnego konfliktów, zagrożeń, niepokoїв.

Ludzie od wieków budowali coś co mogło odseparować ich od zagrożenia. Wówczas nie myślano, że zabezpieczenia te staną się izolacją od innych kultur, zwyczajów, religii. Otaczając miasta i osady, chroniły mieszkańców zarówno przed koczownikami, którzy stanowili największe zagrożenie dla bogatych rolników, jak i przed zwierzętami niszczącymi pola. Z biegiem czasu pierwsze bariery przypominające płoty przeistaczały się w fortyfikacje, a naturalne bariery, takie jak: rzeki, góry, morza przestały mieć znaczenie, gdy pojawiły się państwa z ambicjami imperialnymi. Zaczęto wznosić mury, które kreśliły granice mentalne i polityczne. Budowano je z piasku, gliny, drewna, cegieł – wysokie i niskie, wąskie i szerokie. Wznosimy je prawie od 5 tysięcy lat. To na Bliskim Wschodzie jest „ojczyzna murów”. Najstarszy 300-metrowy mur amorycki, ciągnący się od rzeki Mijala do Babilonu, wznosił pod koniec III w. p.n.e. Szulgi, król Sumeru. Podobny mur w tym samym czasie stanął w Syrii i liczył ok. 220 km, miał 1m szerokości i ciągnął się od Gebel Ubajsan w Syrii do północnego Antylibanu. W VIII w. p.n.e. mur Kapadocji wzniesli w Turcji Asyryjczycy. Warto wspomnieć o widocznych do dziś (z wielu innych nie pozostał nawet ślad) murach Tammijskim i Gorgańskim (195 km długości i 3m wysokości) w północno-wschodnim Iranie. Najważniejsze mury to rzymski limes, Wielki Mur Chiński i Wał Hadriana. Pierwszy z nich limes europejski przebiegał od Koblencji do Regensburg nad Dunajem. Ten drugi budowano od VIII w. p.n.e. i ma bardzo skomplikowaną historię i imponującą długość 5 tys. km. Wał Hadriana zbudowano w 122 r. w Anglii. Miał ok. 120 km długości, 4m wysokości i 3m szerokości. Boga-ta jest historia murów i wielka ich ilość. Tu wspomniano tylko o niektórych, aby uzmysłowić ten fenomen rozwoju cywilizacji. Współcześnie ewenementem był Mur Berliński. Upadł ponad 20 lat temu, po 28 latach istnienia i był symbolem

zimnej wojny, dzielącym dwa światy. Niestety entuzjastyczne oczekiwania, że będzie to koniec idei murów nie spowodowały ich upadku.

Mija czas, a mury ciągle mają się dobrze. Nowe są w budowie i wierzy się w ich magiczną skuteczność. Oto na granicy Indii i Bangladeszu budowana właśnie 3-metrowa ściana ma mieć 3400 km długości, na granicy Egiptu i Izraela 500 km, zaś Egiptu i Strefy Gazy „tylko” 10 km. Od 2002 r. trwa wznoszenie wysokiej na 8m a długości na 670 km, w dodatku będącej pod napięciem, ściany odgradzającej Żydów od Palestyńczyków z Zachodniego Brzegu Jordanu. Od 1974 r. Cypr ma 300-kilometrową „zieloną linię” dzielącą społeczność grecką i turecką. W przeciwieństwie do berlińskiego ta „przegroda” nie ma tak tragicznej historii. Cypr to dwa narody i dwa lęki. Grecy Cypryjscy boją się armii tureckiej okupującej północną część wyspy, zaś Turcy boją się tego, co może się zdarzyć, gdyby armia turecka wróciła do domu. Nie chcą znów stać się ofiarami dyskryminacji i przemocy. Również Korea 1953 r. została podzielona strefą zmilitaryzowaną, oddzielającą dwa kraje. Ta 250-kilometrowa granica między komunistyczną a kapitalistyczną Koreą jest jednym z ostatnich murów zimnej wojny. To najbardziej zmilitaryzowana granica na świecie, dlatego przypadki przekradania się przez nią są niezwykle rzadkie. Kolejnym przykładem bariery odgradzającej dwa społeczeństwa jest mur „Tortilla Wall” na granicy USA i Meksyku. Jego zadaniem jest utrudnić życie nielegalnym latynoskim imigrantom i przemytnikom narkotyków. Co roku setki ludzi giną, próbując przekroczyć granicę USA. Nie zabijają ich strażnicy. Często padają ofiarami nieuczciwych przewodników, którzy porzucają ich na środku pustyni, albo nawet sami ich mordują i okradają. Stopniowe „uszczelnianie” granicy Stanów Zjednoczonych przed masowym napływem nielegalnych meksykańskich imigrantów, zmusza ich do wybierania najbardziej niebezpiecznych, prowadzących m.in. przez pustynie Arizony, dróg przedostawania się do Stanów. Liczba ofiar z każdym dniem wzrasta. W czasach, kiedy tak wiele mówi się o demokracji, tolerancji i otwieraniu granic państw, koszty związane z budowaniem murów liczy się w mld dolarów. Częściowo są one budowane za pieniądze Unii Europejskiej, która przecież w swoich założeniach chce znosić różnice nie tylko między państwami, ale nawet między regionami. Tak jest w przypadku podwójnej zapory odgradzającej hiszpańskie porty przeładunkowe w Ceuta i Melilli na wybrzeżu afrykańskim. Ostatnie unowocześnienia kosztowały Unię Europejską 60 mln euro. Również Arabia Saudyjska wydała 12 mld dolarów na elektroniczny płot na granicy z Irakiem.

„Trzy możliwości stały zawsze przed człowiekiem, ilekroć spotykał się z Innymi: mógł wybrać wojnę, mógł odgrodzić się murem, mógł nawiązać dialog”, pisał Ryszard Kapuściński. W samym fakcie, że ludzie w taki a nie inny sposób próbują zapewnić sobie bezpieczeństwo nie ma nic złego. Jest to rzeczą naturalną. Zwyczajny instynkt samozachowawczy. Jednak są to kroki do podziału społeczeństw na biednych i bogatych, lepszych i gorszych. To rodzi nienawiści i budowę kolejnych murów. Ciągłe obserwujemy zjawisko budowy większej ilości przeszkód niż ułatwień. Ludzie, jakoś dziwnie, wolą budować przeszkody niż kładki i mosty porozumienia, przyjaźni, pokoju.

Katarzyna Staszczuk

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ROLA I MIEJSCE 2. DYWIZJI STRZELCÓW PIESZYCH W PLANACH OBRONNYCH SZWAJCARII

W czasie II wojny światowej dają się wyróżnić trzy okresy szczególnego zagrożenia Szwajcarii. Pierwszy – od wybuchu wojny do zawieszenia broni między Francją a Niemcami, drugi – od francusko-niemieckiego rozejmu do 1943 r., trzeci – od 1943 r. do zakończenia wojny¹.

W pierwszych dniach września 1939 r. generał Henri Guisan, naczelny dowódca szwajcarskich sił zbrojnych, zlecił przygotowanie dwóch planów obrony: „Zachód” i „Północ”. Mniej realny plan „Zachód” zakładał, że Francja po wypowiedzeniu wojny uderzy na Niemcy w dniu 3 września, by odciążyć polskiego sojusznika. Uderzenie takie mogłoby nastąpić przez północną Szwajcarię na tyły fortyfikacji Linii Zygfrйда w celu zagrożenia południowym Niemcom. Francja jednak nie kwapiła się z militarną pomocą i plan ten stracił aktualność. Założeniem opracowanego w pośpiechu planu „Północ” było uwzględnienie realnego zagrożenia Szwajcarii ze strony Niemiec. Przewidywano, że Niemcy mogą wykorzystać obszar północnej Szwajcarii do inwazji na Francję w celu obejścia umocnień linii Maginota².

W ostatnich tygodnia 1939 r., spodziewając się generalnej ofensywy na Zachodzie, Szwajcaria żyła w atmosferze ciągłej niepewności. Rząd podejmował kolejne przedsięwzięcia do wzmocnienia obrony kraju. Przygotowano nowe warianty planu „Północ”, w tym uwzględniono ewakuację około 1 miliona osób z zagrożonych rejonów północnych. Wprowadzono nowe, obostrzone przepisy o zwalczaniu wrogiej propagandy w armii. Obowiązkowym szkoleniem wojskowym została objęta cała młodzież męska w wieku od 16 do 19 lat³.

Niemiecka ofensywa na Zachodzie rozpoczęła się 10 maja 1940 r. W tym dniu nad Szwajcarią doszło do pierwszej walki powietrznej. Klucz szwajcarskich myśliwców stracił niemiecki bombowiec, który naruszył przestrzeń po-

¹ J. Smoliński, *2 Dywizja Strzelców Pieszych*, Warszawa 1992, s. 86.

² S.P. Halbrook, *Cel: Szwajcaria*, Warszawa 2003, s. 80.

³ W. Kozaczuk, *Na peryferiach piekła*, Warszawa 1988, s. 60.

wietrzną od strony Francji. W dniu następnym spadły na Szwajcarię pierwsze bomby. Samoloty Luftwaffe zaatakowały miejscowość nadgraniczną. Eksplozja kilkunastu bomb unieruchomiła linię kolejową.

W wyniku sprawnie przeprowadzonej mobilizacji w dniu 11 maja stan sił zbrojnych zwiększył się z 220 do 450 tys. żołnierzy. Wojska pośpiesznie obsadziły pozycje obrony na linii Sargans, Gempen⁴. Potrojono stany jednostek straży granicznej, a jej placówkom została przydzielona ciężka broń maszynowa. W ciągu pierwszego tygodnia kampanii niemiecko-francuskiej nadal przyjmowano za wiarygodne symptomy ataku niemieckiego na Szwajcarię, który miał oskrzydlić linię Maginota od południa. Potwierdzały to doniesienia wywiadu francuskiego oraz niepokojące meldunki dyplomatów szwajcarskich ze stolic europejskich, w których sugerowano, że Szwajcaria nadal stoi w obliczu bezpośredniej inwazji wojsk niemieckich. Podawano nawet dokładne terminy ataku, który miał nastąpić o świcie 15 maja. W pierwszej kolejności spodziewano się zrzutu spadochroniarzy. Przy tym Niemcy nadal pozorowali koncentrację dużych zgromadzeń wojsk na północnej granicy Szwajcarii.

W dniu 22 czerwca Francja skapitulowała i wszelkie argumenty by kontynuować operację w Alpach upadły. Dwa dni później podpisano zawieszenie broni. Jego ostateczna wersja pozostawiała Szwajcarii tylko jedną nie należącą do państw osi granicę, z obszarem nie okupowanym, znanym jako Francja Vichy. Hitler na razie zrezygnował z podjętej już decyzji całkowitego okrażenia Szwajcarii.

Kapitulacja Francji i przystąpienie Włoch do wojny zmieniły radykalnie polityczne i ekonomiczne położenie Szwajcarii od czerwca 1940 r. Poza wąskim korytarzem granicy z Francją Vichy, ten mały alpejski kraj został całkowicie okrażony przez państwa faszystowskie – Niemcy i Włochy.

Największe zagrożenie niepodległości Szwajcarii nastąpiło latem i jesienią 1940 r. Pod pretekstem naruszenia zasad neutralności, w tym przyjmowania uchodźców i utrzymywania stosunków dyplomatycznych z polskim rządem w Londynie, Niemcy zaczęły oskarżać rząd szwajcarski, wysyłając przy tym jawne sygnały o możliwości zbrojnej interwencji⁵.

Szwajcarski wywiad wojskowy otrzymywał coraz bardziej niepokojące meldunki dotyczące niemieckich planów aneksji Szwajcarii. Potwierdzał to raport biura wywiadu z dnia 25 lipca 1940 r., w którym stwierdza się: „Niemieckie plany okupowania Szwajcarii zostały już szczegółowo opracowane. Brak jest tylko rozkazu Hitlera”⁶.

Od czerwca do października 1940 r. opracowywanych było kilka planów zajęcia Szwajcarii pod ogólnym kryptonimem „Tannenbaum” („Jodła”). Plany takie były sporządzone w Naczelnym Dowództwie Wojsk Lądowych (OKH), Sztabie Grupy Armii C rozlokowanej w tym czasie w północnej Francji i w południo-

⁴ *Ibidem*, s. 81.

⁵ J. Smoliński, *op. cit.*, s. 87.

⁶ W. Kozaczuk, *op. cit.*, s. 114.

wo-zachodnich Niemczech oraz w Naczelnym Dowództwie Wehrmachtu (OKW). Praktyczną realizację planu zajęcia Szwajcarii powierzono 12. Armii generała Wilhelma von Lista.

Zaznaczyć należy również, że wszystkie zamiary Hitlera dotyczące aneksji Szwajcarii były każdorazowo uzgadniane z Włochami. Ostateczne rozwiązanie tego problemu było omawiane między innymi podczas spotkania Hitlera z Mussolinim na przełęczy Brenner 4 października 1940 r. Po tym spotkaniu Duce pisał do Führera: „Jestem pewien, że nie zdziwisz się, widząc Szwajcarię na mojej liście. (...) Szwajcaria z jej nieznosną wrogością, sama sobie postawiła problem swojego istnienia”⁷.

Jednakże postępujące przygotowania do wojny na wschodzie spowodowały, że plany zajęcia Szwajcarii zostały chwilowo zawieszone. W dniu 22 czerwca 1941 r. Niemcy rozpoczęli największą w historii ofensywę przeciw Związkowi Radzieckiemu, operację „Barbarossa”. Dla Szwajcarów był to szczęśliwy zwrot w stabilizacji bezpieczeństwa.

Stan ten jednak długo się nie utrzymał. W dniu 8 listopada 1942 r. alianci dokonali inwazji na Afrykę Północną, co skłoniło Wehrmacht do okupacji całej Francji Vichy, aby móc kontrolować wybrzeże Morza Śródziemnego. W ten sposób państwa osi całkowicie okrążyły Szwajcarię, która niemal do końca wojny miała być otoczona pierścieniem blokady.

W warunkach otoczenia w rozważaniach strategicznych naczelnego dowódcy generała Guisana i jego sztabu dominowała koncepcja obrony oparta na wykorzystaniu naturalnych warunków geograficznych kraju oraz poczynionej już rozbudowie inżynieryjnej terenu. Koncepcja ta znalazła swój praktyczny wyraz i była znana pod nazwą Reduta Narodowa. Plan obrony Reduty przewidywał przesunięcie większości sił z rejonów nadgranicznych i płaskowyżu do centralnego masywu Alp i zorganizowanie tam obrony okrężnej. Uzyskując, przez koncentrację sił, przewagę lokalną w wojskach lądowych zamierzano ograniczyć możliwości wojsk pancernych i lotnictwa przeciwnika, mało przydatnych do walk w umocnionych rejonach wysokogórskich. Ponadto obrona Reduty miała uniemożliwić wojskom niemieckim opanowanie, strategicznie ważnych dla ich transportu, przełęczy St. Gotthard i Simplon⁸.

W strategii obrony Reduty nie zakładano kapitulacji. Reduta miała być też zapleczem dla wojny partyzanckiej na terenach okupowanych, gdzie pozostałoby 4/5 ludności Szwajcarii. Ponadto strategia obrony Reduty oparta była na odstraszeniu potencjalnego przeciwnika. Nie oczekiwano ostatecznego zwycięstwa. Tak małe państwo nie mogło wygrać wojny z Niemcami i Włochami, ale jego armia mogła zadać takie straty, które byłyby nieopłacalne dla agresorów.

W celu wpojenia i umocnienia woli oporu generał Guisan zdecydował zgromadzić 25 lipca 1940 r. kierowniczą kadrę sił zbrojnych – 600 oficerów od

⁷ S.P. Halbrook, *op. cit.*, s. 130.

⁸ W. Kozaczuk, *op. cit.*, s. 115 i 131.

dowódcy batalionu wzwyż. Miejscem odprawy była Łąka Rütli nad Jeziorem Czterech Kantonów⁹. Zgromadzeni oficerowie złożyli przysięgę, że nie zważając na dalszy przebieg wojny i jej losy, dochowają wierności naczelnemu dowódcy i do końca będą walczyć o niepodległy byt i suwerenność kraju..

2 Dywizja Strzelców Pieszych (2 DSP) formowana była zgodnie z planem tworzenia polskich sił zbrojnych we Francji, a podstawę prawną stanowiła polsko-francuska umowa rządowa z 4 stycznia 1940 r. Pod względem operacyjnym polskie jednostki do zakończenia działań na froncie francusko-niemieckim podlegały dowództwu wojsk francuskich i wchodziły w ich struktury organizacyjne. Formowanie 2 DSP rozpoczęło się 11 listopada 1939 r. w północno-zachodniej Francji. Na dowódcę dywizji został wyznaczony doświadczony oficer generał brygady Bronisław Prugar-Ketling. W miarę uzupełniania stanów osobowych jednostek organizowane było szkolenie bojowe połączone z pracą wychowawczą.

W dniu 10 maja 1940 r. rozpoczęła się ofensywa niemiecka w Europie Zachodniej. Po poniesionej porażce nad Sommą, Amiens i w rejonie Dunkierki, francuski Sztab Generalny sięgnął po rezerwy i rozkaz wymarszu na front otrzymała też 2 DSP. W dniu 8 czerwca została ona włączona w skład 45 korpusu 8 armii i do 13 czerwca znajdowała się w rejonie Belfortu.

W nocy z 16 na 17 czerwca 2 DSP została przesunięta w kierunku południowym na Besaçon, po czym osiągnęła rejon Belleherbe-Maiche i przeszła do obrony wzgórz Clos du Doubs zamykających dolinę rzeki Doubs¹⁰.

W czasie dwudniowych walk obronnych (18-19 czerwca) na 16 kilometrowym odcinku 2 DSP wiązała walką większość sił dwóch niemieckich dywizji zmotoryzowanych opóźniając ich natarcie i zadając straty. Sukcesem dywizji było uniemożliwienie nieprzyjacielowi wyjście jego sił na tyły 2 DSP i odcięcie jej od granicy szwajcarskiej.

Walki obronne oddziału wydzielonego w warunkach zdecydowanej przewagi przeciwnika wobec biernej postawy wojsk francuskich i bez wsparcia artyleryjskiego były skazane na niepowodzenie. Niemniej męstwo i ofiarność żołnierzy zapewniły ocalenie większości sił 45 korpusu. Potwierdził to dowódca korpusu generał Marius Daille, który wyróżnił 2 DSP jako: „jednostkę wyborową, która podczas 4. dniowych nieustannych marszów i walk stawiała czoło dwóm dywizjom niemieckim i zadała im ciężkie straty (...) zmuszona brakiem amunicji przezwyciężyć walkę, zachowała do końca piękną postawę żołnierską w ogniu”.

Decyzję o przekroczeniu granicy szwajcarskiej dowódca 2 DSP podjął 19 czerwca o godzinie 14.00. Przekroczenie granicy nastąpiło w sztykach zwartych w pięciu punktach granicznych. Do 10 lipca 1940 r. do Szwajcarii przeszło łącznie 11711 żołnierzy w tym 500 oficerów 2 DSP, do których dołączyło wkrótce 43 oficerów i 140 żołnierzy 1 Dywizji Grenadierów. Straty bojowe 2 DSP (zabici, ranni i zaginieni) ocenia się na 3519 żołnierzy, w tym 69 ofice-

⁹ S. Halbrook, *op. cit.*, s. 124, W. Kozaczuk, *op. cit.*, s. 133.

¹⁰ J. Smoliński, *op. cit.*, s. 45.

rów. W myśl art. 11 V Konwencji Haskiej z 1907 r. początkowo rząd szwajcarski traktował 2 DSP jako integralną część 45 korpusu francuskiego¹¹.

Zgodnie z prawem międzynarodowym żołnierze 2 DSP nie mogli uczestniczyć w walkach aż do końca wojny. Dowództwo dywizji dążyło jednak do utrzymania wysokiego morale i gotowości bojowej związku taktycznego. Generał Władysław Sikorski uwzględniał bowiem fakt możliwości wykorzystania polskiej dywizji do walki z wojskami niemieckimi w przypadku ich agresji na Szwajcarię. W wytycznych do dowódcy 2 DSP z końca października 1940 r. stwierdził: „w wypadku zaatakowania Szwajcarii przez Niemców 2 dywizja ma brać udział w obronie tego kraju. W przypadku niepowodzenia prowadzić walkę partyzancką i w ostateczności przejść na teren nieokupowanej Francji, ewentualnie Włoch. W sytuacji załamania się Niemiec nie jest wykluczone użycie dywizji do działań zaczepnych z obszaru Szwajcarii, a w razie wcześniejszego załamania się Włoch i desantów sił koalicyjnych na ich terenie należy dążyć do połączenia się z tymi siłami”¹².

Władze szwajcarskie nie ukrywały też przed dowódcą 2 DSP, że w przypadku ewentualnego najazdu Niemiec uwzględnią dywizję w swoich planach obronnych. Szwajcarski Sztab Generalny przewidywał, że doświadczona i zahartowana w bojach polska dywizja zostanie reaktywowana by wziąć udział w walce ze wspólnym wrogiem. Również w ocalałych dokumentach sztabów niemieckich z sierpnia 1940 roku stwierdza się, że: „w przypadku konfliktu ze Szwajcarią należy liczyć się z udziałem w walkach 30 tys. Francuzów i 12,5 tys. Polaków. Wzmocniłoby to armię szwajcarską o równowartość 1,5 dywizji doświadczonych żołnierzy, mających już za sobą boje we Francji. Polacy to dobre wojsko o nie naruszonej spójności i morale.”¹³.

Zadania dla 2 DSP na wypadek niemieckiej agresji zostały omówione 22 kwietnia 1941 r. podczas spotkania generała Guisana z dowódcą 2 dywizji w Huttwil¹⁴.

Konkretny plan działania 2 DSP w przypadku niemieckiej napaści na Szwajcarię, zgodnie z rozkazem dowódcy dywizji, był gotowy 15 grudnia 1942 r. Przewidywał on wycofanie oddziałów dywizji z obozów internowania po wytyczonych trasach oraz skoncentrowanie ich w rejonach gdzie mogły być zorganizowane i uzbrojone. Dywizja miała mieć własny system alarmowania.

Na podstawie planu sztabu dywizji zostały opracowane przez dowódców zgrupowań własne plany alarmowania, wycofywania i zajmowania rejonów koncentracji.

¹¹ J. Danielewski, *Internowanie żołnierzy polskich w państwach neutralnych podczas II wojny światowej*, „Wojskowy Przegląd Historyczny” 1977 nr 2 (86), s. 89; J. Smoliński, *Polacy internowani w Szwajcarii (1940-1945). Dokumenty prawno-organizacyjne. Wykaz internowanych*, Warszawa 2003.

¹² E. Thielmann, *Żołnierska odyseja*, Warszawa 1971, s. 6.

¹³ W. Kozaczuk, *op. cit.*, s. 140.

¹⁴ J. Smoliński, *2 Dywizja Strzelców Pieszych*, *op. cit.*, s. 91.

Rola i miejsce 2 DSP w planach obronnych Szwajcarii były systematycznie korygowane, zarówno przez Sztab Generalny Szwajcarii jak i Sztab Naczelnego Wodza. W depeszy z 5 października 1943 r. do dowódcy 2 DSP polecono, że dywizja może uczestniczyć w walkach obronnych pod warunkiem, że wystąpi w całości jako polski związek taktyczny oraz otrzyma uzbrojenie i odpowiednie warunki do uzupełnienia wyszkolenia¹⁵.

Utrzymywanie wysokiego morale żołnierzy, zwartości jednostek dywizji i ich stałej gotowości bojowej wymagało systematycznego szkolenia wojskowego. Szkolenie wojskowe pomimo przepisów prawa międzynarodowego, zabraniającego tego typu działalności i oficjalnego zakazu władz szwajcarskich, prowadzono niemal od początku pobytu 2 DSP w Szwajcarii. Szkolenia takie organizowano na wyższych uczelniach, w ramach szkół podchorążych, w Polskim Obozie Licealnym oraz w obozach oficerskich i dla szeregowych¹⁶.

Wiadomości o prowadzeniu przez internowanych Polaków szkolenia wojskowego dotarły do władz niemieckich w następstwie czego attache wojskowy w Bernie wniósł 20 sierpnia 1943 r. pismo protestujące do dowództwa armii szwajcarskiej. Powtórny protest Niemców został wniesiony w maju następnego roku. Zarządzone „dochodzenie” nie potwierdziło jednak stawianych zarzutów¹⁷.

Już z ogólnej tylko oceny roli i miejsca 2 DSP w warunkach internowania wynika, że przed stanem osobowym dywizji stawiano dwa główne zadania: po pierwsze wykazać postępy na wybranych kierunkach studiów, kursach doskonalących i w miejscach pracy, po drugie w każdych warunkach zachować zdolność bojową poprzez doskonalenie umiejętności i zdobywanie nowej wiedzy wojskowej.

Wydaje się, iż mimo niesprzyjających warunków i piętrzących się trudności zadanie to 2 DSP w pełni wykonała.

LITERATURA:

- [1] Danielewski J., *Internowanie żołnierzy polskich w państwach neutralnych podczas II wojny światowej*, „Wojskowy Przegląd Historyczny” 1977 nr 2 (86), s. 89.
- [2] Halbrook S.P., *Cel: Szwajcaria*, Warszawa 2003, s. 80.
- [3] Kozaczuk W., *Na peryferiach piekła*, Warszawa 1988, s. 60.
- [4] Smoliński J., *2 Dywizja Strzelców Pieszych*, Warszawa 1992, s. 86.
- [5] Smoliński J., *Polacy internowani w Szwajcarii (1940-1945). Dokumenty prawno-organizacyjne. Wykaz internowanych*, Warszawa 2003.
- [6] Thielmann E., *Żołnierska odyseja*, Warszawa 1971, s. 6.

¹⁵ *Ibidem*, s. 94.

¹⁶ *Ibidem*, s. 138.

¹⁷ J. Danielewski, *op. cit.*, s. 103.

INFORMACJA DLA AUTORÓW

Redakcja „Studiów Społecznych” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma.

Upzejmie informujemy, że przyjmujemy teksty artykułów o objętości nie mniejszej niż 11 stron znormalizowanego maszynopisu (**30 wierszy po 60 znaków na stronie**) i **nie większej niż 25 stron**, a w przypadku recenzji – do 8 stron.

Do artykułów prosimy dołączyć **streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu)** o objętości do 200 słów.

Prosimy Autorów o podawanie na oddzielnej stronie: tytułu (stopnia) naukowego, nazwy zakładu pracy, numerów telefonów, dokładnego adresu domowego.

Materiały (**w dwóch egzemplarzach** wraz z dołączonym nośnikiem elektronicznym przygotowanym w standardzie Word, czcionka Times New Roman 11 p.) prosimy kierować **pod adresem:**

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Wydział Nauk Społecznych
„Studia Społeczne”
ul. Kawczyńska 36
03-772 Warszawa

Można także korzystać z przekazu e-mailowego: wydawnictwo@mac.edu.pl

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania i adiustacji materiałów oraz zmiany tytułów.

Niezamówionych tekstów i nośników elektronicznych nie zwracamy.

**W następnym
numerze m.in.:**

Krzysztof Kawęcki

*Tożsamość ideowa Chrześcijańskiej
Demokracji*

Hassan A. Jamsheer

*Amerykańska doktryna powstrzymywania
(containment)*

Waldemar Aftyka

System partyjny