

**KULTURA
HISTORIA**



Wydawca

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Adres Redakcji

Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Plac Marii Curie-Skłodowskiej 4
20-031 Lublin

E-mail

czasopismokulturaihistoria@gmail.com

Redaktor Naczelny

dr hab. Andrzej Radomski, prof. UMCS

Redaktor naukowy

Sidey Myoo

Redaktor techniczny

mgr Jan Waligórski

Redaktorem prowadzącym numerów 1-9 był Krzysztof Karauda

Redaktorem prowadzącym numerów 10-29 był Radosław Bomba

Redaktorem prowadzącym numeru 30 był Andrzej Radomski

Redaktorami prowadzącymi numerów od 31 są Andrzej Radomski i Sidey Myoo

Autor logo

mgr Sebastian Zonik

Kultura i Historia

nr 43 / 2024



UMCS
UNIWERSYTET MARIII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

Spis treści

Weronika Lenartowicz: <i>Ocena odejścia od islamu według sunny</i>	1
Danuta Nikitenko: <i>Dzieje polskiej edukacji</i>	18
Barbara Rozwens: <i>Ach ta młodzież, tylko w tych komputerach! O korzyściach nauki programowania dzieci i młodzieży</i>	68
Przemysław Sołga: <i>Ekskluzywizm kultury staroegipskiej a ekstensja chrześcijaństwa</i>	76
Jacek Chrobaczyński: <i>"dzieci i szklanek [na wsi – J.Ch.] nigdy dość". Kilka uwag i refleksji w świetle lektury: Chłopek, tj. opowieści o naszych babkach</i> .	100

I. SEKCJA:

Artykuły

Ocena odejścia od islamu według sunny

Assessment of leaving Islam according to the Sunna

WERONIKA LENARTOWICZ*

Abstract

The views of Islamic authorities (Sunni and Shia) referring to apostasy in hadiths. The source texts cover the Meccan and Medina periods of the life of the prophet Muhammad and the reign of the four legitimate Islamic caliphs. The analysis also takes into account available commentaries on the hadiths of Islamic authorities who lived after Muhammad.

Keywords: Leaving Islam, apostasy, death penalty, hadith, sunnah.

Abstrakt

Poglądy sunnickich oraz szyickich autorytetów islamskich odnoszących w hadisach do apostazji. Teksty źródłowe obejmują okres mekkański oraz medyński życia proroka Mahometa oraz okres panowania czterech prawowitych kalifów islamskich. Analiza uwzględnia także dostępne komentarze do hadisów autorytetów islamskich, żyjących po Mahomecie.

Słowa kluczowe: odejście od islamu, apostazja, kara śmierci, hadisy, sunna

* Doktorat w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie nauki socjologiczne na podstawie rozprawy: „Powody i konsekwencje odejścia od islamu ex-muzułmanów w Niemczech i Szwecji”, Uniwersytet Warszawski. Zainteresowania badawcze: bezpieczeństwo społeczne i kulturowe, polityka imigracyjna, zagrożenia i analiza ryzyka, zamiologia. Dr Weronika Lenartowicz współpracowała z Instytutem Nauk Politycznych (Zakład Stosunków Międzynarodowych) na JohannesGutenberg-Universität Mainz, przebywała na wymianie studenckiej w J.F. Kennedy Institute na Freie Universität Berlin (Wydział Nauk Politycznych). Opublikowała m.in. artykuły *Zagrożenie społeczne: szariatyzacja Europy* (wydany w monografii *Bezpieczeństwo współczesnego świata. Różne wymiary bezpieczeństwa*), a także *Muzułmanie pochodzenia tureckiego w Niemczech: od Gastarbeiterów do obywateli*, (ukazał się w tomie *Spółczesność Wielokulturowa w Niemczech*). Brała udział w międzynarodowych konferencjach naukowych, m.in. I Zjeździe Niemcoznawców, podczas którego uczestniczyła w panelu dyskusyjnym na temat problemu funkcjonowania społeczeństwa wielokulturowego w Niemczech. Wygłosiła też referat *Bezpieczeństwo społeczne – islam a Nowa Europa* na IV międzynarodowej konferencji naukowej „Bezpieczeństwo Współczesnego Świata – wyzwania i zagrożenia”. Obecnie zatrudniona w polskim Krajowym Punkcie Kontaktowy Europejskiej Sieci Migracyjnej, wlenartowicz@gmail.com

W niniejszym artykule przedstawione zostaną najważniejsze poglądy autorytetów islamskich szkół sunickiej oraz szyickiej odnoszące się w swoich hadisach do apostazji. Zebrane poglądy opierają się na źródłach dostępnych w języku angielskim, obejmujących okres mekkański oraz medyński życia proroka Mahometa oraz okres panowania czterech prawowitych kalifów islamskich. Analiza uwzględnia także dostępne komentarze do hadisów autorytetów islamskich, żyjących po Mahomecie. Artykuł ma wyłącznie charakter przyczynkowy, skłaniający do refleksji i dalszego pogłębiania problematyki w celu właściwego rozumienia źródeł islamskich.

Jeszcze za życia Mahometa ludzie, aby rozwiązać swoje problemy wzorowali się na zachowaniu proroka, na tym co mówił i robił. Innymi słowy odwoływali się do *sunny* – przyjętego zwyczaju, lub też drogi². Także współcześnie muzułmanie biorą przykład z Mahometa. Jest to istotne, gdyż istnieje przekonanie, że to Koran stanowi najważniejsze źródło doktryny islamskiej. Kiedy to Koran wraz *hadisami* i *sirą* tworzą fundament całego islamu – tak zwaną trylogię do której odwołują się muzułmanie.

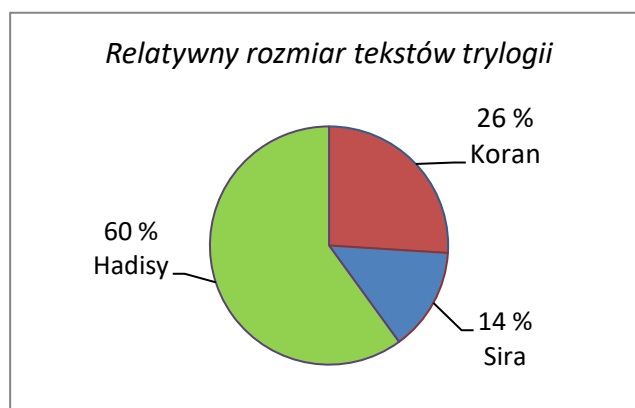
Sunna składa się z kolekcji dwóch tekstów – *hadisów*, opowiadań pozwalających zrozumieć słowa proroka zawartych w Koranie oraz *siry*, czyli życia Mahometa.

Hadis lub też *tradycja*

oznaczać ma „opowiadanie”,

„rozmowę”, „relację” na temat tego, co powiedział i uczynił prorok Mahomet³.

Powodem dla którego hadisy zaczęły cieszyć się dużą popularnością po śmierci Mahometa był fakt, iż wielu z jego towarzyszy osadziło się poza Arabią w nowo podbitych krajach. Tam też pojawiła się potrzeba przekazywania wiedzy o Mahomecie. Jednak wtedy nie istniała jeszcze zebrana kolekcja tradycji⁴. Dopiero



Ryc. 1. Relatywny rozmiar tekstów trylogii¹

¹ B., Warner, Center for the Study of Political Islam

² G. H. A., Juynboll 'Sunna' *Encyclopedia of Islam*, vol. IX, E. J. Brill, Leiden 1997 s. 878-81.

³ J., Robson, 'Hadith' *Encyclopedia of Islam*, vol. III, E. J. Brill, Leiden 1971 s. 23.

⁴ *Loco citato*.

z upływem czasu ludzie poczuli potrzebę wsparcia ze strony autorytetów dlatego wzrosło też zainteresowanie tradycją⁵. Ibn Warraq wskazuje na rozróżnienie pomiędzy hadisem a sunną. *Hadis* jest ustnym przekazem pochodzącym od proroka. Natomiast *sunna* to tradycyjny zbiór reguł i praw, które rządzą życiem w praktyce. To też zbiór powiedzeń i uczynków przypisywanych prorokowi, które mogą odnosić się do niego przez uważanych za godnych zaufania świadków⁶.

Przykłady hadisów odnoszących się do apostazji u sunnitów

a) Przyzwolenie na karanie śmiercią przez Mahometa

Podczas analizy dostępnych źródeł dotyczących hadisów dostrzec można, że autorytety religijne powołują się na słowa Mahometa, jako przyzwolenie dokonywania kary śmierci za apostazję. Dla samego proroka apostazja była słabym i nikczemnym aktem, który powinien doczekać się konsekwencji – dla *murtadd* przewidywał śmierć.

Muhammad Al-Bukhārī (810 – 870) spisał jedne z najbardziej alternatywnych hadisów⁷; według których zgodnie z prawem islamskim za apostazję przewidziana jest egzekucja⁸.

Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [9:84:57]⁹

Mówił ‘Ikrima:

“Ktokolwiek zmieni swoją (islamską) religię, to **zabij go**”¹⁰.

Powyższy hadis prezentowany przez al-Bukhārīego cieszy się dużą popularnością ortodoksyjnych kleryków islamskich. Zdanie wypowiedziane przez proroka Mahometa cytuje się powszechnie dla uzasadnienia wykonania kary śmierci za apostazję. Pogląd ten respektowany jest przez wielu wpływowych uczonych takich

⁵ *Loco citato*.

⁶ I., Warraq, *Why I am not a Muslim*, Prometheus Book, New York, 2003, s. 67.

⁷ J., Robson 'Hadith' *Encyclopedia of Islam*, vol. III, E. J. Brill, Leiden 1971, s. 23.

⁸ Center for Muslim-Jewish Engagement, [online:] <http://www.cmje.org/religious-texts/hadith/bukhari/089-sbt.php#009.089.271>, [dostęp: 01.10.2011].

⁹ M., Al-Bukhārī, *Saḥīḥ al-Bukhārī*, [online:] http://www.sahih-bukhari.com/Pages/Bukhari_9_84.php [dostęp: 01.12.14].

¹⁰ “Whoever changed his (Islamic) religion, then kill him”.

jak Ibn Mād̲ja¹¹ (zm. 886), Al-Nasā'ī (zm. 915), Tayalisi, Mālik (zm. 795), Al-Tirmidhi (zm. 892), Abū Dāwūd (zm. 889) oraz innych¹². Z kolei Ibn 'Abbās rozumiał słowa Mahometa w następujący sposób: „uśmierćcie tego, który zmienia swą religię” lub „zetrnijcie mu głowę”¹³. Także tradycja A'iah mówi, iż prorok zezwolił na przelanie krwi wobec tego „kto porzuci religię i oddzieli się od społeczności (*djama 'a*)”¹⁴.

Poprzez odwołanie się do słów Mahometa Bukhārī tworzy tradycję na gruncie prawnym. Podaje trzy powody dla uprawomocnienia rozlewu muzułmańskiej krwi. Są nimi morderstwo (*qiṣās*), nielegalny stosunek seksualny osoby zamężnej oraz apostazja¹⁵. Do słynnej wypowiedzi Mahometa dotyczącej zabicia tego kto odchodzi od islamu odniósł się w swojej kolekcji hadisów także Imam Muslim¹⁶ oraz al-Nasā'ī¹⁷. Tym razem całe zdarzenie relacjonował trzeci prawowity kalif – 'Uṭmān Ibn 'Affān (zm. 656).

Raport 'Uṭmāna:

„Słyszałem Posłańca Boga mówiącego, że nieprawym jest przelewanie krwi muzułmanów poza trzema sytuacjami: a. **osoby, która, będąc muzułmaninem staje się *Kafir***, b. takiej, która po ślubie popełnia cudzołóstwo, c. takiej, która popełnia morderstwo poza takim, na które ma zgodę, by zabrać życie za inne życie”¹⁸.

¹¹ Inaczej Ibn Majah.

¹² R., Spenser, *Academic Lies About Killing Apostates*, Front Page Magazine, [online:] <http://archive.frontpagemag.com/Printable.aspx?ArtId=4923>, [dostęp: 06.04.06].

¹³ Ibn Madja, *Hudud, bab 2*; al-Nasa'i, *Tahrir al-dam, bab 14*, al-Tayalisi, no. 2689, Malik, *Akdiya*, tr. 15; cf. Also al-Bukhari, *Istitabat al-murtaddin, bab 2*; al-Tirmidhi, *Hudud, bab 25*; Abū Dāwūd, *Hudud, bab 1*; Ibn Hanbal, i, 217, 282, 322, cyt. za: W. Heffening, *The Encyclopaedia of Islam*, red. C.E. Bosworth, E. Van Donzel, W.P. Heinrichs, Ch. Pellat, Laiden, Brill 1993, s. 635.

¹⁴ M., Al-Bukhārī, *Diyat, bab 6*; Muslim, *Kasama*, tr. 25, 26; al-Nasa'i, *Tahrir al-dam, bab 5, 14, Kasama, bab 6*, Ibn Madja, *Hudud, bab 1*, Abū Dāwūd, *Hudud, bab 1*; al-Tirmidhi, *Diyat, bab 10; Fitan, bab 1*; Ibn Hanbal, i, 382, 444. cyt. za: W. Heffening, *The Encyclopaedia of Islam*, red. C.E. Bosworth, E. Van Donzel, W.P. Heinrichs, Ch. Pellat, Laiden, Brill 1993, s. 635.

¹⁵ M., Al-Bukhārī, *Kitab al-Diyat*; Muslim, *Kitab al-Qasamah w'al-Maharabin w'al-Qisas w'al-Diyat*; Abū Dāwūd, *Kitab al-Hudud*, Bab al-Hukm fi Man Artadda, Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [9:83:17].

¹⁶ Imam Muslim, *Ṣaḥīḥ Muslim*, [book, 016, number 4152].

¹⁷ Al-Nasā'ī jest autorem jednej z sześciu kanonicznych kolekcji hadisów uznawanych przez sunnickich muzułmanów (*Sunan al-Sughra*) lub Al-Mujtaba.

¹⁸ Al-Nasā'ī, *Sunan, Bab Dhikr Ma Yuhillu Bihi Dam al-Muslim*, cyt. za: <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 28.07.16].

O podobnych powodach rozlewu krwi mówi tradycja Aisha¹⁹, która dodatkowo wskazuje, że apóstaci powinni zostać zabici, ukrzyżowani lub wygnani²⁰. Jak dowiadujemy się z *Encyklopedii Religii i Etyki* także innego rodzaju tortur były zalecane i stosowane²¹.

Pewna historia przytoczona w hadisach al-Bukhārīego opisana została w Koranie [5:33]. Pokazuje, iż Mahomet stosował wyjątkowo brutalne kary. Za czasów kiedy władał Medyną przybyło tam ośmiu pasterzy²². Klimat im jednak nie służył. Prorok dał im kilka wielbłądów i przewodnika, nakazał pić mocz i mleko wielbłądów jako lekarstwo. Kiedy poczuli się lepiej ukradli wielbłądy i zabili przewodnika. Jak tylko Mahomet dowiedział się o tym nakazał ich ścigać. Kiedy zostali schwytani rozkazał by **obcięto im ręce i stopy, a oczy wydłubano rozgrzanymi prętami żelaza. Zmarli z pragnienia, gdyż ich prośby o wodę zostały odrzucone**²³ [Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, 1:4:234].

Z sunny sunnickiego uczonego al-Baihaqī'ego lub Bayhaqī (zm. 1066) dowiadujemy się o losach kobiety, która dokonała apostazji²⁴. Z relacji Aishy oraz Jabira ibn 'Abdullāha wynika, że kiedy muzułmanie ponieśli porażkę, przy okazji bitwy o Uhud, Umm Ruman postanowiła odejść od islamu. Prorok nakazał: „Pozwólcie jej się nawrócić. Jeśli się nie nawróci, wówczas powinna być stracona (zabita)²⁵”. Inny raport Baihaqī'ego wskazuje, że odmówiła przyjęcia islamu, dlatego została skazana na egzekucję²⁶.

¹⁹ Al-Nasā'ī, *Sunan, Bab Dhikr Ma Yuhillu Bihi Dam al-Muslim*.

²⁰ Al-Nasā'ī, *Tahrim al-dam, bab 11; Kasama, bab 13*, Abū Dāwūd, *Hudud, bab 1*), cyt. za: W. Heffening, *The Encyclopaedia of Islam*, red. C.E. Bosworth, E. Van Donzel, W.P. Heinrichs, Ch. Pellat, Laiden, Brill 1993, s. 635.

²¹ TH. W. Juynboll, 'Apostasy (Muhammadan)', *Encyclopaedia of Religion and Ethics*, red. James Hastings, M.A., D.D. vol. I, T. & T. Clark, Edinburgh 1908, s. 625-26.

²² William Muir, *The life of Mahomet and history of Islam to the era of the Hegira*, Volume 4, s. 18-19.

²³ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, 1:4:234, <http://sunnah.com/bukhari/8> [dostęp: 28.07.16].

²⁴ O tym także wspomina w swoich hadisach Daraqutni.

²⁵ Bayhaqī, *Sunna*, vol. 8, s. 203; Ibn Qudāma, *al-Mughnī*, vol. 8, s. 123 Nazwī, *Muṣnannaḥ*, vol. 11, s. 196, w: Yohanan Friedmann, *Tolerance and Coercion in Islam: Interfaith Relations in the Muslim Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003, s. 136.

²⁶ Bayhaqī, *Sunna*, vol. 8, p. 203; Ibn Qudāma, *al-Mughnī*, vol. 8, p. 123 Nazwī, *Muṣnannaḥ*, vol. 11, s. 196, w: Yohanan Friedmann, *Tolerance and Coercion in Islam: Interfaith Relations in the Muslim Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003, s. 136.

W przeszłości ‘Abdullāh Ibn Sad Ibn Abi Sarh był sekretarzem Mahometa. Jednak pewnego dnia postanowił dołączyć do niewiernych²⁷. Po zdobyciu Mekki prorok nakazał go za to stracić. Do Mahometa przybył wtedy ‘Uthmānem ibn ‘Affānem wraz z ‘Abdullāh i poprosił o przyjęcie hołdu (posłuszeństwa) od ‘Abdullāha. Mahomet podniósł tylko głowę, popatrzył w jego kierunku i milczał. Ten prosił o przyjęcie hołdu, aż trzykrotnie. W końcu Mahomet przyjął go, a potem przemówił do swoich Towarzyszy.

Abū Dāwūd, [39:4346]

Relacjonuje Sa‘d Ibn-Abī-Waqqās:

„Czy nie było wśród was człowieka godnego, kiedy widzieliście jak wzbraniał się przed przyjęciem jego hołdu, który wystąpiłby i zabił tę osobę? Ludzie odpowiedzieli: O, Posłańcu Boga, nie znaleźliśmy twego życzenia. Dlaczego nie przekazałeś nam tego swym wzrokiem? Na to Prorok odparł: Nie przystoi Prorokowi spoglądać w znaczący sposób”²⁸.

Fragment zawarty w hadisach Abū Dāwūda pokazuje z kolei intencje proroka, który miał nadzieję, że ‘Abdullāh Ibn Sad Ibn Abi Sarh zostanie zabity przez jego Towarzyszy. Podobne opis możemy odszukać w *Sunan an-Nasā’ī*²⁹.

a) **Przyzwolenie na karanie śmiercią przez Allaha i Mahometa**

Dwa poniższe hadisy opowiadają o zabiciu *murtadd milli* – konwertyty na islam i późniejszego apostaty islamu. Okoliczności tego wydarzenia miały być usprawiedliwione zarówno przez Mahometa jaki i samego Allaha³⁰.

Şaḥīḥ al-Bukhārī, [9:84:58]

Relacja Abu Burda:

Obok Abū Mūsā był skuty kajdanami człowiek. Mu‘ādh zapytał: “Kim ten (człowiek) jest?” Abū Mūsā powiedział: “On był Żydem i stał się muzułmaninem a później powrócił do Judaizmu”. Wtedy Abū Mūsā

²⁷ Abū Dāwūd, *Kitab al-Hudud Bab al-Hukm fi Man Artadda*; cf. al-Bukhari, tr. Khan, *op. cit.* vol. 9, s. 45-46. cyt.za: Abū’l-A‘lā Mawdūdī, *The Punishment of the Apostate According to Islamic Law*, tłum. i adnotacja Syed H., Silas, E., Hahn, 1994, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14]

²⁸ Abū Dāwūd, *Kitab al-Hudud, Bab al-Hukm fi Man Artadda*.

²⁹ *Sunan an-Nasā’ī*, [Book 37 Hadīth 4072], <http://muflihun.com/nasai/37/4072> [dostęp: 01.12.15].

³⁰ Abū’l-A‘lā Mawdūdī, *The Punishment of the Apostate According to Islamic Law*, tłum. i adnotacja Syed H., Silas, E., Hahn, 1994, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14].

powiedział do Mu‘ādha by usiadł, ale ten powiedział „**Nie usiądę póki on nie zostanie zabity**”. **Taki jest sąd Allaha i jego Apostoła (dla takich przypadków) i powtórzył to trzykroć. Wtedy Abū Mūsā nakazał, by człowiek został zabity, i został on zabity**”.

Ten, o którym mowa w całym zdarzeniu to Abū Mūsā Ashari (zm.ca. 662 lub 672) – bliski towarzysz proroka. Przeszedł na islam i później brał udział w podboju Persji. Uważa się, że sytuacja opisana poniżej miała miejsce jeszcze za życia Mahometa, kiedy Abū Mūsā reprezentował go jako gubernator w Jemenie, a Mu‘ādh ibn Jaḥal jako vice-gubernator³¹.

Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [9:89:271]

Mówił Abū Mūsā:

„Człowiek przyjął islam a następnie powrócił do judaizmu. Mu‘ādh ibn Jaḥal przybył i zobaczył człowieka z Abū Mūsā. Mu‘ādh zapytał, ‘Co jest złego z tym (mężczyzną)?’ Abū Mūsā odpowiedział, ‘On przyjął islam a później nawrócił się do judaizmu’, Mu‘ādh powiedział, ‘**Nie usiądę, póki go nie zabijecie, (jako to jest) wyrokiem Allaha i jego Apostoła**’.”

Powyższa historia została podobnie opisana w hadisach al-Nasā’ī’ego, powołując się tym razem na relację samego Abū Mūsā. „Nie usiądę, póki ta osoba nie zostanie zabita. To jest sąd Boga i Jego Posłańca. Mu‘ādh powtórzył to trzy razy. W końcu kiedy go zabito Mu‘ādh usiadł³²”. Możemy domniemać, że zarówno Abū Mūsā jak i Mu‘ādh ibn Jaḥal działali tak jak sobie tego by życzył Allah i prorok Mahomet.

b) Poglądy i decyzje na temat apostazji w okresie panowania czterech prawowitych kalifów islamskich

Historiografia muzułmańska składa się z kilku etapów rozwoju ludzkości – *dżahilijji* – okresu ciemnoty, okresu władania proroków oraz epoki czasów

³¹ Akhlaq Husain, *The Punishment of the Apostate according to Islamic Law*, Islamic Publications Ltd., Lahore, 1963.

³² Al-Nasā’ī, *Sunan Bab al-Hukm fi’l Murtadd*; Bukhari, *Sahih, Bab Hukm al-Murtadd w’al Murtaddah wa Istitabathum*; Abū Dāwūd, *Kitab al-Hudud Bab al-Hukm fi Man Artadda*; cf. al-Bukhari, tr. Khan, *op. cit.* vol. 9, s. 45- 46. cyt.za: <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14].

kalifów³³. W kwestii wymierzania kary śmierci za apostazję, podobne stanowisko do proroka, przyjęli również czterej prawowierni kalifowie – Abū Bakr (573-634), ‘Umar ibn al-Khaṭṭāb (591-644), ‘Usmān ibn ‘Affān (577-656) oraz ‘Alī ibn Abī Tālib [...] Ten ostatni był najbliższym krewnym proroka Mahometa, jego kuzynem i zięciem. Przez szyitów uważany, zaraz po Mahomecie za najważniejszą postać wczesnego islamu. Nie od razu doczekał się sukcesji po Mahomecie, która to *nota bene* stała się powodem trwałego rozłamu w islamie. Funkcję kalifa pełnił dopiero w latach 656–661. Dwa poniższe hadisy al-Bukhārī’ego pokazują, że Ibn ‘Abbās nie godził się ze sposobem zabicia *murtadd*. Ali kazał ich spalić.

Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [4:52:260]

Mówił ‘Ikrima:

„Ali spalił część z ludzi i wieści te doszły do Ibn ‘Abbāsa, który rzekł: „Jeśli ja byłbym na jego miejscu, nie spaliłbym ich, jako mówił prorok, ‘Nie karzcie (kogokolwiek) Karą Allaha.’ **Bez wątplenia, zabiłbym ich, jako że Prorok rzekł był, ‘Jeśli ktoś (muzułmanin) porzuci swą religię, zabijcie go**”³⁴.

Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [9:84:57]

Mówił ‘Ikrima:

„Niektórzy zanādika* [ateiści, W.L.] byli przyprowadzeni do ‘Aliego i on ich spalił. Wieści o tym wydarzeniu doszły do Ibn ‘Abbāsa, który powiedział, „Jeśli ja byłbym na jego miejscu, nie spaliłbym ich, jako że Apostoł Allaha zabronił tego, mówiąc, ‘Nie karzcie nikogo karą Allaha (ogniem).’ **Zabiłbym ich zgodnie ze zdaniem Apostoła Allaha, ‘Ktokolwiek zmienił swą islamską religię, także zabijcie go**”³⁵.

Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [4:9:84]

Mówił ‘Ali:

Bez wątplenia słyszałem, jak Apostoł Allaha mówił: „Podczas ostatnich dni pojawią się pewni młodzi głupcy, którzy będą mówić najlepsze słowa, ale ich wiara nie wyjdzie poza ich gardło (tzn. nie będą mieli wiary) i wyjdą z (opuszczą) swoją religię tak, jak strzała wychodzi z dziczyzny. **Zatem, gdziekolwiek ich znajdziecie, zabijajcie ich, bo kto ich zabije, otrzyma nagrodę w Dniu Zmartwychwstania**”.

³³ K., Kościelniak, *Sunna, hadisy i tradycjonałści. Wstęp do tradycji muzułmańskiej*, Wydawnictwo UNUM, Kraków 2006, s. 18-19.

³⁴ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, <http://sunnah.com/bukhari/56/226>, [dostęp: 01.12.14].

³⁵ Center for Muslims-Jewish Engagement, <http://www.usc.edu/org/cmje/religious-texts/hadith/bukhari/084-sbt.php> [dostęp: 01.12.14].

* W pojedynczej formie ateści w języku arabskim to zindīk.

Ali posiadał nieugięty stosunku do *murtadd milli*. Nie godził się, aby powrócili do swojej pierwotnej religii – Chrześcijaństwa, dlatego wydał rozkaz dokonania egzekucji.

al-Ṭahāwī³⁶:

„Mężczyzna, który formalnie był chrześcijaninem, potem muzułmaninem, i znów stał się chrześcijaninem został postawiony przed Alim. Ali zapytał go: ‘Co jest przyczyną twojego postępowania?’ On odrzekł: ‘Znalazłem religię chrześcijan lepszą od twojej religii. Ali zapytał go: Jak jest twoja wiara co do Jezusa? Odpowiedział: Jest moim Panem (*Rabb*); lub więcej on powiedział: Jest Panem Aliego. **Słyszając to Ali rozkazał dokonać jego egzekucji**³⁷.

al-Ṭahāwī:

“[...] My wybraliśmy islam. Ale teraz nasze zdanie jest takie, że żadna religia nie jest wspanialsza od naszej pierwszej religii. Dlatego teraz stajemy się Chrześcijanami. **Usłyszawszy to Ali rozkazał, aby na ludziach tych dokonać egzekucji i dzieci ich uczynić niewolnikami**³⁸.

Szaficki uczony Ibn-Ḥağar al-‘Asqalānī (1372 – 1449) napisał komentarz do *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* pod nazwą *Kitab al-Siyar*. Możemy w nim przeczytać:

“Kiedy Ali przebywał w Rahbah, ktoś poinformował go, że mieszkańcy konkretnego domu trzymają w nim bożka i oddają mu cześć. Usłyszawszy to Ali udał się tam osobiście. Po przeszukiwaniach odkryto bożka. **Ali podpalił dom i został spalony wraz z jego mieszkańcami**”³⁹.

Z kolei inny sunnicki uczony Ali ibn Abd-al-Malik al-Hindī⁴⁰ (zm. 1567) w hadisach pod nazwą *Kanz al-'Ummal* opisuje sytuację mężczyzny, którego Ali skazał na śmierć, gdyż nie chciał okazać skruchy.

“Mężczyzna, który był muzułmaninem, ale stał się *kafir* został aresztowany. To wydarzyło się za czasów Aliego i został on

³⁶ Mahomet Al-Tahawi (zm. 933), hanaficki uczony urodzony w Egipcie.

³⁷ Tahawi, *Kitab al-Siyar, Bahth Istitabat al-Murtadd*; także Bayhaqi, *Muwatta*; al-Shafi'i, *Kitab al-Umm*, w: Abū'l-A'la Mawdūdī, *The Punishment of the Apostate According to Islamic Law*, tłum. i adnotacja Syed H., Silas, E., Hahn, 1994, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14].

³⁸ *Loco citato*.

³⁹ Ibn-Ḥağar al-‘Asqalānī, *Fath al-Bari*, vol. 12, s. 239, w: Abū'l-A'la Mawdūdī, *The Punishment of the Apostate According to Islamic Law*, tłum. i adnotacja Syed H., Silas, E., Hahn, 1994, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14].

⁴⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Al-Muttaqi_al-Hindi

przyprawiony do Aliego. Ali dał mu okres jednego miesiąca na dokonanie żalu, a potem miał go zapytać. Ale on nie chciał żałować. W końcu **Ali kazał go uśmiercić**⁴¹.

Podobnie historia dotycząca Abū Bakra mówi, iż kobieta – Umm Qarfa, która nie zgodziła się dokonać aktu żalu, po tym jak odeszła od islamu została przez niego uśmiercona⁴². Natomiast do ‘Umara ibn al-Khattāba zwrócił się gubernator Egiptu – ‘Amrū ibn al-‘Āṣ. Nie wiedział czy pozwolić na ponowny powrót do islamu mężczyźnie, który wielokrotnie odchodził od islamu i zaraz potem do niego powracał.

“‘Umar odpowiedział: Tak długo jak Bóg akceptował jego islam, ty także powinieneś to uczynić. Zaoferuj mu islam. Jeżeli on go zaakceptuje, pozostaw go w spokoju. **W innym wypadku zabij go**”⁴³.

Od przytoczonej relacji nie różni się poniższy przykład pokazujący stosunek tym razem ‘Usmāna ibn ‘Affān wobec wyznawców Musajlima⁴⁴.

"Nie ma boga oprócz Boga i Mahomet jest Wysłannikiem Boga", powinien być przedstawiony przed nimi. Ktokolwiek zaakceptuje to i ukarze swoje odrzucenie Musajlima powinien zostać uwolniony. **Ktokolwiek podtrzyma religie Musajlima powinien zostać skazany na egzekucje**⁴⁵.

Inna relacja wskazuje, że pewien Arab niedługo po tym jak zaakceptował islam stał się *kafirem* – dlatego został zabity. ‘Umar kiedy się o tym dowiedział powiedział, że myślał iż mężczyzna ten zamknięty zostanie w pokoju na trzy dni, w tym czasie będzie miał szansę dokonać aktu skruchy i się nawrócić. Mimo takiego biegu zdarzeń ‘Umar nie dopytywał dalej o sprawę Sa‘d Ibn-Abī-Waqqās i Abū Mūsā Ashar, nie planował też ukarać sprawców⁴⁶. Natomiast ‘Abdullāh ibn Masud – który przeszedł na islam dzięki Abū Bakr – dowiedziawszy się, że w jednym meczecie plemienia Banu Hanify pewni ludzie potwierdzili, że Musajlima był

⁴¹ Ali ibn Abd-al-Malik al-Hindi, *Kanz al-'Ummal*, vol. 1, s. 8, w: Maududi A. A., *The punishment of the apostate according to Islamic law*, tłum. Syed Silas Husain, Ernest Hahn, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 17.11.14].

⁴² Dāraqutni (Sunan al-Daraqutni) i Bayhaqi (Sunan al-Kubra).

⁴³ Ali ibn Abd-al-Malik al-Hindi, *Kanz al-'Ummal*, cyt. za: Abū'l-A‘lā Mawdūdī, *The Punishment of the Apostate According to Islamic Law*, tłum. i adnotacja Syed H., Silas, E., Hahn, 1994, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14].

⁴⁴ Uważał się za jednego z proroków w czasach Mahometa (VII wiek). Przez muzułmanów uważany za fałszywego proroka.

⁴⁵ *Loco citato*.

⁴⁶ Al-Tahawi, *Kitab al-Siyar, Bahth Istibat al-Murtadd*; także Baihaqī, *Muwatta*; al-Shafi'i, *Kitab al-Umm*.

wysłannikiem Boga wysłał policję i kazał ich aresztować. W konsekwencji wszyscy się nawrócili dlatego też pozwolił im odejść. Ku zdziwieniu ludzi śmiercią ukarał tylko ‘Abdullāha ibn al-Nawahaha. Zastanawiano się dlaczego ‘Abdullāh wydał dwa sprzeczne wyroki w jednej sprawie. Wydarzenie miało miejsce w czasie panowania Umara, kiedy ‘Abdullāh ibn Masud był głównym sędzią Kufah⁴⁷.

”‘Abdullāh odpowiedział, że Ibn al-Nawahah był człowiekiem wysłanym przez Musajlima jako ambasador proroka (Mahometa). Byłem obecny w tym czasie. Inny człowiek, Hajar ibn Wathāl towarzyszył mu jako partner w tych dyplomatycznych misjach. Mahomet zapytał obydwu z nich: ‘Czy świadczycie, że ja jestem Posłańcem Boga?’ Obaj odpowiedzieli pytając: ‘Czy Ty świadczysz, że Musajlima jest Posłańcem Boga?’ Słyszac to, Mahomet odpowiedział: ‘Jeśli zostało to dozwolone, aby dokonać egzekucji delegatów misji politycznej, ja bym wykonał was obu. Po odnoszeniu się do tego wydarzenia ‘Abdullāh powiedział: Po rozwoju tego wydarzenia, ‘Abdullāh powiedział: **‘Z tego powodu ja ukarałem śmiercią Ibna al-Nawahaha’**”⁴⁸.

W hadisach al-Bukhārī ‘ego przedstawiona została rozmowa Abu Bakr z Umerem o zwalczaniu niewiernych. Podobnie opisuje to w swojej kolekcji hadisów – *Ṣaḥīḥ Muslim* zabranych przez Imama Muslima⁴⁹.

Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [9:84:59]

Narrated Abu Huraira:

Kiedy Prorok umarł i Abu Bakr został jego następcą, a część Arabów powróciła do niewiary, Umar powiedział: "O Abu Bakrze! Jak możesz walczyć z tymi ludźmi, chociaż Apostoł Allaha powiedział: 'Otrzymałem rozkaz, aby walczyć z ludźmi, dopóki nie powiedzą: 'Nikt nie ma prawa być czczony oprócz Allaha [...] Abu Bakr powiedział: 'Na Allaha! Będę walczył z każdym, kto rozróżnia między modlitwami a zakatem, gdyż zekat jest prawem, które należy pobierać z majątku (zgodnie z nakazami Allaha). Na Allaha! Jeśli odmówiliby mi zapłacenia nawet koźlęcia, które kiedyś płacili Apostołowi Allaha, walczyłbym z nimi za zatrzymanie go”.

⁴⁷ Abū `l-A`lā Mawdūdī, *The Punishment of the Apostate According to Islamic Law*, tłum. i adnotacja Syed H., Silas, E., Hahn, 1994, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14].

⁴⁸ *Loco citato*.

⁴⁹ Imam Muslim, *Ṣaḥīḥ Muslim*, [book 001, number 0029].

Poniżej znajduje się także pismo wydane przez Abu Narka skierowane do dowódców jedenastu armii stacjonujących w różnych częściach Arabii. Ich celem było prowadzenie *jihadu* przeciwko apostatom.

„Dowiedziałem się o ruchu tych spośród was, którzy zaakceptowali podążanie za szatanem i którzy, nie mając strachu przed Bogiem, odwrócili się od islamu do kufr. Właśnie wysłałem wam kogoś z armią wiernych i poradziłem mu, aby nie przyjmował od nikogo nic poza wiarą i aby nie wykonywał egzekucji bez uprzedniego zaproszenia go do Boga, Potężnego i Chwalebego. Wtedy kto przyjmie jego zaproszenie do Boga i po wyznaniu grzechów będzie właściwie postępował, tego wyznanie przyjmie i będzie mu pomagał w podążaniu prawą drogą. A walczył będzie z tym, kto odmówi, aż nie powróci do przykazania Bożego. I otrzymał rozkaz, aby spośród tych, których pochwycił, nie pozostawić przy życiu nikogo, kto odmówił, aby podpalić ich wioski, zniszczyć je, zniewolić ich kobiety i dzieci i aby nie przyjmować od nikogo nic poza islamem. Tak więc kto przyjmuje jego słowo, czyni to dla swojego dobra, a kto nie przyjmuje, nie będzie mógł zubożyć Boga. Polecilem też dowódcy, którego wysłałem, aby ogłosił mój plan we wszystkich waszych zgromadzeniach i że znakiem przyjęcia islamu jest wezwanie do modlitwy. Nie sprzeciwiajcie się wiosce, w której słychać wezwanie do modlitwy. Tam, gdzie nie ma wezwania do modlitwy, zapytajcie ludzi dlaczego. Jeśli odmówią, zaatakujcie ich. Jeśli wyznają swą winę, traktujcie ich tak, jak na to zasługują”⁵⁰.

Przykłady hadisów odnoszących się do apostazji u szyitów

Szyci w szczególności opierają się, na tym co mówił i czynił prorok oraz imamowie, zwani *Ahl al-Bayt**. Źródłem prawa szyickiego jest zatem sunna, a więc *hadisy* dotyczące Mahometa. Szyici uznają tylko *hadisy* spisane przez krewnych proroka. Różnić się one będą od sunnickich na przykład kwestią sukcesji po Mahomecie. Kolekcja szyickich *hadisów* to cztery książki zwane „*al-Kutub al-*

⁵⁰ Hafiz ibn Kathir, *Al-Badayah w'al-Nahayah* (Vol. 6, p. 316), w: Abū`l-A`lā Mawdūdī, *The Punishment of the Apostate According to Islamic Law*, tłum. i adnotacja Syed H., Silas, E., Hahn, 1994, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/> [dostęp: 01.12.14].

Arb'ah"⁵¹. Fragmenty odnoszące się do tematu apostazji i zostaną przedstawione poniżej⁵². Według szyickiego uczonego pochodzącego z Indii – Sayyida Muhammada Rizvi'ego (ur. 1957) prawo określające karę za apostazję na tym świecie odnaleźć można właśnie w autentycznych i wiarygodnych *ahādāth*⁵³. Dość klarownie sprawę kary za *riddah* postrzega szyicki uczony al-Kulaynī (zm. 941). W swoich hadisach po nazwą *al-Kāfi** opisuje co grozi za odejście od islamu:

ʿAmmār as-Sābātī powiedział: Słyszałem, jak (Imam) Abu ʿAbdullāh (as-Sādiq) (a.s.) powiedział: "Muzułmanin spośród muzułmanów, który wyrzeka się islamu i odrzuca prorocstwo Mahometa i uważa go za nieprawdziwego, to zaprawdę jego krew jest zgodna z prawem (mubāh) dla każdego, kto usłyszy to od niego, jego żona ma być od niego oddzielona w dniu, w którym stał się murtad, jego majątek zostanie podzielony pomiędzy jego spadkobierców, a jego żona będzie przestrzegać ʿiddu wdowy (tj. cztery miesiące). **Imam jest zobowiązany go zabić, a nie prosić go, by szukał przebaczenia**"⁵⁴.

Al-Kulaynī tłumaczy tym razem co grozi za konwersję na chrześcijaństwo:

"Od ʿAlee bin Jaʿfara od jego brata Abee Al-Hasana, powiedział: Zapytałem go o muzułmanina, który staje się chrześcijaninem. Powiedział: **"On (powinien zostać) zabity i nie ma dla niego pokuty"**. Powiedziałem: **"A co z chrześcijaninem, który został muzułmaninem, a potem odchodzi od Islaamu?"**. Powiedział: **"Jego prosi się o pokutę. I jeśli wraca (do Islaamu, to jest to w porządku), a w przeciwnym razie zostaje zabity"**"⁵⁵.

Ważną postacią dla szyitów, zwłaszcza dla *dwunastowców* i *ismailitów* będzie *Muḥammad al-Bāqir* lub też *Abu Jaʿfar*. Większość szyitów uznaje go za piątego imama – z wyjątkiem *zaydytów* (*pięciowców*). Warto podkreślić, że *al-Bāqir* za swoją wiedzę prawną ceniony jest także przez sunnitów. Poniżej to, co imam twierdzi na temat *murtadd*:

"Od Muhammada bin Muslima, który powiedział: "Zapytałem (Imama) Abu Jaʿfara (al- Bāqir) (a.s.) o murtada". Powiedział: "Kto **odwraca się**

⁵¹ Cztery szyickie hadisy, książki to: *al-Kafi* (al-Kulaynī), *Man la Yahdhuruḥu l-Faqih* (Saduq), (*Tahdhibu l-Ahkam*) oraz *al-Istibsar* (Tusi).

⁵² Al-Shaykh al-Tusi, *Al-Khilāf fī l-ahkām*, apostasy, vol. 5.

⁵³ Ayatullāh al-Khu'i's Mabāni Takmilati Minhāji 's-Salihiyn, vol. 1, s. 324-337, w: Sayyid Muhammad Rizvi, „Apostacy in Islam”, https://www.al-islam.org/articles/apostacy-islam-sayyid-muhammad-rizvi#f_620f3068_7, [dostęp: 18.08.2016].

⁵⁴ Man La Yahdhuruḥu l-Faqih, vol. 4, s. 76.

⁵⁵ Al-Kulayni, Al-Kaafi, vol. 7, s. 257, hadeeth # 10, Grading, Al-Majlisi said this hadeeth is Muwaththaq (Reliable) Mirʿaat Al-ʿUqool, vol. 23, s. 400.

od islamu i odrzuca to, co zostało objawione Muhammadowi (Pokój z Nim) po tym, jak był muzułmaninem, **wtedy nie ma dla niego pokuty; raczej obowiązkowe jest zabicie go; i jego żona powinna się od niego odwrócić, a jego bogactwo powinno być rozdzielone pomiędzy jego spadkobierców**"⁵⁶.

Inny cytat prawdopodobnie opisuje Żyda konwertującego na islam i potem straconego przez Alego:

"Hishaam bin Salim powiedział, że słyszał to od Imama Aboo `Abd Allaaha (as), kiedy powiedział, że `Abd Allaah bin Saba nauczał (ludzi) panowania/boskości Imaama `Aleego (as). Na to 'Alee nakazał mu okazać skruchę, ale on odmówił. **Wtedy Ali pozwolił mu spłonąć w ogniu.**"⁵⁷

Następna kolekcja szyickich hadisów zebrana została przez pochodzącego z Khorasan we wschodnim Iranie – Shaykh at-Tusi'ego (zm. 1067). W późniejszym okresie życia odbywał nauki w Bagdadzie. Napisał on wiele książek na temat prawoznawstwa i jego zasad, także tradycji i komentarzy. Pisze w swoich hadisach:

"Al-Husayn bin Sa`ād, który powiedział: Przeczytałem (pytanie) na piśmie odręcznym pewnej osoby skierowane do (Imama) Abu 'l-Hasana ar-Rizā (a.s.): "Osoba urodzona jako muzułmanin, następnie zostaje niewierzącym (*kāfir*), politeistą (*mushrik*) i odchodzi od islam – czy powinna zostać poproszona o przebaczenie, czy też powinna zostać zabita i nie być poproszona o przebaczenie?". Imam (a.s.) napisał: **"Powinien zostać zabity"**⁵⁸.

Shaykh Muhammad Hasan an-Najafi, w napisanej przez niego encyklopedii dotyczącej prawoznawstwa szyickiego *Jawāhiru 'l-Kalām*, mówi: „Nie znalazłem żadnej znaczącej różnicy w wyżej wymienionych prawach; przeciwnie, istnieje jednomyślność (*ijmā`*) obu rodzajów na ich temat z powodu przytoczonych wcześniej dowodów tekstowych"⁵⁹.

⁵⁶ Al-Kafi, vol. 7, s. 256, Shaykh at-Tusi, Tahdhibu 'l-Ahkaam, vol. 10, s. 136, w: Sayyid Muhammad Rizvi, „*Apostacy in Islam*”, https://www.al-islam.org/articles/apostacy-islam-sayyid-muhammad-rizvi#f_620f3068_7, [dostęp: 18.08.2016].

⁵⁷ Al-Kashee, Rijaal, s. 107, hadeeth # 171

⁵⁸ Shaykh at-Tusi, Tahdhibu 'l-Ahkām, vol. 10, s. 139

⁵⁹ *Jawāhiru 'l-Kalām*, vol. 41, p. 605. By both kinds of unanimity, he means "al-ijmā` al-manqāl -- the unanimity of jurists of all times as quoted by one or more jurist" as well as "al-ijmā` al-mahassal -- the unanimity of the jurists of all times as ascertained by studying their views", w: Sayyid Muhammad Rizvi, „*Apostacy in Islam*”, https://www.al-islam.org/articles/apostacy-islam-sayyid-muhammad-rizvi#f_620f3068_7, [dostęp: 18.08.2016].

Hadisy Bukhārīego respektowane są we wszystkich sunnickich szkołach islamskich, wspierane są także przez różne tradycje. A słowa Mahometa: „Jeśli ktoś zmieni swoją religię, to zabij go” – bezpośrednio wykorzystuje się do uprawomocnienia dokonania kary śmierci za apostazję. Zgodnie, tuż obok Mahometa o karze za odejście od islamu mówił też Allaha i czterech prawowiernych kalifów. Podobnie w hadisach szyickich kary za apostazję wymierzane były przez imamów. Nawet jeśli nie do końca może być jasne jak interpretować należy pewne wersety Koranu, to hadisy nie postawiają cienia wątpliwości, iż karą za apostazję jest śmierć. Jednoznacznie wskazują na brutalność kary za odstępstwo od wiary. Jak widać prawo ridda opiera się silnie na tradycji proroka Mahometa. A liczne komentarze i narracje ukazują proroka jako postać godną naśladowania, niezależnie od podejmowanych przez niego kontrowersyjnych decyzji i narzucania ich innym. W dodatku okres panowania czterech kalifów ukazuje bezwzględne walki toczone przeciwko ridda. Wszystko to pokazuje jak istotną rolę w islamie odgrywają autorytety religijne.

Bibliografia

1. Abū Dāwūd, Kitāb al-Hudud Bab al-Hukm fi Man Artadda; cf. Al-Bukhārī, tr. Khan, op. cit. vol. 9, s. 45, 46. cyt. za: Mawdūdī A. A. , The punishment of the apostate according to Islamic law, tłum. Syed Silas Husain, Ernest Hahn, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/>
2. Al-‘Asqalānī, Ibn-Ḥağar Fath al-Bari, vol. 12, s. 239, sunnicki komentarz do hasisów Ṣaḥīḥ al-Bukhārī.
3. Al-Bukhārī M., Kitāb al-Diyat; Muslim, Kitāb al-Qasamah w'al-Maharabin w'al-Qisas w'al-Diyat; Abū Dāwūd, Kitāb al-Hudud, Bab al-Hukm fi Man Artadda.
4. Al-Bukhārī, Diyat, bab 6; Muslim, Kasama, tr. 25, 26; al-Nasa’i, Tahrīm al-dam, bab 5, 14, Kasama, bab 6, Ibn Madja, Hudud, bab 1, Abū Dāwūd, Hudud, bab 1; al-Tirmidhi, Diyat, bab 10; Fitan, bab 1; Ibn Hanbal, i, 382, 444. cyt. za: W. Heffening, The Encyclopaedia of Islam, edited by C.E. Bosworth, E. Van Donzel, W.P. Heinrichs, Ch. Pellat, Laiden, Brill 1993.
5. Al-Bukhārīego, Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, [online:] http://www.sahih-bukhari.com/Pages/Bukhari_9_84.php

6. Ali ibn Abd-al-Malik al-Hindi, *Kanz al-'Ummal*, cyt.za: Mawdūdī A. A. , The punishment of the apostate according to Islamic law, tłum. Syed Silas Husain, Ernest Hahn, [online:] <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/>
7. Ali ibn Abd-al-Malik al-Hindi, *Kanz al-'Ummal*, vol. I.
8. Al-Nas'i, *Tahrim al-dam*, bab 11; *Kasama*, bab 13, *Abū Dāwūd*, *Hudud*, bab 1, cyt: za W. Heffening, *The Encyclopaedia of Islam*, edited by C.E. Bosworth, E. Van Donzel, W.P. Heinrichs, Ch. Pellat, Laiden, Brill 1993.
9. Bayhaqi (Sunan al-Kubra).
10. Center for Muslim-Jewish Engagement, [online:] <http://www.cmje.org/religious-texts/hadith/bukhari/089-sbt.php#009.089.271>.
11. Daraqutni, *Sunan al-Daraqutni*.
12. Ibn Madja, *Hudud*, bab 2; al- Nasa'I, *Tahrin al-dam*, bab 14, al-Tayalisi, no. 2689, Malik, *Akdiya*, tr. 15; cf. Also Al-Bukhārī, *Istitabat al-murtaddin*, bab 2; al-Tirmidhi, *Hudud*, bab 25; *Abū Dāwūd*, *Hudud*, bab 1; Ibn Hanbal, i, 217, 282, 322. cyt. za: W. Heffening, *The Encyclopaedia of Islam*, edited by C.E. Bosworth, E. Van Donzel, W.P. Heinrichs, Ch. Pellat, Laiden, Brill 1993.
13. Juynboll G. H. A., 'Sunna' *Encyclopedia of Islam*, Vol. IX, E. J. Brill, Leiden 1997.
14. Kościelniak K., *Sunna, hadisy i tradycjoniści. Wstęp do tradycji muzułmańskiej*, Wydawnictwo UNUM, Kraków 2006.
15. Lewis B., 'Legal and historical reflections on the position of Muslim populations under non-Muslim rule', *Institute of Muslims Minority Affairs*, Volume 13, 1992, Issue 1.
16. Muslim, book 25, no. 5326, cyt.za: Spenser R., *Truth about Muhammad. Founder of the World's most Intolerant Religion*.
17. Nasa'i, *Sunan Bab al-Hukm fi'l Murtadd*; *Bukhārī*, *Sahih*, *Bab Hukm al-Murtadd w'al Murtaddah wa Istitabathum*; *Abū Dāwūd*, *Kitab al-Hudud Bab al-Hukm fi Man Artadda*; cf. *Al-Bukhārī*, tr. Khan, op. cit. vol. 9, cyt.za: <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/>
18. Nasa'i, *Sunan*, *Bab Dhikr Ma Yuhillu Bihi Dam al-Muslim*, cyt.za: <http://answering-islam.org/Hahn/Mawdudi/>
19. Robson J., 'Hadith' *Encyclopedia of Islam*, Vol. III, E. J. Brill, Leiden 1971.
20. Spenser R., "Academic Lies About Killing Apostates", *Front Page Magasine*, [online:] <http://archive.frontpagemag.com/Printable.aspx?ArtId=4923>, [06.04.14].
21. Ṭabāṭabā'ī, *Allamah Sayyid Muhammad Husayn, Shi'ite Islam*, tłum. z języka perskiego, Notes by Nasr, Seyyed Hossein, George Allen&Unwin Ltd, London 1975.
22. Tahawi, *Kitab al-Siyar*, *Bahth Istitabat al-Murtadd*; also Bayhaqi, *Muwatta*; al-Shafi'i, *Kitab al-Umm*.

23. The Life of Muhammad, A Translation of Ishaq's Sirat Rasul Allah by A. Guillaume, O.U.P., London, 1955, p. 550; Encyclopaedia of Islam [2] (under Abdullah ibn Sa'd); T. P. Hughes, Dictionary of Islam (under Abdullah ibn Sa'd); I. Goldziher, Die Richtungen der Islamischen Koranauslegung, Brill, Leiden, 1920.
24. Warraq I., Why I am not a Muslim, Prometheus Book, New York, 2003.

Dzieje polskiej edukacji

(artykuł przeglądowy)

The History of Polish Education (a review article)

DANUTA NIKITENKO¹

Abstract

The aim of the article is to present the historical background and successive events that concern education from 1989 to the present. First, the most important events and changes related to the education reform, which had an impact on the current state of education, were outlined. In the second place, issues concerning the development of Polish educational policy regarding educational authorities and their decision-making conditions. The presented issues refer to the chronologically presented biographies of ministers of education from 1989 to 2020.

Keywords: education, reform, training, biographies of ministers of education

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie tła historycznego i następujących po sobie wydarzeń, które dotyczą oświaty od roku 1989 do czasów obecnych. W pierwszej kolejności omówione zostały w zarysie najistotniejsze wydarzenia i zmiany związane z reformą edukacji, które miały wpływ na aktualny stan edukacji. W drugiej kolejności, kwestie dotyczące kształtowania się polskiej polityki oświatowej odnośnie władz oświatowych i ich uwarunkowań decyzyjnych. Zaprezentowana problematyka nawiązuje do chronologicznie przedstawionych biografii ministrów edukacji od 1989 roku do 2020.

Słowa kluczowe: edukacja, reforma, kształcenie, biografie ministrów edukacji

¹ Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Instytut Pedagogiczny
pedagogika, kreatywność w dydaktyce, historia
ORCID: 0000 – 0002 – 5753 – 6207
edleg@wp.pl

Edukacja – szczególnie uniwersytecka – stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk... jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej (niekiedy uznaje się ją wręcz za „społeczną windę”, która wędruje z dołu do góry „budyńku społecznego”, wnosząc różnych ludzi – i różną ich liczbę „ludzi” – na różne piętra

/ prof. Zbyszko Melosik /

Kończący się wiek XX, domykał jedną z najstraszniejszych jak dotąd epok cywilizacji człowieka na świecie. Epokę dwóch najbardziej krwawych wojen światowych w dotychczasowych dziejach ludzkości. Szeregu cichych i głośnych, wielkich i krwawych, rewolucji i ruchów społecznych w różnych miejscach świata. Jednak miały one miejsce przeważnie wszędzie tam, gdzie świadomość ludzka nakazywała walczyć nie tylko o prawa, ale i o godne traktowanie człowieka przez człowieka. Szczególną datą dla Polaków był rok 1981², który uświadomił jak bardzo nieobliczalne mogą być władze polityczne państwa, ciągle jeszcze mocno uzależnione od dyktatury sowieckiej. Podczas gdy społeczeństwo oczekiwało czegoś zupełnie innego, a szczególnie właściwego unormowania spraw społeczno-politycznych i ekonomicznych.

Rok 1989 słynnej europejskiej *Jesieni Narodów*, pozostanie w naszych dziejach, jedną z najbardziej znaczących i wielkich dat granicznych. Przełomem, który szerokim echem odbił się na historii dziejów Europy jak i całego cywilizowanego współczesnego świata³. Wtedy ostatecznie rozpadł się blok państw wschodnich, utworzony po II wojnie światowej pod wpływem sowieckich wyzwolicieli, a zmierzający w swoich ostatecznych założeniach do stworzenia systemu władzy komunistycznej reprezentowanej przez Sowieców⁴. W tym samym czasie, kiedy tyle dzieje się w świadomości społecznej, opadła też zawieszona jeszcze w 1945 roku przez mocarstwa zachodnie, słynna „żelazna kurtyna” – rozgraniczająca świat zachodni od totalnego terroru (niekończącej się przemocy, zsyłek i mordów)⁵.

² Jarska N. (2013), *Płec Solidarności 1980-1981* [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 12 (21), Warszawa, s. 41-44. ; Olszak J. (2014), *Stan wojenny, czyli szybka lekcja konspiracji* [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 1 (22), Warszawa, s. 45-49.

³ Dudek A. (2009), *Rok 1989 w Polsce* [w:] „Biuletyn IPN” Nr 5/6(100/101), Warszawa, s. 84-94

⁴ Spalek R. (2013), *Stalinowska Polska: władza i dyktatura* [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 12 (21), Warszawa, s. 30-35.

⁵ Dzienis-Todorczuk M., Markiewicz M. (2015), *Wagony szły na Wschód* [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 2 (35), Warszawa, s. 22-25.

Generalnie dotycząca państw „wyzwolonych” przez Sowieców środkowej i wschodniej Europy, choć nie tylko. Polska po raz pierwszy wówczas, od 50 lat po zakończeniu II wojny światowej, podjęła się próby uniezależnienia od obcych wpływów⁶. Stało się to nie tylko dzięki działaniom pojedynczo wyszczególnionych w jakikolwiek sposób postaci sceny politycznej. Była to fala ruchu olbrzymich mas społecznych Narodu, który w końcu dojrzał do zrzucenia z siebie niewolniczego i służalczego jarzma ucisku oraz ciągłego podporządkowania wcześniej wolnego kraju. Bez wątplenia była to wielka odwaga Polaków wobec władz sowieckich, które stać było posunąć się do największych nikczemności, aby tylko opóźnić rozwój niezależnego i niepodległego państwa polskiego. Dlatego ze szczególnym okrucieństwem „służby” zarówno polskie, jak i sowieckie mordowały przeciwników sowietyzacji – ludzi z wyższym wykształceniem i to nie tylko, w czasie wojny, ale i długo po jej zakończeniu. Ginęli ludzie niezbędni dla rozwoju nauki i edukacji, bardziej świadomi zmian cywilizacyjnych, które bezsprzecznie należało wprowadzić⁷.

Rok 1989 to głównie jednak silna potrzeba zerwania z szemraną retoryką partyjniactwa i jej nieomylnością, która miała wpływ na całą politykę państwa, a więc i edukację. Zatem zmiany po 1989 roku, wywołane sytuacją społeczno-polityczną wymusiły także zmiany w systemie oświaty. Oświaty kierowanej do coraz bardziej światłego społeczeństwa polskiego. Dlatego trudno nie zgodzić się z Katarzyną Maj-Waśniowską, że edukacja z definicji, ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju społeczeństwa, wzrostu dobrobytu i konkurencyjności. Stąd przemiany gospodarcze i społeczne ciągle wymuszają redefinicję polityki edukacyjnej, która staje się koniecznością zarówno jeżeli chodzi o jej podmioty, cele, jak i treści nauczania. Nie bez znaczenia pozostają też warunki funkcjonowania oświaty, które bez wątplenia mogą ulegać niestabilności, głównie jednak z powodu zmiany przepisów „prawa oświatowego” jak i zmian demograficznych⁸. Dlatego społeczeństwo stale poszukuje innych rozwiązań za pomocą reform.

⁶ Kornat M. (2015), *Jalta nie mogła nic zmienić* [w:] „Pamięć .pl” (biuletyn IPN), Nr 2 (35), Warszawa, s. 17-21.

⁷ Płuzański T. (2012), *Bestie, mordercy Polaków*, t. 1-3, Warszawa.

⁸ Maj-Waśniowska K. (2017), *Niestabilności warunków funkcjonowania systemu oświaty w Polsce* [w:] PRACE NAUKOWE Uniwersytetu Ekonomicznego Wrocław, nr 485, s. 263.

„Zmiany przepisów prawa mają bowiem charakter endogeniczny i są zależne od organów państwa odpowiedzialnych za realizację polityki oświatowej. Demografia natomiast jest czynnikiem zewnętrznym, który

Toresten Husen pedagog oraz psycholog, autor szwedzkiej reformy szkolnej z lat 60, sformułował pięć fundamentalnych reguł stanowiących podstawę reform edukacyjnych: „Reforma edukacyjna ma rację bytu wyłącznie jako jeden ze składników reformy społeczno-gospodarczej, a nie jako jej substytut, jak często postrzegają ją politycy; skuteczna realizacja reformy edukacyjnej wymaga dłuższego czasu, systematycznego i stopniowego wykonywania składających się na nią zadań oraz starannie zaplanowanych i prowadzonych badań pilotażowych; warunkiem koniecznym implementacji reformy oświatowej są środki finansowe, proporcjonalne do jej celów i zakresu, a także dobrze przygotowana do realizacji kadra, tj. nauczyciele i administracja oświatowa; sprawny przebieg reformy wymaga centralnego sterowania i zaangażowania wykonawców, a więc harmonijnej współpracy władz z nauczycielami i pedagogami; końcowe wyniki reformy zależą w znacznym stopniu od badań pedagogicznych, które powinny ją poprzedzać, towarzyszyć jej przez cały czas realizacji oraz być pomocne przy ocenie uzyskanych rezultatów”⁹. Polski system oświaty w obliczu reformy, stanął przed perspektywą zmierzenia się z różnymi europejskimi zasadami stanowiącymi propozycję zmian. Szczególnie, że Polska stawała się w tym czasie członkiem UE¹⁰.

Profesor Andrzej Janowski, jeden z czołowych polskich pedagogów i ekspertów na płaszczyźnie spraw szkolnictwa i zagadnień związanych z budowaniem edukacji „jutra” nie uważał, że polska edukacja jest w złym stanie, ale że ma się całkiem nieźle. Jako dowód powoływał się na przegląd badań, naszego systemu edukacji dokonany przez OECD w latach 1994-1995. Niezależnie od różnych opinii pozytywnych i negatywnych Janowski wybrał 10 postulatów, z których wynikają istotne wnioski dla edukacji: należy tworzyć szkolnictwo integracyjne w celu doprowadzenia do wspólnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych z dziećmi zdrowymi; konieczna jest walka z analfabetyzmem funkcjonalnym; szkoła powinna być miejscem praktykowania samokształcenia; należy rozwijać naukę języków obcych; podnieść na wysoki poziom kompetencje w posługiwaniu się komputerem,

wyznacza warunki realizacji zadań. Przepisy prawa mogą jedynie ograniczać negatywne skutki niżu demograficznego dla systemu oświaty”.

⁹ Pawlak R. (2004), *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna* [w:] „*Studia Europejskie*” Nr 3, Warszawa, s. 102

¹⁰ Melosik Z. (2015), *Edukacja i stratyfikacja społeczna* [w:] „*Nierówności społeczne w trosce otwarcia horyzontów edukacji*”, Gdańsk, s. 17.

oraz innymi urządzeniami elektronicznymi i technikami informatycznymi; rozwijać wychowanie obywatelskie, a szczególnie prawa człowieka; przeciwdziałać przestępczości i marginalizacji nieletnich; wychodzić naprzeciw zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych mniejszości narodowych i etnicznych; promować wspólne europejskie podejście do wielu problemów i kierować się tolerancją w stosunku do akceptacji wielokulturowości; włączać podmioty oświaty w sferze planowania i prowadzenia zmian edukacyjnych.¹¹ Z badań wynika, że Polska tak jak inne kraje UE ma przed sobą zadania do realizacji, które należy przeprowadzić za pomocą reformy.

Zasadnicze zmiany w systemie oświaty, rząd zainicjował już w 1991 roku, przejmowaniem szkół przez samorządy terytorialne. Konstytucja polska z dnia 2 kwietnia 1997 roku powołała zasadę decentralizacji kompetencji państwa i zdefiniowała ustrojowe fundamenty działania samorządu terytorialnego jako podmiotu gwarantującego udział i wpływ obywatela na zadania publiczne. Dało to podstawę do obowiązującego obecnie modelu finansowania i zarządzania sferą oświaty. W 1999 r. zakończył się proces zarówno kształtowania administracyjnego podziału państwa, jak i przejmowania przez samorządy do realizacji zadań oświatowych jako zadań własnych. „W kolejnym roku edukacja stała się podmiotem bardzo głębokiej reformy, na którą składały się: reforma ustrojowa (wprowadzenie gimnazjów), reforma w zakresie statusu zawodowego nauczyciela (nowy system awansu zawodowego, nowy system wynagradzania) oraz reforma programowa”¹²

Reforma edukacji była jedną z wielu w tamtym okresie projektowanych i podejmowanych, obok reformy zdrowia, zabezpieczeń społecznych i administracji. Przy czym reforma administracji była bardzo kluczowa dla edukacji, ponieważ gminy miały zarządzać szkołami prowadzącymi nauczanie obowiązkowe. Szkoły średnie, szkoły specjalne oraz poradnie wychowawczo-zawodowe, przeszły pod zarząd powiatów. Do zadań Urzędów Marszałkowskich należało prowadzenie placówek kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz Centrów Kształcenia Praktycznego. Przy czym, nadzór pedagogiczny pozostał w rękach administracji

¹¹ Andrzejewska-Wasilenko A., Futyma I., (1997), *Jak skutecznie diagnozować potrzeby edukacyjne nauczycieli* [w:] *Diagnozowanie Potrzeb Edukacyjnych Nauczycieli* – Biuletyn Nr 4, Opole 24/26.03, s. 56-60.

¹² Maj-Waśniewska K., dz.cyt., s. 264.

rządowej, to znaczy – kuratora oświaty¹³. Wszystko to wiąże się z kompetencjami jednostek samorządu terytorialnego, finansowaniem szkół według zasady „pieniądz idzie za uczniem”.

Zatem jedną z najbardziej palących i głównych cech, która prowokowała do zmian, był jednak scentralizowany system oświaty z jednym programem szkolnym jakim było do 1999 roku tzw. „*Minimum programowe*”. Program nie dawał możliwości współdecydowania, a jedynie czynił odpowiedzialnym za jego realizację. Stąd zarys edukacyjnych zmian oparty na decentralizacji systemu oświaty, pojawił się jeszcze w roku 1990. Nowym fundamentem przemian, miało się stać od tej pory szkolnictwo oparte na mocnych i pewnych zasadach rodzimej kadry, wciąż kształcących i doskonalących się nauczycieli. Po wielu różnych propozycjach i podejściach zarówno środowiska społecznego: rodziców, wychowawców, opiekunów, pedagogów i psychologów szkół wszystkich etapów kształcenia, powstało około 2000 projektów nowego sposobu kształcenia. Na bazie tak ogromnego zaangażowania w prace nad reformą, do 1998 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło wstępne jej założenia, a w 1999 roku projekt samej reformy. Wdrażanie zmian rozpoczęło się już we wrześniu roku 1999. Głównym założeniem zmian było „podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, poprawa jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia. W efekcie wdrażanej od roku szkolnego 1999/2000 reformy system oświaty, uzyskano następującą strukturę: etap I – szkoła podstawowa (6 klas), etap II – gimnazjum (3 klasy), etap III – zasadnicze szkoły zawodowe (-dwa i -trzy klasowe), licea profilowane (3 klasy), licea ogólnokształcące (3 klasy), technika (4 klasy), licea uzupełniające (2 klasy) i technika uzupełniające (3 klasy), oraz etap IV – szkolnictwo wyższe”¹⁴.

Warto mieć na uwadze, że przez cały okres przygotowań i wdrażania reformy od 1989 roku, prowadzone były prace dotyczące podstawy programowej kształcenia ogólnego, a samo jej wprowadzenie poprzedziły prace nad Ustawą o Systemie

¹³ Zachorska M. (2009), *Sukcesy i porażki reformy edukacji* [w:] „*Przegląd Socjologiczny*”, Nr 58, Warszawa, s. 120.

¹⁴ Wagner A. (2011), *Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Polsce 1999-2007* [w:] Niezgoda M., *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków, s. 39.

Oświaty z 7 września 1991 roku¹⁵. W jej noweli z 1996 roku, Minister Edukacji zobowiązał się do ogłoszenia podstawy programowej dla wszystkich szkół. Ustawa w art. 3 określa ją jako "obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy treści nauczania oraz umiejętności, które są uwzględniane w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych". Ponadto, podstawa nie jest dokumentem nakazującym jak mają pracować nauczyciele, lecz obowiązującą częścią wspólną programów kształcenia w szkołach danego typu i szczebla, ale stanowi podstawę dla opracowania przez nauczycieli szczegółowych programów nauczania i planów wynikowych dla poszczególnych przedmiotów jak również zajęć np. wychowawczych¹⁶.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego skierowana była zarówno do nauczycieli jako twórców programów nauczania. Programy przed ich wprowadzeniem, musiały jednak wcześniej uzyskać zgodę na dopuszczenie do użytku szkolnego¹⁷. Zainteresowani zmianą pozostawali również autorzy podręczników, egzaminatorzy zewnętrzni i inne osoby. Dlatego ważnym etapem było powołanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), odpowiedzialnej między innymi za egzaminy zewnętrzne i wewnętrzne, przygotowywanie i ustalanie materiałów egzaminacyjnych oraz przeprowadzanie sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz egzaminów eksternistycznych. Dokonywane przez specjalnie utworzone przez CKE i podległe jej placówki – Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE).¹⁸

Podstawa programowa ma charakter jednolity, na którą składają się cele edukacyjne, zadania szkoły, treści nauczania, osiągnięcia. Natomiast część wstępna, zawiera zadania szkoły i nauczycieli w zakresie nauczania, wychowania i opieki. Nie stosowanym pomysłem na łączenie treści programowych

¹⁵ Rozp. MEN z dn. 15 lutego 1999 r. dot. Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego [w:] Dz.U. 1999.14.129.

¹⁶ Leek J. (2015), *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej* [w:] Kamińska M. (red.), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, Płock, s.3-4.

¹⁷ Rozp. MEN z dn. 15 lutego 1999 r. dot. warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych. [w:] Dz. U. Nr 14, poz. 130

¹⁸ MEN, (1998), *O reformie* (1) – dz. *IV System oceniania i egzaminów*. Warszawa, s. 20-24; *O ocenianiu* (17) , s. 3-38.

poszczególnych przedmiotów były ścieżki edukacyjne (międzyprzedmiotowe), które nie tylko łączyły przedmioty ale i dawały nowe, duże możliwości o charakterze wychowawczo-dydaktycznym dla szkół podstawowych i gimnazjów. Ścieżki edukacyjne dla II etapu edukacyjnego dotyczyły edukacji prozdrowotnej, edukacji ekologicznej, edukacji czytelniczej i medialnej, wychowania do życia w rodzinie. W gimnazjum obok edukacji prozdrowotnej, edukacji ekologicznej, edukacji czytelniczej i medialnej znalazła się edukacja filozoficzna, edukacja regionalna, edukacja europejska, obrona cywilna oraz kultura polska na tle tradycji śródziemnomorskiej. Oprócz ścieżki edukacyjnej, wprowadzono do podstawy programowej pojęcie „blok przedmiotowy”, który pojawia się w definicji „zajęć edukacyjnych”. Blok przedmiotowy to „zajęcia o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, w toku których odbywa się nauczanie przedmiotów (bloków przedmiotowych), kształcenie zintegrowane lub realizacja ścieżek edukacyjnych. Innym nowym pojęciem, które wprowadza podstawa programowa jest „moduł” lub „zajęcia modułowe”. Podstawa dla I etapu edukacyjnego wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, nie uległa zmianie i realizowana była w formie „kształcenia zintegrowanego”.¹⁹ Reforma systemu edukacji miała też wpływ na rozwój zawodu nauczyciela, ściśle związany z praktycznym działaniem w zakresie umiejętności i kompetencji praktycznych.

Odnośnie zmian w statusie zawodowym nauczyciela, które zostały uchwalone 18 lutego 2000 roku, zamiast dwóch stopni awansu, zostały wprowadzone cztery: *nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego*. Odpowiednio do lat praktyki w zawodzie, nauczyciel mógł składać wniosek o przystąpienie do egzaminu przed komisją ekspertów na kolejny stopień awansu zawodowego. Stopnie awansu związane były z podwyżką płacy i tak np.: nauczyciel dyplomowany miał mieć zagwarantowaną stawkę stanowiącą 225% pensji stażysty²⁰. Natomiast sylwetka nauczyciela na każdym stopniu awansu zawodowego określona została w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 2004 roku i co bardzo ważne: „*System awansu zawodowego został tak skonstruowany, aby premiovani byli nauczyciele twórczy, aktywni, kreatywni,*

¹⁹ Leek J., dz.cyt., s. 5.

²⁰ Zachorska M., dz.cyt., s. 122.

podnoszący swoje kwalifikacje. W systemie tym nie ma obligatoryjności. Każdy sam dba o to, by awansować”²¹.

Druga podstawa programowa kształcenia ogólnego została wprowadzona w 2009 roku. Nowa podstawa określiła w porównaniu do pierwszej obowiązkowe cele kształcenia ogólnego (wymagania ogólne), podała podstawowy kanon treści nauczania (wymagania szczegółowe) oraz przedstawiła wymagania edukacyjne i egzaminacyjne. Odpowiadała także na pytania „Po co uczyć? Czego uczyć? Jak uczyć? Jak oceniać?”, tzn. określała, czego ma się nauczyć uczeń o przeciętnych uzdolnieniach z poszczególnych przedmiotów na każdym etapie edukacyjnym, jak i zawiera jasno zdefiniowany zakres treści nauczania z poszczególnych przedmiotów na kolejnych etapach edukacyjnych”²².

Swoistym utrudnieniem z jednej strony, ale i oczekiwaną pomocą z drugiej, była strategiczna decyzja wejścia Polski w struktury Unii Europejskiej (UE). Nowa sytuacja wymuszała potrzebę dostosowania się do wielu międzynarodowych przepisów i wymogów. Chociaż Unia Europejska nie określiła wspólnej polityki edukacyjnej dla wszystkich państw członkowskich. Co nie umniejsza, że integracja społeczeństw poszczególnych krajów członkowskich, powodowała wiele wyzwań skierowanych w stronę edukacji. Przy zachowaniu, jak wynika z artykułu 6 Traktatu o Unii Europejskiej, pełnej odrębności historii i tradycji²³.

Założeniem Unii Europejskiej jest tworzenie standardów istotnych dla porównania systemów edukacyjnych poszczególnych krajów. „Wspólna polityka oświatowa odzwierciedlająca strategię Unii Europejskiej obejmuje cztery podstawowe obszary: równość szans edukacyjnych, podniesienie jakości kształcenia, modelowanie nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli, kształtowanie poprzez wychowanie osobowości Europejczyka”. Do bardzo ważnych kwestii dotyczących poprawy jakości życia, należy zaliczyć problem integracji dzieci imigrantów, uczniów niepełnosprawnych, sprzeciw wobec wszystkich form dyskryminacji, zapobieganie analfabetyzmowi oraz ochrona zdrowia i życia

²¹ Kletke – Milejska M. (2007), *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, (praca doktorska), Katowice, s. 97-98

²² Leek J., dz.cyt. s. 6 i 23-25.

²³ Barcz J. (2005), *Przewodnik po Traktacie Konstytucyjnym UE*, Warszawa.

uczniów. Duże znaczenie ma również podejmowana problematyka dotycząca drugoroczności, dbałość o naukę czytania, pisanie, liczenia, rozwój osobowości, wychowania dla wartości, przygotowanie do korzystania z mediów, większy nacisk na nauki przyrodnicze, wczesne nauczanie języków obcych. W szkole średniej między innymi wprowadzenie do szkół nowoczesnych technologii informacyjnych NTI. Nowy model nauczania realizowany jest głównie poprzez zamianę struktury i metod kształcenia²⁴.

Należy jednak mieć na uwadze, że projekty i plany założone przez kraje członkowskie, stale wymagają mediacji, ponieważ zachowanie niezależności w poszczególnych krajach, jest różnie głęboko utrwalone w systemach wartości narodowych. Jak udowodniły to liczne przykłady tarć politycznych, nowa jakość edukacji w wydaniu europejskim czasami z trudem przebija się przez warstwy mocno zróżnicowanych wartości reprezentowanych przez kraje UE. O tyle o ile kwestie standardów kształcenia nie stanowią takiego problemu, to jednak kwestie wychowania są już problemem. Szczególnie odnośnie takich wartości jak: uznanie praw człowieka, demokracja, tolerancja, poszanowanie odmiennych opinii, solidarność, poczucie odpowiedzialności a także otwarcie na inne kultury.

Jak zauważa Marta Zachorska, jest wiele zarzutów kierowanych pod adresem stworzonego w 1999 r. systemu edukacji. Należą do nich między innymi źle zaplanowane elementy reformy, zbyt pospieszne tempo realizacji. Do plusów oceny reformy z roku 1999, należy zaliczyć rozbudzenie do aktywnych działań przyszłościowych i refleksji nad polskim szkolnictwem. Reforma zbliżyła polskie szkolnictwo do standardów obowiązujących w Unii, szczególnie z uwagi na sposób oceniania, poddała krytyce plany i zamierzenia²⁵.

Reforma rzutowała i nadal rzutuje na wszystkie zmiany, które były wprowadzane w ostatnich latach. Społeczna funkcja formalnej edukacji stała się częścią „publicznego dyskursu” i „zdrowego rozsądku”²⁶. Stąd często kierunek rozwoju edukacji odbierany jest zarówno sceptycznie jak i optymistycznie. I tak na przykład Randall Collins w poszukiwaniu strategii dla edukacji wyróżnił sześć typów

²⁴ Tamże, s.250.

²⁵ Zachorska M., dz.cyt., s.140.

²⁶ Melosik Z., dz.cyt., s. 15

kredencjalizmu. Gdzie w ramach krytyki kredencjonalizmu wieszczy skutki obecnych strategii dla edukacji w przyszłości. Twierdzi, że „*istniejący trend w sferze umasowienia edukacji doprowadzi wkrótce do takiej inflacji dyplomu, iż od pracownika fizycznego będzie wymagało się dyplomu czteroletniego „koledżu”, a od osób przyjmowanych na wysokie stanowiska – dyplomu studiów podoktorskich*”. W rezultacie R. Collins proponuje „kredencjalny abolicjonizm, który bynajmniej nie oznacza „zniesienia szkół” (choć proponuje się likwidację instytucji obowiązku szkolnego), lecz zniesienie relacji między poziomem i rodzajem ukończonej edukacji a aktem przyjmowania do pracy (co przyniesie – jak sądzi – zniesienie nierówności społeczno-ekonomicznych)”²⁷.

Okres zmian po 1989 roku do czasów obecnych, wyeksponował wiele znaczących wyzwań edukacyjnych, które w warunkach krytyki aktualnej rzeczywistości w Polsce i na świecie, kształtują obraz społeczeństwa polskiego. Według Andrzeja Chodubskiego, do najistotniejszych elementów tego obrazu należą modele kształcenia, programy nauczania, rozwiązania instytucjonalne, wizerunek nauczyciela, wychowawcy i ucznia, sposoby nauczania, formy oświaty pozaszkolnej, aspekty finansowe. Kształtowanie się polskiej polityki oświatowej „to z jednej strony dążenie do zachowania tradycji, pielęgnowania wzorów wypracowanych w procesie dziejowym oraz wzbogacanie ich przez elementy wyzwań cywilizacyjnych, z drugiej zaś – lansuje się przekonanie o potrzebie edukacji wychodzącej naprzeciw wyzwaniom cywilizacyjnym, o edukacji nazywanej nowoczesną, odrzucającą dotychczasowe wzory rozwoju; nadto w warunkach polskiej rzeczywistości kulturowej, tradycyjny model szkoły określa się mianem instytucji mało przyjaznej nauczycielowi i uczniowi”. Natomiast odnośnie modelu organizacyjnego edukacji, podkreśla się potrzebę odmasowienia nauczania jako decentralizację systemu kształcenia. Państwo i jego instytucje nie są monopolistami, a organizatorami mogą być różne organizacje społeczne, w tym subkulturowe, polityczne, gospodarcze. W tej sytuacji powinna pojawić się alternatywność jako odchodzenie od struktury pionowej (hierarchicznej) na rzecz struktur poziomych”, czyli organizujących kształcenie z uwzględnieniem

²⁷ Tamże, s. 21

różnorodności orientacji ideowych, wyznaniowych, postaw, zachowań społecznych²⁸.

Autor doszedł do równie interesujących wniosków odnośnie kompetencji osób decyzyjnych, zwrócił uwagę na to, jakim ryzykiem jest podejmowanie decyzji przez niekompetentnych przedstawicieli władz w tym przypadku oświatowych. Jak również niekorzystne może być powierzanie władzy ekspertom, specjalistom, których nie są w stanie sprawdzić i ocenić decydentów. W obawie przed tak skrajnymi wyborami, decydenci wybierają „ludzi średnich”, którzy średnio wykorzystują możliwości w podejmowaniu najlepszych decyzji. Stąd jednostkę podejmującą decyzję o wysokim priorytecie dla społeczeństwa „musi cechować przedsiębiorczość, odwaga, krytycyzm w ocenie rzeczywistości. Powinna przeciwstawiać się postawom paternalizmu (opiekuńczości, reprezentacji, doradztwa)”²⁹. Dokonania kolejno powoływanych ministrów pozwalają spojrzeć na ich decyzje i efekty przez pryzmat zmian zachodzących w kraju i poza jego granicami. Pozwalają też w pewnym stopniu ustalić reaktywność społeczeństwa, które chce coraz częściej wypowiadać swoje opinie na interesujące ją problemy związane z kształceniem ich dzieci.

Chcąc uzyskać obraz bardziej całościowy aktualnej rzeczywistości oświatowej, warto rozszerzyć pole widzenia tej problematyki o biogramy decydentów kierujących ministerstwem polskiej edukacji w poszczególnych latach okresu od 1989 roku do czasów obecnych.

²⁸ Chodubski A. (2012), *Współczesna edukacja a wektory przemian cywilizacyjnych* [w:] „*Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*”, t. IX, Gdańsk, s. 9-10.

²⁹ Tamże, s. 13-14.



Ryc. 1. Rysował: Patrycjusz Nikitenko

Biogramy osób pełniących stanowiska ministerialne edukacji w III Rzeczypospolitej (od roku 1989 do chwili obecnej)

- **prof. Samsonowicz Henryk Bohdan (1930-2021)**; historyk, polityk, publicysta; pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 23 stycznia 1930 roku w Warszawie w rodzinie pieczętującej się herbem Lis; jego ojciec Jan, był geologiem. Miał brata Andrzeja – porucznika AK z batalionu „Zośka”, który zginął w Powstaniu Warszawskim.

Po ukończeniu szkoły podstawowej, kształcił się dalej, aż uzyskał pozytywny egzamin dojrzałości. Dalsze kroki skierował na studia akademickie na Uniwersytecie Warszawskim, które ukończył na Wydziale Historii, a od roku 1950 był już asystentem tej Uczelni. W roku 1954 uzyskał tytuł naukowy doktora nauk

historycznych. Jego praca doktorska - Rzemiosło wiejskie w Polsce XIV-XVI wieku. Od roku 1956, znalazł się w szeregach partyjnych Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), gdzie pozostał aż do roku 1983 (czyli końca „stanu wojennego”), gdy usunięto go za sprzeciw przeciwko wydaleni z uczelni prof. Damazego Tilgnera. W roku 1960 uzyskał kolejny stopień naukowy doktora habilitowanego za pracę *Badania nad kapitałem mieszczańskim Gdańska w drugiej połowie XV wieku*. W roku 1969 uzyskał tytuł profesora. W latach 1975-1980 pełnił stanowisko dyrektora Instytutu Historycznego. Jako profesor Uniwersytetu Warszawskiego rektorem był w latach 1980-1982. W latach 1977-1982, był również prezesem Polskiego Towarzystwa Historycznego (PTH). Główny temat jego badań, to okres dziejów średniowiecznej historii Polski. Po usunięciu z partii, związany z działalnością ruchu „Solidarność” (później jeden z uczestników obrad tzw. „Okrągłego Stołu”). Autor około 800 prac naukowych w większości z zakresu historii państwa polskiego, oraz 16 książek pomocniczych i podręczników akademickich. Wypromował kilkunastu doktorantów. Do jego najbardziej znanych prac można zaliczyć, m.in.: *Późne średniowiecze miast nadbałtyckich. Studia z dziejów Hanzy nad Bałtykiem w XIV-XV wieku* (1968); *Złota jesień polskiego średniowiecza* (1972 r.); *Dzieje miast i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej* (1986; współautor z M.Bogucką); *Tysiącletnie dzieje* (1997; współautor z J.Tazbirem); *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia* (1998); *Historia Polski do roku 1795* (2000); *Ziemie polskie w X wieku i ich znaczenie w kształtowaniu się rozwoju mapy Europy* (2000); *Konrad Mazowiecki 1187/1188 – 31.VIII.1247* (2008); oraz *Nieznane dzieje Polski. W Europie czy na jej skraju* (2014). W latach 70 XX wieku, był jednym z ekspertów telewizyjnej Wielkiej Gry. Od roku 1975 organizował i współtworzył Olimpiadę Historyczną dla wszystkich typów szkół. W okresie lat 1991-1996 piastował stanowisko wiceprzewodniczącego Komitetu Badań Naukowych (KBN). Z dniem 19 lutego roku 1998 został uhonorowany tytułem „doctor honoris causa” Uniwersytetu Toruńskiego, a w roku 2002 także Uniwersytetu Lubelskiego. Oprócz tych nadań, tytuł ten posiada także od uczelni: Akademii Pedagogicznej w Krakowie, oraz Akademii z Częstochowy, Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego z Kielc, Uniwersytetu Wrocławskiego, Poznańskiego, Gdańskiego, Opolskiego i Jagiellońskiego. Ponadto od roku 1981 posiada ten prestiżowy tytuł od Duquesne University z USA.

W okresie ujawnienia zbrodni wojennej w Jedwabnem, publicznie apelował o rozważę i przywiązanie przede wszystkim do faktów historycznych. W roku 2010 odznaczony Orderem Orła Białego. Do szerokiego grona jego wybitnych uczniów bezsprzecznie zaliczyć można m.in.: Wojciecha Fałkowskiego, Agnieszkę Bartoszewicz, Adama Kasperowicza, Ewę Kaczorowską-Belińską, Andrzeja Olejarczuka, Zbigniewa Morawskiego, Jerzego Pysiaka, Grzegorz Myśliwskiego, oraz Pawła Żmudzkiego. W roku 2014 odznaczono profesora Perłą Honorową Polskiej Gospodarki w kategorii – nauka.

Minister edukacji narodowej od 12 września 1989 do 12 stycznia 1991 r.; pierwszy minister edukacji w III Rzeczypospolitej Polskiej po znacznej transformacji ustrojowej. Zagrożenie budżetu państwowego, wymusiło zastosowanie przez tego akurat ministra ostrej polityki oszczędnościowej. Jego kadencja to początek procesu od roku 1990 przekazywania *placówek przedszkolnych* gminom, jak i likwidacja około 5000 *przedszkoli* funkcjonujących dotąd jako osobne placówki oświatowe. Likwidacja pozostałych *placówek szkolnictwa przyzakładowego*, a także od roku 1991 wprowadzenie tzw. „*szkół samorządowych*” – proces przejmowania przez Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST) całego *szkolnictwa podstawowego*. Ograniczenia finansowe spowodowały wówczas znaczne ograniczenia godzinowe niektórych nauczanych w szkołach przedmiotów, oraz zupełną likwidację tzw. „*godzin wychowawczych*”, jak również, całkowite wykluczenie z edukacji *zajęć pozalekcyjnych*. MEN przejął pod swój nadzór (uprzednio były w gestii Samorządów Terytorialnych), również wszystkie *placówki opiekuńczo-wychowawcze*. Za władzy tego ministra wróciła do szkół, obecnie jako nowy („przedwojenny”) przedmiot *religia*. Minister uczynił to bez *ustawy* parlamentarnej, a nawet bez ministerialnego *rozporządzenia*, tylko i wyłącznie na prawach – *wew. instrukcji ministerstwa*. W tym też czasie powołano do życia *Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych* (NKJO) z zadaniem przygotowywania własnych, profesjonalnych kadr do nauczania języków obcych głównie *europejskich* i przede wszystkim *języka angielskiego, języka niemieckiego, języka francuskiego*, w szkołach wszystkich etapów kształcenia. Powstały zespoły robocze do opracowania słynnego „*Minimum programowego*” w poszczególnych przedmiotach, (miały za zadanie zlikwidować tzw. „*encyklopedyzm*” w nauczaniu oraz normalizowanie „*przeładowanych*” *programów nauczania*). Specjalna

Komisja Ekspertów, pod przewodnictwem jednego z czołowych polskich dydaktyków prof. Czesława Kupisiewicza, pracująca na zlecenie MEN, przygotowała wówczas specjalny raport – „*Edukacja narodowym priorytetem – raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej*”, złożony następnie na ręce premiera i rządu.

Zmarł profesor Henryk Samsonowicz z dniem 28 maja 2021 roku w Warszawie i spoczął w Alei Zasłużonych na warszawskich Powązkach.

- **prof. Głębocki Robert (1940 – 2005)**; astronom; pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 2 stycznia roku 1940 w Trepławie na Wileńszczyźnie;

o zdaniu egzaminu maturalnego w Liceum Ogólnokształcącym w Więcborku w roku 1956, podjął studia na Wydziale Astronomii na Uniwersytecie im M.Kopernika w Toruniu. Po ukończeniu studiów w roku 1961, pozostał na tej uczelni na etacie astrofizyka Uniwersytetu Gdańskiego. Zatem w latach był 1961-1970 był pracownikiem naukowym Zakładu Astrofizyki PAN w Toruniu. W roku 1966 uzyskał na swojej uczelni tytuł doktora. W latach 1972-1978 pełnił funkcję prodziekana Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii. Nauczyciel akademicki – od roku 1979 profesor Uniwersytetu Gdańskiego, rektor tej uczelni w latach 1981-1982. Odwołany z tego stanowiska za przynależność do „Solidarności”. W latach 1982-1985 wiceprzewodniczący *Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego*. Bardzo czynny działacz *Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”* (NSZZ „SOLIDARNOŚĆ”). Członek wielu towarzystw krajowych i zagranicznych. W roku 1989 uzyskał tytuł *profesora zwyczajnego*. W okresie od *maja do grudnia 1991r.* pozostawał też wiceprzewodniczącym *Komitetu Badań Naukowych* (KBN). Wybitny specjalista w dziedzinie *astrofizyki* jak i *astronomii*, początkowo wiceprezes *Polskiego Towarzystwa Astronomicznego* w latach 1973-1979 r. oraz 1983-1989, a następnie prezes (1989-1995 r.). W latach 1993-1999 dyrektor *Instytutu Fizyki Teoretycznej i Astrofizyki* Uniwersytetu Gdańskiego. Był też prezesem *Rady Fundacji Astronomii na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika* w Toruniu. W latach 1994-1996 był również przewodniczącym *Krajowej Komisji*

Rewizyjnej partii *Unia Wolności*, oraz przewodniczącym *Komisji Nauki, Edukacji, Kultury i Sportu* w lokalnym Sejmiku wojewódzkim. W ogólnym dorobku posiada około 50 publikacji o zasięgu międzynarodowym, m.in. w problematyce dotyczącej prędkości rotacji gwiazd, oraz widm gwiazdowych

Minister edukacji narodowej od 12 stycznia do 23.12.1991 r.; drugi na stanowisku ministerstwa edukacji „nowej ery”; musiał wykazać się dużym rozsądkiem w sprawowaniu władzy, przy ogromnych niedoborach finansowych państwa. Zmuszony do oszczędzania, dokonał głębokich ograniczeń budżetowych, zlikwidował całkowicie wszelką działalność *pozalekcyjnej* pracy szkoły. Nakazał likwidację ponad tysiąca szkół zawodowych typu „*przykładowego*”, a także kilka tysięcy przedszkoli (nakłady na oświatę sięgały wówczas około 31 bilionów zł., kiedy tylko na „zaspokojenie” potrzeb MEN trzeba było 52 biliony zł.). Efektem była fala strajków nauczycielskich w kraju pierwszy miał miejsce w Bydgoszczy. Taki stan wywołał dalsze ograniczenia pracy szkół, a z nowym rokiem szkolnym *odcięto* w „*planach nauczania*” po cztery godziny w każdej klasie; warto nadmienić przy tym, że zaczęły wówczas powstawać pierwsze – *szkoły prywatne (niepubliczne, bądź społeczne)*. Nie zyskały pełnej akceptacji resortu oświaty, ani samego ministra.

Zmarł prof. Robert Głębocki po długiej i ciężkiej chorobie w dniu 21 lutego 2005 roku w Gdańsku i został pochowany na lokalnym cmentarzu: Gdańsk Srebrzysko. Był żonaty z ekonomistką Anną Zielińską.

- prof. **Stelmachowski Andrzej** (1925 – 2009); prawnik; pedagog; wykładowca akademicki. Urodził się 28 stycznia 1925 roku w Poznaniu. Jego ojcem był Bronisław Stelmachowski.

Po ukończeniu szkoły elementarnej, kontynuował dalszą edukację aż do uzyskania matury. Jeszcze w okresie przedwojennym przynależał do Związku Akademickiego Młodzieży Wszechpolskiej. W okresie okupacji hitlerowskiej czynny żołnierz i działacz walki o niepodległość państwa polskiego w szeregach *Armii Krajowej*. W roku 1947 ukończył studia na *Uniwersytecie Poznańskim* na Wydziale *prawa*. W

murach tej uczelni uzyskał również pierwszy stopień naukowy *doktora*. W latach 1948-1980 był członkiem *Związku Nauczycielstwa Polskiego* (ZNP). Do roku 1957 zatrudniał się w sądownictwie. Nauczycielem akademickim został w roku 1962 jako *profesor prawa cywilnego i rolnego Uniwersytetu Wrocławskiego*, a od roku 1969 także *Uniwersytetu Warszawskiego*. Wykładał również na Uniwersytecie im. kard. Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Uniwersytecie w Białymstoku. Od roku 1980 jeden z głównych doradców – *Międzyzakładowego Komitetu Strajkowego* (MKS) w *Stoczni Gdańskiej*, w czasie późniejszym – doradca prawny *Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”*, oraz także NSZZ „Solidarność” *Rolników Indywidualnych*. W latach 1982-1985 przewodniczący *Komitetu Organizacyjnego Kościelnej Fundacji na rzecz rolnictwa*. W czasookresie lat 1984-1989 uczestniczył w *Komisji Episkopatu Polski*, a od roku 1989 w *Komisji Duszpasterstwa Rolników* oraz *Duszpasterstwa Ludzi Pracy*. Prezes *Klubu Inteligencji Katolickiej* (KIK) w Warszawie (w latach 1987-1989). Był jednym z czynnych współtwórców inicjatywy tzw. *Okrągłego Stołu*. Marszałek *Senatu III RP* (lata 1989-1991). Od roku 1990 – prezes *Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”* w Warszawie, którą sam współtworzył. Miała ona na celu wspieranie mniejszości polskiej poza granicami kraju.

Minister edukacji narodowej od 23.12.1991 do 10.07.1992 r.; zapowiadał poprawę sytuacji finansowej polskiej oświaty, poprzez zabiegi wokół pozyskania rezerw z *Banku Światowego* i licznych zagranicznych funduszy pomocowych niestety nic z tego nie wyszło. W okresie sprawowania przez niego władzy nastąpiła pierwsza „okupacja” gmachu MEN, w celu wymuszenia zgody na podwyżki płac uposażeń nauczycielskich. Pozostawał zwolennikiem przeniesienia zapisów o tzw. „*pensum dydaktycznym*” z „*Karty Nauczyciela*” do finansowego rozporządzenia o wynagrodzeniach. Postulował możliwość rozwiązywania z nauczycielami stosunku pracy w okresie 3 miesięcznego wypowiedzenia. Planował racjonalizację ówczesnej sieci tzw. *szkół wiejskich*. Nosił się z ideą tzw. „*wiejskiego nauczyciela objazdowego*”, czym przyspieszył inicjatywę intensyfikacji prac nad *Układem zbiorowym pracy nauczycieli*. Za jego kadencji również zapoczątkowany został proces – „*przekazywania*” *szkół podstawowych* gminom (w roku szkolnym 1991-1992 przejęły one 935 szkół, w tym 583 działające w środowisku wsi). Spowodował likwidację 2 letnich *Studiów Nauczycielskich*.

Zmarł prof. Andrzej Stelmachowski w nieznanym bliżej okolicznościach w dniu 6 kwietnia 2009 roku w Warszawie i spoczął na cmentarzu Powązkowskim. Pozostawił żonę Annę, oraz dwóch synów: Stanisława i Zbigniewa.

- prof. **Flisowski Zdobysław** (ur. 1931); inżynier elektryk; pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 22 września 1931 roku w Brześciu n/Bugiem;

Po ukończeniu szkoły podstawowej i uzyskaniu matury, podjął studia na *Politechnice Warszawskiej*. Po ich ukończeniu w roku 1952, pozostał na tejże uczelni w charakterze nauczyciela akademickiego. W roku 1966 uzyskał tytuł *doktora*, w roku 1980 *doktora habilitowanego*, natomiast od roku 1987 był już *profesorem nauk technicznych* (specjalista w zakresie – wyładowań atmosferycznych). Tytuł profesora zwyczajnego uzyskał w roku 1992. Przez kilkanaście lat pełnił funkcję prodziekana Wydziału Elektrycznego. Natomiast w latach 1989-1992 piastował godność prorektora Politechniki Warszawskiej. Specjalista w technikach wysokich napięć elektrycznych, systemach odgromowych oraz elektrotechnologiach.

Autor ponad 120 prac i opracowań popularnonaukowych w tym 6 samodzielnych książek. Ponadto około 100 profesjonalnych ekspertyz i opinii technicznych. wśród jego publikacji należy wyróżnić m.in.: *Analiza zagrożenia piorunowego obiektów budowlanych* (1980); *Trendy rozwojowe ochrony odgromowej budowli* (1986); *Technika wysokich napięć* (1988, 1992, 1995); *Laboratorium techniki wysokich napięć* (2006). Promotor wielu przewodów doktorskich. W roku 2001 został rektorem Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Technicznej w Legionowie k/Warszawy. Był zaangażowany jako jeden z członków naukowego komitetu badającego przyczyny katastrofy smoleńskiej z dnia 10 kwietnia 2010 roku.

Minister edukacji narodowej od 11.07.1992 do 25.10.1993 r.; w okresie sprawowania przez niego władzy w resorcie edukacji powstały aż 102 akty prawne. Doprowadził do przywrócenia „*lekcji wychowawczych*”, jak również za sprawą jego starań, zostało opracowane tzw. „*Minimum programowe*”. Także w tym czasie dzięki niemu i jego wiceministrowi – Kazimierzowi Marcinkiewiczowi (były

nauczyciel fizyki i kurator oświaty z Gorzowa Wielkopolskiego), przygotowany został projekt programu – „*Dobra i nowoczesna szkoła*” (zawarto w nim m.in. – gwarancje bezpłatnej nauki w systemie dziennym, aż do poziomu szkoły ponadpodstawowej dla każdego dziecka; także bezpłatne szkolnictwo policealne w kolegiach zawodowych i szkolnictwie wyższym). Dążeniem MEN było wówczas, by od roku 1996 w *szkołach podstawowych* zatrudniano jedynie *nauczycieli* posiadających wykształcenie najmniej na poziomie *wyższe zawodowe*, a w *szkołach średnich* z wykształceniem najmniej *magisterskim*. Zapowiadano także stworzenie całego nowego – *systemu doskonalenia nauczycieli* przez podwyższanie i nabywania zupełnie nowych kwalifikacji dla około 150.000 osób w skali kraju. Z założenia czas pracy tygodniowej nauczyciela oscylować miał w granicach 40 godzin tygodniowo. Niepowodzeniem ministra było fiasko *układu zbiorowego* pomiędzy MEN, a związkami zawodowymi. Klęską zakończyło się także „przejęcie” przez Samorządy lokalne *szkolnictwa zawodowego* z powodu deficytowego budżetu państwa.

- prof. **Łuczak Aleksander** (ur. 1943); historyk; pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 10 września 1943 roku w Legionowie;

Szkołę podstawową ukończył najprawdopodobniej w miejscu urodzenia, a następnie kontynuował ją, aż do uzyskania świadectwa dojrzałości. Studia ukończył w 1966 na [Wydziale Historycznym](#) Uniwersytetu Warszawskiego. Po studiach został w macierzystej uczelni w charakterze nauczyciela akademickiego i pracownika naukowego początkowo w *Zakładzie Historii Ruchu Ludowego*. W roku 1972 uzyskał naukowy tytuł *doktora nauk humanistycznych*. Od roku 1968, pozostawał czynnie związany z partią *Zjednoczone Stronnictwo Ludowe (ZSL)*. W latach 1976-1979 pełnił funkcję doradcy prezesa *Naczelnego Komitetu ZSL*. Od roku 1977 był na stałe związany z Wydziałem Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. W roku 1982 jeszcze w okresie trwania polskiego „stanu wojennego”, uzyskał kolejny stopień naukowy *doktora habilitowanego*. Następstwem tego naukowego awansu, było powierzenie mu w latach 1983-1986 funkcji prodziekana *Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego*. Od roku 1984, piastował funkcję przewodniczącego *Komisji*

Ideologicznej Prasy i Propagandy Naczelnego Komitetu ZSL. Posłem do parlamentu został od roku 1989. Był też jednym z sygnatariuszy i uczestników obrad *Okrągłego Stołu* w roku 1989 po stronie rządowej. Kolejny stopień naukowy *profesora* uzyskał w roku 1992. Powierzono mu wówczas na okres od czerwiec do lipca 1992 pełnienie obowiązków – *podsekretarza Stanu*, przy jednoczesnym wykonywaniu obowiązków „szefa” *Urzędu Rady Ministrów* (okres rządów premiera Waldemara Pawlaka). W okresie od 4 marca roku 1995 do 17 października roku 1997 pełnił funkcję ministra nauki i przewodniczącego *Komitetu Badań Naukowych* (KBN). Ponadto w latach 1997 – 2001, pełnił funkcję prezydenta *Światowej Skautowej Unii Parlamentarnej*. Po okresie przemian społeczno-politycznych zachodzących w kraju, odnalazł się w szeregach *Polskiego Stronnictwa Ludowego „Odrodzenie”* (PSL; do roku 2001). Natomiast w czasie od listopada roku 2001 do stycznia roku 2006, pozostawał czynnym członkiem *Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji* (w okresie: 5.06.2003 - 12.2005 roku pełnił funkcję jej wiceprzewodniczącego). Do ważniejszych publikacji należą m.in.: *Samorząd terytorialny w programach o działalności stronnictw ludowych* (1973); *Spółczesność i państwo w myśli politycznej ruchu ludowego II Rzeczypospolitej* (1982); *33 dni premiera Pawlaka* (1992); *Wizja parlamentu w nowej Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* (1994); *Podstawy bezpieczeństwa zewnętrznego Polski – wnioski z przeszłości* (1995); *Dekada polskich przemian* (2010).

W latach 1987-1988 wykonywał obowiązki wiceministra edukacji narodowej; wicepremier i minister edukacji narodowej od: 26.10.1993 – 3.03.1995 r.; stanowisko

z „podwójnym zabezpieczeniem” w roli – wicepremiera i ministra MEN miało od pewnego czasu do spełnienia konkretne zadanie w kolejnym składzie ówczesnie tworzonych Rządów. Chodziło mianowicie o maksymalne wzmocnienie pozycji edukacji w polityce państwa. Minister był jednym z czynnie wspierających zamysł „przejmowania” szkół przez władze lokalne, jednakże trudności finansowe państwa spowodowały, że za kadencji tego akurat ministra, przeniesiono niestety obligatoryjny termin *szkolnictwa podstawowego* o dwa lata. W latach 1993-1994 r., gminy posiadały na utrzymaniu swojego budżetu ponad 3000 *szkół podstawowych*, a tzw. „duże miasta” (wówczas w kraju było ich 45 wszystkie wojewódzkie) 2100 *liceów ogólnokształcących* i 2600 *szkół*

zawodowych. Także w okresie jego władzy, podjęto negocjacje na szczeblu „związki zawodowe ministerstwo” w temacie „uaktualnienia w *Karcie Nauczyciela*”. Był jednym z inicjatorów przygotowania koniecznej przed zmianami strukturalnymi „nowelizacji” Ustawy o systemie oświaty.

- prof. **Czarny Ryszard** (ur. 1949); prawnik; działacz polityczny; dyplomata; pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 13 sierpnia 1949 roku w miejscowości Skoraszewice w pobliżu Rawicza;

Edukację powszechną kontynuował aż do ukończenia pozytywnego egzaminu maturalnego. Następnie opuścił swoje rodzinne ziemie, podejmując studia wyższe w Krakowie. Ukończył Wydział Prawa na *Uniwersytecie Jagiellońskim*. Studiował również: *socjologię, historię sztuki oraz nauki polityczne*, a także *ekonomię stosunków międzynarodowych*. Od roku 1975 był zatrudniony jako wykładowca akademicki w *Wyższej Szkole Pedagogicznej* w Kielcach (obecnie: *Akademii Świętokrzyskiej*) i na *Uniwersytecie Warszawskim Filii* w Białymstoku. Po uzyskaniu stopnia naukowego – *doktora*, część studiów odbywał na uniwersytecie w *Nordeuropa Institut Uniwersytetu* w Greifswaldzie (Niemcy). Tam też w roku 1988 otrzymał kolejny stopień naukowy – *doktora habilitowanego* w zakresie współczesnych ekonomicznych i politycznych stosunków międzynarodowych. W rok później (1989), uzyskał stopień *doktora habilitowanego* w zakresie organizacji i zarządzania. Kolejny stopień naukowy *profesora*, uzyskał 2004. Zatrudniał się także jako wykładowca na *Uniwersytecie Jagiellońskim* w Instytucie Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych. W rodzimej uczelni, *Uniwersytecie im. J.Kochanowskiego* w Kielcach, kierował katedrą Krajów Europy Północnej.

Z ruchem komunistycznym związany był jeszcze przed zmianami ustrojowymi na przełomu lat 1989/1990, pełnił w tym czasie funkcję I sekretarza partii – *Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR)*, na swojej uczelni. Był czynnym działaczem politycznym, członkiem *Sojuszu Lewicy Demokratycznej (SLD)*. Właśnie z ramienia tej organizacji był desygnowany na stanowisko wicemarszałka *Senatu RP* (w latach 1993-1995), w swojej kadencji *senatora* pozostawał również członkiem *Komisji Edukacji Narodowej oraz Międzynarodowych Stosunków*

Gospodarczych. W tym też czasie, przez kilka miesięcy pozostawał ambasadorem Polski w Szwecji. Kiedy w roku 2001 powrócił do kraju, zatrudniony został w Ministerstwie Spraw Zagranicznych. Był też przewodniczącym *Zarządu Wojewódzkiego Polskiego Towarzystwa Przyjaciół ONZ* w Kielcach, oraz członkiem wielu różnych organizacji, m.in.: *Towarzystwa Nauk Społecznych Kieleckiego Towarzystwa Naukowego*, *Światowego Towarzystwa Uniwersalistów* oraz *Związku Nauczycielstwa Polskiego*. Wiele publikował, ważniejsze opracowania to m.in.: *Regionalizm w stosunkach międzynarodowych 1945-1975. Aspekty polityczne i prawne* (1980), *Regionalizm w systemie ONZ* (1985). W okresie sierpnia 2005 roku do lutego roku 2007, piastował również stanowisko ambasadora RP w Norwegii i Islandii.

Minister edukacji narodowej od 4.03.1995 do 6.02.1996 r.; w okresie jego władzy w MEN zdecydowano o uchwaleniu zmian do „*Ustawy o systemie oświaty*”, doprowadził też wówczas do p i e r w s z e j w parlamencie debaty poruszającej problematykę *Karty Nauczyciela*. Uruchomione zostały nowe typy placówek kształcenia zawodowego *licea profilowane*. Za jego kadencji również rozwiązano ostatecznie powszechnie krytykowane już wtedy – *Biuro do Spraw Reformy Edukacji*.

Profesor Ryszard Czarny był żonaty z Alicją (sędzia). Para posiadała dwoje dzieci Martę i Leszka.

- prof. **Wiatr Jerzy** (ur. 1931); socjolog i politolog; aktywny działacz polityczny o nachyleniu lewicowym; pracownik naukowy i wykładowca akademicki; Urodził się 17 września 1931 roku w Warszawie;

Po ukończeniu szkoły podstawowej i średniej oraz uzyskaniu egzaminu dojrzałości, podjął studia akademickie. W roku 1954 r. ukończył je na *Uniwersytecie Warszawskim* na Wydziale Filozofii i Socjologii (praca magisterska „*Bankrutowanie autorytetów moralnych kapitalizmu w Polsce międzywojennej w świetle wspomnień robotników*” (promotor – Julian Hochfeld). W roku 1957 uzyskał stopień naukowy *doktora*, a w roku 1961 kolejny stopień *doktora habilitowanego*. Nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Wojskowej Akademii Politycznej (WAP). W roku 1976 uzyskał kolejny stopień naukowy *profesora zwyczajnego*. Był wieloletnim kierownikiem Zakładu Socjologii i Polityki Uniwersytetu Warszawskiego. Natomiast w latach 1980-1983 pozostawał pracownikiem naukowym *Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego*. W okresie 1983-1989 był pracownikiem naukowym *Zakładu Nauk Zarządzania PAN*. W okresie od marca do lipca roku 1989, kierował *Sekretariatem Komisji Młodzieży Stowarzyszeń i Organizacji Społecznych*. Jako wykładowca akademicki – profesor, prowadził tzw. wykłady gościnne m.in. w *University of Michigan*, *University of British Columbia*, *Manchester University*. Pełnił także godność dyrektora *Katedry Socjologii Polityki Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego*. Od października roku 2007, piastował godność rektora *Europejskiej Wyższej Szkoły Prawa i Administracji* w Warszawie.

Zasłużony działacz polityczny, hołdujący wybitnie ruchowi lewicowemu członek *Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR)* od jej zarania w roku 1948, aż do ostatecznego rozwiązania w roku 1990. Potem aktywny członek organizacji zapewniającej społeczno-organizacyjną „lukę” po rozwiązanej PZPR – *Socjaldemokracji Rzeczypospolitej Polskiej (sDRP)*, a następnie *Sojuszu Lewicy Demokratycznej (SLD)*. W roku 1953, wraz z prof. Zygmuntem Baumanem, wydał pracę „*Obiektywny charakter praw przyrody i społeczeństwa w świetle pracy J.W.Stalina – Ekonomiczne problemy w ZSRR*”. W roku 1965 opracował poradnik dla nauczycieli - „*Ideologia i wychowanie*” zalecał m.in.: „...przestrzeżenie

internacjonalistycznego ruchu socjalistycznego, a w obliczu zagrożenia ze strony imperializmu kapitalistycznego, przestrzeganie solidarności z udzieleniem sobie wzajemnej pomocy – również zbrojnej ...” przez wszystkie państwa socjalistyczne z bratnim Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich na czele. W latach 1979-1982 pełnił stanowisko wiceprezydenta *Intenational Political Science Association* (IPSA). W okresie „stanu wojennego” i później (lata 1981-1984), kierował *Instytutem Podstawowych Problemów Marksizmu-Leninizmu*, funkcjonującym przy Komitecie Centralnym PZPR. W roku 1989 brał udział w obradach *Okrągłego Stołu* oczywiście po stronie rządowej.

Ważniejsze jego publikacje to m.in.: *Naród i państwo: socjologiczne problemy kwestii narodowej* (1969); *Socjologia stosunków politycznych* (1977); *Spółczesność. Wstęp do socjologii systematycznej* (1979); *Socjologia wojska* (1982); *Marksistowska teoria rozwoju* (1983); *Marksizm i polityka* (1987); *Socjaldemokracja wobec wyzwań XXI wieku* (2000), *Refleksje o polskim interesie narodowym* (2004); *Europa pokomunistyczna – przemiany państw i społeczeństw po 1989 roku* (2006).

Minister edukacji narodowej od 7.02.1996 do 31.10.1997 r.; okres sprawowanej przez niego władzy to głównie zachodzące zmiany powodowane zamieszczeniem administracyjnego następstwa podporządkowania podległości służbowej *Kuratorów Oświaty* urzędowi *Wojewody*, odpowiedzialnemu za nowoutworzone województwa na terenie państwa. Ten okres to również prace związane z reformą edukacji i powołanie *Rady ds. Reformy Narodowej*. W latach 1996-1997 pilotażu w losowo wybranych 500 szkołach z terenu całego kraju zostały wdrożone nowe „*Podstawy programowe kształcenia ogólnego*”. MEN podejmował wówczas wiele działań łączących wysiłki różnych kręgów społecznych, aby wspomóc szkołę i stawiane przed nią zadania. Przykładem było założenie w Opolu pierwszej i niestety jedynej – *Wojewódzkiej Rady Oświatowej*, składającej się zarówno z przedstawicieli: *opiekunów, rodziców oraz uczniów*, jak i tzw. „*Grona Pedagogicznego*” wspólnie ze sobą współpracujących, a także wspierających działania i zamierzenia edukacyjne. Stale powracającym niepokojem tamtego czasu były m.in. ogromne długi finansowe resortu edukacji, powstałe za władzy poprzednich ekip rządowych. Ministrowi udało się wprowadzić część z nich

umorzyć, to jednak reszta przechodziła na kolejne lata, wraz z odsetkami (minister odchodząc z edukacji pozostawił 112 milionów, a z tego 1/3 stanowiły odsetki). Taki stan wywołał „votum nieufności” wobec ministra, który nie zdołał przeprowadzić obiecanej waloryzacji nauczycielskich poborów w roku 1996. Ministerstwo nie opracowało również tzw. „aktów wykonawczych” do *Karty Nauczyciela*. Źle postrzegano MEN i jego kierownictwo. Całości dopełniła katastrofalna powódź, która dotknęła kraj w 1997 r. (z dniem 1.09. bilansie strat wykazał, że około 1000 szkół uległo znacznemu zniszczeniu, z tego powodu nauka nie rozpoczęła się w 53 placówkach, a 33 szkoły w ogóle „zniknęły” z mapy edukacyjnej kraju – zostały całkowicie zniszczone), najbardziej dotknięte klęską powodzi województwa w skali kraju – *wrocławskie, opolskie, katowickie i wałbrzyskie*.

Profesor Jerzy Wiatr jest żonaty i ma syna Sławomira.

- prof. **Handke Mirosław** (1946 – 2021); chemik, pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 19 marca 1946 roku w mieście Leszno; posiada głębokie korzenie patriotyczne;

Po ukończeniu szkoły podstawowej i średniej w mieście rodzinnym oraz pozytywnym zdaniu matury, podjął studia na Wydziale Matematyczno-fizyczno-chemicznym *Uniwersytetu Jagiellońskiego* w Krakowie, które ukończył w roku 1969. Po czym został asystentem Akademii Górniczo – Hutniczej (AGH). W roku 1974 zdobył tytuł *doktora* i awans na stanowisko adiunkta. W roku 1985 uzyskał kolejny stopień naukowy *doktora habilitowanego*. Pozostał nauczycielem akademickim AGH (rektor tej uczelni w latach 1993-1996 oraz 1996-1999; drugą kadencję pełnił do czasu objęcia stanowiska ministra MEN). W latach 1988-1991 kierował Zakładem Chemii Krzemianów na AGH, który sam zorganizował. Przy czym w latach 1990 -1993 był prodziekanem Wydziału Inżynierii Materiałowej. W roku 1993 otrzymał kolejny stopień naukowy *profesora zwyczajnego* nauk chemicznych. W latach 1993-1997 pełnił stanowisko rektora AGH w Krakowie. Jednocześnie w tym samym okresie piastował funkcję wiceprzewodniczącego Kolegium Rektorów Szkół Wyższych Krakowa. W latach 2000-2012 na bazie

stworzonego przez siebie Zakładu otworzył Katedrę Chemii Krzemianów i Związków Wielkocząsteczkowych, którym kierował. Posiada na swoim koncie naukowym ponad 100 prac z fizykochemii krzemianów oraz spektroskopii oscylacyjnej. Był jednym ze współautorów i realizatorów reformy oświaty z roku 1999.

Przewodniczący *Konferencji Rektorów Uczelni Technicznych*, bardzo aktywny członek związku zawodowego „*Solidarność*”. W murach swojej uczelni pełnił funkcję przewodniczącego *Komisji Zakładowej* (w okresie „stanu wojennego” w roku 1981). Z poręki organizacji *Akcja Wyborcza Solidarność* (AWS), desygnowany został na ministra oświaty. Pomimo objęcia urzędu ministra, nie przerwał kontynuacji prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych. W roku 2011, z nadania ówczesnego prezydenta RP Komorowskiego, przyznano mu Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, który otrzymał z rąk ówczesnej minister edukacji Katarzyny Hall. Profesor Handke początkowo odznaczenie przyjął, a następnie stwierdził zdziwienie, odpiął je i zwrócił, wywołując ogólnopolski incydent

Minister edukacji narodowej od 31.10.1997 do 20.07.2000 r.; od początku sprawowania urzędu był gorącym zwolennikiem decentralizacji w zarządzaniu oświatą. Zwolennik tzw. „*bonu oświatowego*”, w którym widział częściowe uzdrowienie finansowania oświaty. Proponował lekcje *wychowania seksualnego* w formie odrębnych zajęć. *Kartę Nauczyciela* kategoryzował jako zły akt prawny, ale nie chciał jednocześnie zatrudniania nauczycieli „na żywioł”. Na inauguracyjnym spotkaniu w Poznaniu wprowadził nową reformę systemu edukacji (zmiany obejmowały: *programy nauczania, strukturę szkół, sposoby oceniania i egzaminowania oraz awans zawodowy nauczycieli*). Za jego kadencji z dniem 1.09.1998 r. rozpoczęła pracę 6-letnia *szkoła podstawowa* (nauczanie na I etapie – nauczanie *zintegrowane, klasy I-III*; na II etapie - system *blokowy, klasy IV-VI*), 3-letnie *gimnazjum* (etap III), oraz 3 letnia *szkoła ponadgimnazjalna* (etap IV). Reorganizacja zlikwidowała ponad 3000 dotychczasowych *szkół powszechnych*. Minister obiecał każdej gminie „szkolny autobus” – *gimbus* (do końca jego kadencji nie zostało to jednak zrealizowane). Około 600 gimnazjów w skali kraju pozostawało bez własnych budynków (co doprowadziło do tworzenia „molochów”

szkoła podstawowa + gimnazjum, bądź gimnazjum + szkoła ponadgimnazjalna). Dały wówczas o sobie znać kłopoty związane z reformą programową i nowym sposobem oceniania, a także wprowadzeniem tzw. *pomiaru* oraz *diagnozy* do jakościowej oceny placówek. Wywołało to falę strajków nauczycielskich oraz dwukrotne „votum nieufności” wobec ministra (jedno za złe „wyliczenie” ekonomicznej rekompensaty płac nauczycielskich), co zdecydowało o przedwczesnej dymisji.

Zmarł profesor Mirosław Handke z dniem 22 kwietnia 2021 roku i spoczął na cmentarzu Rakowickim w Krakowie.

- prof. **Wittbrodt Edmund** (ur. 1947); mechanik i automatyk; pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 16 listopada 1947 roku w Rumii k/Gdańska;

Po ukończeniu szkoły podstawowej i zdobyciu matury, studia podjął na Politechnice Gdańskiej, gdzie na Wydziale Mechaniczno-Technologicznym w roku 1972 uzyskał tytuł *magistra*. W dwa lata później 1974 zdobył tytuł *doktora nauk technicznych*. W latach 1976-1977 odbył staż naukowy na Uniwersytecie w Walii (Wielka Brytania). W roku 1983, wraz z zakończeniem stanu wojennego w Polsce uzyskał kolejny stopień naukowy *doktora habilitowanego*. W roku 1991 uzyskał stopień *profesora*. Był nauczycielem akademickim w specjalności mechanika i automatyka na *Politechnice Gdańskiej* (rektor w latach 1990-1996). Przewodniczący *Rady Rektorów Pomorza Nadwiślańskiego*, a także – przewodniczący *Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych* (lata 1994-1996). Wiceprzewodniczący *Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego* (lata 1996-1999). Senator *Akcji Wyborczej „Solidarność”* (AWS); przewodniczący senackiej *Komisji Nauki i Edukacji Narodowej*. Współzałożyciel i członek *Polskiego Forum Akademicko-Gospodarczego*. Członek *Zgromadzenia Parlamentarnej Rady Europy* (w Komisji Nauki i Technologii). Przewodniczący polskiej delegacji parlamentarnej ds. współpracy w granicach państwa w rejonie dostępu Morza Bałtyckiego. Członek *Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”*, bezpartyjny. W okresie od maja do lipca 2004 roku pełnił rolę – polskiego eurodeputowanego w parlamencie Unii Europejskiej (UE). W 2012 roku

został przewodniczącym *Parlamentarnego Zespołu Wspierania Języka Esperanto*. Jest także od tej chwili honorowym członkiem Polskiego Stowarzyszenia Europa-Demokracja-Esperanto.

Minister edukacji narodowej od 20.07.2000 do 19.10.2001 r.; częściowo kontynuował działania podjęte przez poprzedniego ministra; przesunął punkt ciężkości reformy na relacje „nauczyciel-uczeń” głównie odnośnie etapu kształcenia, programu nauczania, merytorycznego i metodycznego przygotowania nauczycieli i atmosfery szkoły. Za okres jego władzy około 80 % zatrudnionych w edukacji nauczycieli w związku z wprowadzonym awansem zawodowym uzyskało „mianowanie”.

Żonaty, ojciec dwóch córek Izabeli i Agaty.

- dr **Łybacka Krystyna** (1946 - 2020); pracownik naukowy i wykładowca akademicki; matematyk; aktywny działacz związkowy i polityczny; Urodziła się 10 lutego 1946 roku w Jutrosinie w powiecie Rawicz. Jej rodzicami byli Franciszek i Anna Maćkowiak .

Po zdaniu egzaminu maturalnego, podjęła studia na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Chemicznym *Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza* w Poznaniu, które ukończyła w roku 1968. Tytuł *doktora nauk matematycznych* otrzymała w roku 1976, za pracę: „*Losowy podział kwadratu*”. W latach 1968-1991 pełniła funkcję sekretarza naukowego i technicznego w *Polskim Towarzystwie Matematycznym*. Polityk i działacz partyjny, członek *Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej* w latach 1978-1986. Prezes Koła *Związku Nauczycielstwa Polskiego* na *Politechnice Poznańskiej* w latach 1986-1991. Członek *Demokratycznej Unii Kobiet*. Poseł na Sejm w latach 1991-2001 (I,II i III kadencji). Od roku 1993, w szeregach *Socjaldemokracja Rzeczypospolitej Polskiej (SdRP)*. Członek *Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży*. Członek *Sejmowej Komisji Konstytucyjnej*. Członek *Komisji Nadzwyczajnej do Spraw Ratyfikacji Konkordatu*. Przewodnicząca bilateralnej grupy polsko-francuskiej, członek *Komisji Obrony*. Od grudnia roku wiceprzewodnicząca Zarządu Krajowego *Sojuszu Lewicy Demokratycznej (SLD)*,

także wiceprzewodnicząca Klubu Parlamentarnego tej partii). Pozostawała również wykładowcą akademickim na *Politechnice Poznańskiej*. Mimo dużej ilości obowiązków, w okresie pełnienia stanowiska ministerialnego, nigdy nie zrezygnowała z prowadzenia zajęć dydaktycznych na *Politechnice Poznańskiej*. Do ważniejszych publikacji zaliczyć można m.in.: skrypt „*Wybrane metody wnioskowania statystycznego*” (1982); oraz kilkadziesiąt prac dotyczących problematyki *Zastosowań metod probabilistycznych*.

Minister edukacji narodowej i sportu od 17 października 2001 do 2 maja 2004 r.: dzięki podjętym przez nią zabiegom, mimo wielu różnorakich sprzeciwów, udało jej się „ocalić” w reformowanym szkolnictwie ponadgimnazjalnym zreorganizowane „na nowo” *technika* (rodzaj jednego z typów szkoły ponadgimnazjalnej, przeżywającej w obecnej Europie szereg przewartościowań i modernizacji). Okres jej władzy to zmiana nazwy ministerstwa edukacji na: *Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu* (MENiS), a co za tym idzie większe zainteresowanie rozwojem fizycznym ucznia-dziecka na wszystkich etapach jego kształcenia. Potwierdziła dalszy etap przygotowania polskiej młodzieży do tzw. *Nowej Matury*. Położyła nacisk na funkcję *opiekuńczą w szkole*; dzięki pozytywnemu wsparciu rządu. Wprowadziła do szkolnictwa kilka programów wspierających sytuację socjalno-bytowa rodzin polskich takich jak: *wyprawka szkolna, tworzenie gabinetów profilaktycznych, dożywianie uczniów*. Zapobiegła likwidacji około 2000 małych szkół, wiele ich jednak w skali kraju ostatecznie zlikwidowano. Wprowadziła znaczne podwyżki płacy do uposażenia nauczycieli akademickich. Zainicjowała wprowadzenie obowiązkowych *zerówek* (przygotowanie dziecka do warunków szkoły na etapie wieku *przedszkolnego*) oraz *obniżenie granicy wieku szkolnego* do 6 lat. Jako matematyk, zdecydowała o zniesieniu *matematyki* jako przedmiotu obowiązkowego na egzaminie maturalnym (zakładając, iż jest to zbyt duże utrudnienie dla wszystkich młodych ludzi, powinni zdawać tylko zainteresowani tym przedmiotem). W wyborach do [Parlamentu Europejskiego](#) w 2014 Krystyna Łybacka zdobyła mandat eurodeputowanej VIII kadencji, kandydując z listy koalicji wyborczej SLD-UP. W 2019 uznana została za najbardziej pracowitego europosła w kategorii edukacja, kultura i media w ramach plebiscytu MEP Awards organizowanego przez „[The Parliament Magazine](#)”.

Zmarła pani profesor Krystyna Łybacka z dniem 20 kwietnia 2020 roku. Pochowana została na poznańskim cmentarzu Miłostowo.

- mgr **Sawicki Mirosław** (ur. 1946 – 2016); aktywny działacz związkowy i polityczny nurtu prawicowego. Urodził się 10 lutego 1946 roku w Warszawie. Jego rodzicami byli: Jan i Wanda zd. Borkowska.

W latach 1956-1964 pozostawał czynnym harcerzem drużyny Hufca *Walterowskiego*. Od roku 1961, sam był już czynnym instruktorem harcerskim. W latach 1963-1968 studiował *fizykę teoretyczną* na *Uniwersytecie Warszawskim*. W tym czasie zaliczał się do tzw. „komandosów” (ruchu samokształceniowego środowiska studenckiego). W 1968 roku zaistniał jako jeden z czynnych współorganizatorów *wiecu studenckiego* na swojej uczelni, za co został czasowo *aresztowany*, a następnie *zawieszony* w prawach studenta (wystąpił w obronie usuniętych z uczelni dwóch studentów: Adama Michnika oraz Henryka Szlajfera oraz „zdjęcia” z ramówki spektaklu *Dziady* autorstwa A.Mickiewicza). Od roku 1971, po ukończeniu studiów i uzyskaniu *absolutorium*, został nauczycielem *fizyki* w kilku stołecznych *liceach* warszawskich (uczył w latach 1971-1990). Tytuł *magistra* uzyskał w roku 1982 w Białymstoku, w filii zamiejscowej *Uniwersytetu Warszawskiego*.

Czynny współpracownik *Komitetu Obrony Robotników* (KOR) – współdziałał w *Komitecie Samoobrony Społecznej*. Od roku 1980 pozostawał również czynnym członkiem *NSZZ „Solidarność”*, gdzie piastował wówczas kilka różnych funkcji m.in. przewodniczącego *Sekcji Oświaty i Wychowania Regionu Mazowsze*. Po ogłoszeniu „stanu wojennego” działacz i współorganizator *Zespołu Oświaty Niezależnej*, gdzie kierował zespołami zainteresowanymi właściwą edukacją młodzieży. Od roku 1989 przewodniczący *Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania Ministerstwa Edukacji Narodowej*. W latach 1990-1997 pozostawał pracownikiem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jeden ze współautorów zmian w polskiej oświacie. Początkowo jako dyrektor *Departamentu Kształcenia Ogólnego* (do roku 1966), a następnie jako podsekretarz *Stanu*. W latach 1998-2000, pozostawał *radcą* i *ministrem pełnomocnym* w kwestii nauki *Ambasady RP* w Waszyngtonie (USA).

Po powrocie do kraju 2002 roku powierzono mu stanowisko dyrektora *Centralnej Komisji Egzaminacyjnej* (CKE) głównego organu ds. nadzoru nad nowoczesnym *egzaminem dojrzałości* (maturą), całkiem nowego typu w szkolnictwie polskim, ale też i egzaminami dla etapu *gimnazjum* oraz etapu *szkoły podstawowej*. W tym czasie otworzył na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie własny przewód doktorski (w dyscyplinie pedagogiki porównawczej: *komparystyki* - porównanie polityki edukacyjnej w różnych krajach świata).

Minister Edukacji Narodowej i Sportu od 3 maja 2004 do 17 października 2005 r.; dzięki jego wysiłkom, pomimo wielu sprzeciwów do społecznej dyskusji został przygotowany nowy projekt *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* pod redakcją prof. Krzysztofa Konarzewskiego. Wprowadził także w życie: *Ustawę o szkolnictwie wyższym* (pierwszą zmodernizowaną do współczesnych warunków i wymagań, od czasów zakończenia II wojny światowej). W nowym roku szkolnym 2004/2005 utrzymał i wprowadził jako obowiązkowe tzw. *klasy zerowe*, przygotowujące do nauki w *szkole podstawowej*, pieczę nad nimi ze strony zapewnienia lokum oraz kwestii finansowych do tej pory sprawuje „organ prowadzący” – *gmina* lub równorzędny. W 2008 wszedł w skład Rady Edukacji Narodowej, organu doradczego przy minister [Katarzynie Hall](#). W tym samym roku ponownie stanął na czele CKE (jako p.o. dyrektora), pełniąc tę funkcję do stycznia 2009, później został wicedyrektorem tej instytucji.

Zmarł dnia 31 stycznia roku 2016. Został pochowany na [Cmentarzu Wojskowym na Powązkach](#). Był żonaty z Zofią zd. Piotrowska. Para miała syna Witolda.

- prof. **Seweryński Michał** (ur. 1939); prawnik, polityk, bliski doradca Wojciecha Jaruzelskiego; pracownik naukowy i wykładowca akademicki; aktywny działacz związkowy i polityczny ZNP. Urodził się 1 lipca 1939 roku w mieście Łodzi;

W roku 1962 został absolwentem *Uniwersytetu Łódzkiego* na Wydziale prawa. W latach 1971-1972 pozostawał studentem *Międzynarodowej Szkoły Porównawczej Prawa Pracy i Ubezpieczeń Społecznych* w Trieście. W roku 1977 studiował także na *Sorbonie*. W roku 1990 uzyskał tytuł – *profesora zwyczajnego*. Był *rektorem Uniwersytetu Łódzkiego* (funkcję tę pełnił dwukrotnie). Na tej uczelni pełnił również funkcje kierownicze *Zakładu Zbiorowych Stosunków Pracy i Polityki Społecznej*. W latach 1997-2000 współpracował z ówczesnym ministrem edukacji – Mirosławem Handke nad ustawą o szkolnictwie wyższym (niestety, jego propozycje nie zostały zrealizowane). Do czasu powołania na stanowisko ministerialne, pełnił funkcję – kierownika Katedry Prawa Europejskiego. Piastował także stanowisko przewodniczącego *Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich*. Specjalista w zakresie *polskiego i międzynarodowego prawa pracy*. W jego dorobku naukowym znajduje się ponad 140 publikacji naukowych. Wykładowca uczelni wyższych m.in. we Francji, Hiszpanii, Japonii, Kanadzie, Szwajcarii. Na Uniwersytecie w Lyonie uhonorowano go tytułem – *doctor honoris causa*. Pozostaje także Kawalerem polskiego orderu *Polonia Restituta*, oraz francuskiego orderu *Palm Akademickich*. Ponadto pełnił funkcję – *Konsula Honorowego* Francji w Łodzi. W trakcie rządów ekipy *Akcji Wyborczej Solidarność* (AWS), był jednym z głównych redaktorów projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Od roku 1997, pozostawał członkiem *Papieskiej Rady ds. Świeckich*, za pracę w której wyróżniono go medalem „*Pro Ecclesia et Pontifice*” z poręki Watykanu. Po pewnym czasie został przewodniczącym *Krajowej Rady Katolików Świeckich*.

Minister edukacji od 17 października 2005 – 5.05.2006 r.; okres jego władzy, to kolejna zmiana w samej nazwie ministerstwa zajmującego się szeroko pojętą oświatą. Otóż dotychczasową nazwę MENiS (Ministerstwo Edukacja Narodowej i Sportu) zmieniono na *Ministerstwo Edukacji Narodowej i Nauki* (MENiN). Ten rozdział zatwierdzony przez narodowy parlament, spowodował formalne udokumentowane zaistnienie dwóch odrębnych instytucji oświatowych, które co

prawda zawsze były osobno, ale do tej pory zawsze w jednym ministerstwie. W kwestii szkolnictwa powszechnego, *egzamin maturalny* roku 2006, potwierdził potrzebę zmiany formuły egzaminacyjnej, wskazały na to bardzo słabe wyniki maturalnych egzaminów wiosennych.

Profesor Seweryński jest żonaty i posiada dwoje dzieci.

- mgr **Roman Giertych** (ur. 1971); adwokat i historyk, polski polityk prawicowy. Urodził się 27 lutego 1971 roku w Śremie koło Poznania w rodzinie inteligenckiej. Jego rodzice to polityk narodowościowy prof. Maciej Giertych – pracownik naukowy KUL (dendrolog), a przy tym jeden z polskich deputowanych do *Parlamentu Europejskiego* oraz Antonina zd. Jachnik;

Całą młodość spędził w miasteczku Kórnik, gdzie też ukończył szkołę średnią i zdał pozytywnie egzamin maturalny. Następnie ukończył Wydział Prawa oraz Wydział Historii na *Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza* w Poznaniu. Od około 18 roku życia czynnie związany z czynnym ruchem katolicko-narodowym poprzez organizację *Młodzież Wszechpolska*, którą pomagał reaktywować i w której od roku 1989 pełnił funkcję – *prezesa* (w 1994r. otrzymał ten tytuł honorowo). Był także członkiem *Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego*, jak i *Stronnictwa Narodowego*, które w roku 2001, wraz z kilkoma pomniejszych organizacjami utworzyły osobną prawicową partię – *Liga Polskich Rodzin* (LPR). Od tego również roku (2001), został posłem do Sejmu RP. W parlamencie oprócz posłowania, pełnił także funkcję przewodniczącego *Komisji ds. służb specjalnych*, a od roku 2004 dzięki temu, stanowisko przewodniczącego *Sejmowej Komisji Śledczej* dla sprawy „Orlengate”.

Minister edukacji narodowej od 5 maja 2006 r. do 12 sierpnia 2007 r.. Najmłodszy minister w poczcie dotychczasowych ministrów edukacji. Ustąpił skutkiem podania rządu do dymisji przez premiera Jarosława Kaczyńskiego. Jedną z pierwszych decyzji nowego ministra edukacji był komplementarny rozdział dotychczasowej infrastruktury ministerstwa szkolnictwa i szkolnictwa wyższego na dwie samodzielne i niezależne (formalnie) od siebie jednostki – tym samym powrót do

„starego” stanu rzeczy ale na nowych zasadach. W związku z tym utworzono: *Ministerstwo Edukacji Narodowej* (MEN; poprzednio było MENiS) oraz *Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (MNiSW gdzie pierwszym ministrem wybrany został: wówczas prof. Seweryński. Sama nominacja Giertycha na stanowisko ministerialne, spowodowała szereg manifestacji i wystąpień protestacyjnych w skali kraju. Był to wynik negatywnej oceny osoby prezentującej chwilami poglądy i postawy zupełnie skrajnej prawicy, oraz kompletnego braku jakiegokolwiek doświadczenia w dziedzinie edukacji. Krytykę pogłębił sam minister, gdy na falę protestów pod budynkiem ministerstwa zareagował siłami porządkowymi prewencji i aresztowaniami. Jeszcze gorzej wypadła jego decyzja w sprawie tzw. „*amnestii matur*” z połowy lipca roku 2006, zaskarżonych do *Trybunału Konstytucyjnego RP*. Spowodował odwołanie dr Mirosława Sielatyckiego z funkcji dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN) za podręcznik przetłumaczony na 19 języków dla nauczycieli i wychowawców, który Komisja Europejska zaakceptowała do prowadzenia przedmiotu wychowanie seksualne w szkole: „*Kompas: edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*”. (podręcznik wg Giertycha miał jakoby zachęcać do współpracy z Kampanią Przeciwko Homofobii). Decyzja ministra wywołała powszechne protesty m.in. *Amnesty International*, ówczesnej przewodniczącej Rady Europy – Terry Davis, polskiego *Rzecznika Praw Obywatelskich*. W roku 2006 w odpowiedzi na akty przemocy w szkole zareagował *programem „Zero tolerancji”* oraz wprowadzeniem „*godziny policyjnej*” dla młodzieży szkolnej. Zwolennik „*ośrodków szkoleniowych dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie*”.

Wprowadził obowiązkową ocenę z *religii* do *średniej ocen* końcowych na świadectwie. Przywrócił obowiązek tzw. *szkolnego mundurka* dla wszystkich szczebli kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Podjął szeroko zakrojone ustalenia z *Radą Ekumeniczną Episkopatu Polski* nad wprowadzeniem przedmiotu *religii* do egzaminu maturalnego.

Roman Giertych jest żonaty z Barbarą. Para posiada czwórkę dzieci.

- **prof. Legutko Ryszard** (ur. 1949); filozof; pracownik naukowy i wykładowca akademicki. Urodził się 24 grudnia 1949 roku w Krakowie.

Młodość do podjęcia studiów spędził w rodzinnym Krakowie, zdobywając pozytywnie w tym czasie kolejne szczeble edukacji. W roku 1973 został absolwentem filologii angielskiej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, a w trzy lata później (1976) także absolwentem filozofii Wydziału Filozoficzno-Historycznego tej samej uczelni. W roku 1991 uzyskał tytuł doktora habilitowanego z filozofii społecznej, a w roku 1998 – tytuł *profesora* w dziedzinie filozofii starożytnej i filozofii politycznej. Z nastaniem roku 2003 uzyskał potwierdzenie: tytuł *profesora zwyczajnego*. Pozostaje pracownikiem naukowym Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Tischnera.

Był jednym z filarów działalności antykomunistycznej w czasach PRL. W latach 80 poprzedniego wieku, współredagował najbardziej niezależne pismo na skalę kraju – krakowską „*Arkę*”. W 2005 roku otrzymał z *Instytutu Pamięci Narodowej* status *pokrzywdzonego*. Do miesiąca października roku 2005 piastował funkcję prezesa w czołowej polskiej instytucji niezależnych analiz politycznych – *Ośrodek Myśli Politycznej* (był jednym z jego współzałożycieli w roku 1992). Uczestniczył w szeregu projektów badawczych, współpracując aktywnie ze znanymi polskimi filozofami, politologami, socjologami i prawnikami. Był organizatorem i przewodniczącym wielu konferencji krajowych i międzynarodowych, m.in.: – rok 1999 w Krakowie: „*Narody świata*” (z udziałem premierów Polski i Ukrainy), w roku 2000 w Gnieźnie: „*Solidarność Narodów*” (z udziałem premierów Polski, Czech, Słowacji, Niemiec i Węgier). Do chwili odejścia na stanowisko ministra MEN, bardzo czynnie zaangażowany w działania na rzecz *Polonii* z za wschodniej granicy RP.

Pozostaje autorem wielu książek i publikacji stanowiących jego dorobek naukowo-badawczy, m.in.: *Bez gniewu i uprzedzenia* (1989); *Platona krytyka demokracji* (1990); *Nie lubię tolerancji* (1993); *Spory o kapitalizm* (1994); *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte* (1994); *I kto tu jest ciemniakiem* (1996); *Rzecz o surowym państwie, prawie natury, miłości i sumieniu* (1997); *Czasy wielkiej imitacji* (1998); *O czasach chytrych i prawdach pozornych* (1999); *Raj przywrócony*. Ponadto znany

jest jako ceniony publicysta prasowy czasopism, m.in.: „*Rzeczpospolita*”, „*Wprost*”, „*Życie*”, „*Nowe Państwo*”.

Minister edukacji narodowej od 13 sierpnia – 15 listopada 2007 r. pomimo wielu kontrowersji i odmienności poglądów, utrzymał w mocy ustalenia poprzedniego ministra.

- **mgr Hall Katarzyna** (ur. 1957); pedagog; czynny działacz oświatowy edukacji prywatnej. Urodziła się 15 marca roku 1957 w Gdańsku. Jej rodzicami byli: Franciszek Kończa z żoną Danutą

Po ukończeniu szkoły podstawowej, dalszą edukację kontynuowała zakończoną pomyślnym złożeniem egzaminu maturalnego w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku. Studia podjęła na Uniwersytecie Gdańskim na wydziale matematyki. W roku 1980 podjęła pierwszą pracę zawodową jako nauczyciel matematyki w Zespole Sportowych Szkół Ogólnokształcących w Gdańsku. W latach 1984-1989 była zatrudniona na *Uniwersytecie Gdańskim* w Instytucie Matematyki nauczycielskiej, gdzie prowadziła badania nad ocenianiem i egzaminowaniem.

Od roku 1989 szeroko zaangażowana w tworzenie zrębów oświaty niepublicznej, była jednym z członków – założycieli *Gdańskiej Fundacji Oświatowej* (GFO). W roku 1995 była też jedną ze współtworzących w ramach GFO – *Sopockiej Autonomicznej Szkoły Podstawowej*. Także w ramach tejże fundacji, sfinalizowała pierwsze prywatne liceum na tym terenie: *Gdańskie Liceum Autonomiczne*, pozostając jednocześnie jego pierwszym dyrektorem. Na przestrzeni lat 1999-2001 była członkiem Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej. W lutym 2006 roku, objęła stanowisko wiceprezydenta miasta Gdańska ds. polityki społecznej.

Katarzyna Hall jest również autorką wielu artykułów dotyczących problematyki oświatowej na łamach czasopism i periodyków edukacyjnych oraz „*Rzeczpospolitej*”. Jako osoba znana z zainteresowania problematyką oświatową w latach 1999-2001 została typowana na członka Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej. Współautorka (kierownik jednego z zespołów) opracowania

– *Klocki autonomiczne*, pakietu wzorcowych programów nauczania dla *szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego*. Czynna członkini najpierw *Partii Konserwatywnej*, a następnie *Stronnictwa Konserwatywno-Ludowego*.

Minister edukacji narodowej od 16 listopada 2007 r. do 17 listopada 2011 roku. Preferowała szkoły niepubliczne, wprowadziła „przyśpieszenie” obowiązku szkolnego dla dzieci od 6 roku życia, który miał być wprowadzony od 2011 roku. Ze względu na sprzeciw rodziców, nastąpiło powstrzymanie tej decyzji przez ówczesnego premiera Donalda Tuska. Hall wprowadziła także nowy kanon tzw. *lektur obowiązkowych* do szkół, zalecając realizację wybranych lektur „po kawałku” oraz nową *Podstawę programową kształcenia ogólnego*, a wraz z nią, stosowanie nowych podręczników do nauczania. Również jako były nauczyciel matematyki, przywróciła matematykę na egzaminie maturalnym od roku 2010, co zaowocowało ponad połową niezdanych egzaminów maturalnych. Zapoczątkowała okres likwidacji szkół ze względu na ich ekonomiczną nieopłacalność.

Katarzyna Hall jest mężatką. Była trzykrotnie zamężna i ma trzech synów z kolejnych związków.

- **mgr Szumilas Krystyna** (ur. 1956); pedagog; czynny działacz oświatowy. Urodziła się 28 czerwca 1956 roku i wychowała w Knurowie w województwie śląskim z domu Zillemann.

Po ukończeniu szkoły średniej i pozytywnym zdaniu egzaminu maturalnego, podjęła pracę w szkolnictwie, jako nauczyciel *Szkoły Podstawowej Nr 6* w Knurowie (rejon Górnego Śląska), gdzie pracowała do roku 1991. Dalszą edukację podjęła na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Studiowała matematykę, którą ukończyła w roku 1983 uzyskaniem dyplomu magisterskiego.

W latach 1991-1995 została oddelegowana ze stanowiska nauczyciela na etat pełnomocnika zarządu miasta Knurowa w Wydziale oświaty. W tym czasie to miasto-gmina, jako jedno z pierwszych na szczeblu kraju, przejęło pod swój zarząd szkoły publiczne z kasy państwa na swój budżet jako Jednostka Samorządu

Terytorialnego. W kolejnych trzech latach: 1995-1998, kierowała *Miejskim Zespołem Jednostek Oświatowych* Urzędu Miasta Knurów. Od roku 1999 do 2001 pracowała na stanowisku związanym z oświatą, ale już w Zarządzie Powiatu Gliwice.

Od roku 1990, sprawowała mandat radnego w wyborach do Rady Miasta w Knurowie, natomiast od roku 1998, pełniła mandat radnej Rady Powiatu Gliwice. Od roku 2001, jako czynny działacz przemian społeczno-politycznych w kraju, została członkiem partii prawicowo-liberalnej: *Platforma Obywatelska*. Kandydowała też wówczas do parlamentu na stanowisko posła Sejmu V kadencji. Po uzyskaniu mandatu, przewodniczyła *Sejmowej Komisji Edukacyjnej Nauki i Młodzieży*. Od listopada 2007 roku pełniła stanowisko sekretarza stanu w *Ministerstwie Edukacji Narodowej*.

Minister edukacji narodowej od 18 listopada 2011 r. – 26 listopada 2014 r.

Po okresie krótkiej adaptacji podjęła się kontynuowania likwidacji mniejszych palcówek oświatowych – szkół, zgadzając się z decyzjami *Jednostek Samorządu Terytorialnego* (JTS). Do marca roku 2012 przyzwoliła w ten sposób na zamknięcie około... 2.500 szkół w skali kraju. Co często źle było odbierane przez społeczeństwo. Usunęła religię ze szkół, twierdziła, że tylko przeniosła finansowanie tego przedmiotu na JST. Doprowadziła do ograniczenia godzin lekcyjnych wybranych przedmiotów – m.in. historii. Z dniem 1 września 2012 roku zaproponowała zasadnicze zmiany polegające na: ustaleniu nowego kalendarza przebiegu roku szkolnego. Wprowadziła nową *Podstawę Programową Kształcenia Ogólnego* (zlikwidowała dotychczasowy tzw. *spiralny* system kształcenia przechodząc w system *liniowy*, czyli zasada ciągłości od przedszkola do zakończenia liceum); po raz kolejny przesunęła obowiązek szkolny (kształcenia) od 6 –go roku życia (termin przeszedł jako obowiązkowy w realizacji dopiero od dnia 1.09.2014 roku). Wprowadziła nowe przedmioty z listy, które uczeń będzie mógł sobie wybrać w szkole ponadgimnazjalnej (m.in.: *historia i społeczeństwo; przyroda*). Zmieniła sposób korzystania i dostępu do funkcjonującego *Systemu Informacji Oświatowej*; zapowiedziała wprowadzenie oprócz obowiązkowych przedmiotów maturalnych: *język ojczysty, matematyka i język obcy*, również obowiązkowy egzamin rozszerzony z wybranego przedmiotu. Zaproponowała

likwidację szkolnych bibliotek (miały je przejąć biblioteki wiejskie, gminne, miejskie, powiatowe, wojewodzkie). Umożliwiła zwiększenie oferty przedszkoli niepublicznych.

Jest zamężna, posiada trójkę dzieci.

- **mgr Kluzik – Rostkowska Joanna** (urodzona 1963 r.); polityk i dziennikarz. Urodzona 14 grudnia roku 1963. Rodzicami byli Henryk i Krystyna.

Po ukończeniu szkoły podstawowej, dalszą naukę podjęła w IV Liceum Kształcącym w Katowicach, czynnie zaangażowana w ruchu harcerskim. Po pozytywnie zdanym egzaminie dojrzałości dalsze kształcenie kontynuowała na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie studiowała na Wydziale Dziennikarstwa oraz politologii. W trakcie studiów czynny działacz *Niezależnego Zrzeszenia Studentów* (NZS). Współpracowała z nielegalnym w latach 80 XX wieku czasopismem "*Tygodnik Mazowsze*", oraz innymi czasopismami tzw. drugiego obiegu. Od roku 1989 dziennikarz działu politycznego "*Tygodnik Solidarność*". W roku 1992, pełniła funkcję kierownika działu reportażu miesięcznika "*Konfrontacje*". W tym samym roku podjęła pracę w gazecie "*Express Wieczorny*", gdzie była m.in. zastępcą kierownika działu krajowego i reportażu. W trakcie swojej kariery dziennikarskiej zajmowała się m.in. dziennikarstwem śledczym. Była także korespondentką zagraniczną – m.in.: w Bośni i Czeczenii. Od roku 1996 pracowała jako dziennikarz działu krajowego i politycznego tygodnika "*Wprost*". Od roku 2000 kierowała działem gospodarczym tygodnika "*Nowe Państwo*". W latach 2001-2004 pozostawała pierwszym zastępcą redaktor naczelnej kobiecego tygodnika "*Przyjaciółka*".

W roku 2005 powołana została na stanowisko pełnomocnika prezydenta Warszawy ds. kobiet i rodziny. Z dniem 17 listopada roku 2005, objęła stanowisko podsekretarza stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, przejmując m.in. kompetencje Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn. Z dniem 13 sierpnia roku 2007, po zerwaniu koalicji partyjnej *Prawo i Sprawiedliwość* (dalej: PiS) z *Ligą Polskich Rodzin* (dalej: LPR), oraz partią

chłopską *Samoobrona*, została mianowana ministrem pracy i polityki społecznej. Stanowisko to zajmowała do dnia 16 listopada roku 2007, czyli tzn. zaprzysiężenia jej następcy w rządzie Donalda Tuska. Wcześniej, w tym samym roku, w wyborach parlamentarnych uzyskała mandat poselski, kandydując jako lider z listy PiS w okręgu łódzkim wynikiem: 41.171 głosów. 26 kwietnia 2010 została mianowana szefem sztabu wyborczego kandydata na prezydenta z ramienia PiS – Jarosława Kaczyńskiego. Z dniem 5 listopada roku 2010, decyzją Komitetu Politycznego PiS, wraz z Elżbietą Jakubiak została wykluczona z partii. 16 listopada 2010 wspólnie z kilkoma politykami PiS. Ogłosiła wówczas złożenie wniosku o utworzenie nieistniejącego dotąd stowarzyszenia: *Polska Jest Najważniejsza*, gdzie wybrano ją prezesem ugrupowania. 23 listopada tegoż roku, powstał klub parlamentarny o tej samej nazwie, na czele którego stanęła. Kierowała tym ugrupowaniem do momentu wyboru na jego prezesa Pawła Kowala (nastąpiło to z dniem: 4 czerwca roku 2011) na pierwszym kongresie tej „partii”. Z dniem 13 czerwca 2011 zrezygnowała z członkostwa w partii i jej klubie parlamentarnym, podejmując czynną współpracę z partią prawicowo-liberalną: *Platforma Obywatelska* (dalej: PO). 28 czerwca zyskała akceptację na pełnoprawnego członka tego klubu parlamentarnego. W kolejnych wyborach parlamentarnych była jednym z liderów PO w okręgu rybnickim, uzyskując mandat poselski liczbą: 22 418 głosów. Zaangażowana w prace sejmowej komisji polityki społecznej i rodziny oraz komisji spraw zagranicznych. Przedstawicielka polskiego parlamentu w Zgromadzeniu Parlamentarnym OBWE oraz szefowa polsko-afgańskiej grupy parlamentarnej.

Minister edukacji narodowej od: 27 listopada 2013 roku – 15 listopada 2015 roku

Początkowo stanowisko to sprawowała w rządzie Donalda Tuska, kiedy jednak wybrano go na przewodniczącego Komisji Europejskiej, pełniła dalej swoje stanowisko u nowej premier – Ewy Kopacz. W roku szkolnym 2014/2015 wprowadziła bezpłatny podręcznik dla każdego ucznia klasy I szkoły podstawowej: *Nasz Elementarz*, oraz materiały ćwiczeniowe do edukacji wczesnoszkolnej, dorzucając ponadto także bezpłatny podręcznik lub materiały szkoleniowe do nauki jednego z nowożytnych języków obcych. Zupełnie „nowym elementem” jej władzy, była propozycja organizacyjna, by lekcje klas I-III szkoły podstawowej, nie musiały trwać całe 45 minut. Więcej, zaproponowała likwidację wymagań

końcowych w stosunku do ucznia kończącego etap edukacji wczesnoszkolnej, z możliwością jednoczesnego odroczenia tej nauki na wniosek rodzica. Przy tym tzw. *dziecko upośledzone*, ma zawsze zapewnioną możliwość stosowania tzw. *nauczania domowego*, wraz z darmowymi materiałami szkolnymi zapewnionymi przez MEN. Zwróciła także uwagę, na możliwość nauki języka mniejszości narodowych już od etapu wychowania przedszkolnego. Niestety, końcówka jej władzy, to atmosfera skandalu niepotrzebnego zabierania dzieciom dzieciństwa poprzez wcześniejsze posyłanie ich w „ławy szkolne”, oraz słabego w sumie (szeroko krytykowany przez nauczycieli i rodziców) podręcznika napisanego jakoby przez najbliższe koleżanki pani minister...

Pozostaje mężatką, matką: córek Marii, Katarzyny oraz syna Józefa.

- **mgr Zalewska Anna** (ur. 1965 r.); filolog języka polskiego; działacz oświatowy i samorządowy. Urodzona 6 lipca roku 1965 w Świebodzicach w rejonie Dolnego Śląska.

Po pomyślnie zdanym egzaminie dojrzałości podjęła studia polonistyczne na Uniwersytecie Wrocławskim. Po ich ukończeniu, podjęła pracę nauczyciela w Liceum Ogólnokształcącym w Świebodzicach. Wkrótce też została zastępcą dyrektora w tej placówce. Od początku pracy zawodowej, związana była z czynną działalnością społeczną, przynależąc do partii – *Unia Wolności*. Następnie zaangażowana była w działania partii – *Prawo i Sprawiedliwość* (PiS). W latach 2002-2007 pełniła funkcję członka Rady Powiatu w Świebodzinie, pozostając od roku 2006 wicestarostą powiatu świebodzkiego. W roku 2007 wystartowała w wyborach do parlamentu VI kadencji w okręgu wałbrzyskim z list PiS. Uzyskała 10.584 głosy i została posłem. W roku 2011 ubiegała się o reelekcję swojego miejsca sumą 14.999 głosów. W roku 2015 ponownie wybrana do Sejmu z list PiS sumą 22.402 głosów.

Minister edukacji narodowej od: 16 listopada 2015 roku – 3 czerwca 2019 roku.

Jako kolejna minister MEN, przekonała prezydenta RP do likwidacji obowiązku szkolnego dla dzieci w wieku od lat 6. Zapowiedziała mające nastąpić zmiany w

dotychczasowym systemie kształcenia na terenie kraju. Według jej propozycji, rok 2016 został ogłoszony *Rokiem Wolontariatu* – namawiała przy tym zarówno nauczycieli, jak i dzieci oraz młodzież do pracy charytatywnej (sama deklarowała 1 dzień w miesiącu) przy korepetycjach, w hospicjum, domu seniora, domu opieki społecznej, schronisku dla zwierząt... Dzięki częściowemu ale znacznemu przyzwoleniu społecznemu, doprowadziła w roku 2016 do likwidacji *Gimnazjów* oraz *Liceów* w ich dotychczasowym kształcie. W trakcie jej kadencji nastąpił powrót do 8 klasowej szkoły podstawowej oraz 4 letniego liceum ogólnokształcącego, a także 5 letniego technikum profilowanego. Z pomocą dobranego zespołu ekspertów od edukacji, doprowadziła do modyfikacji kształcenia zawodowego, wprowadzając tzw. *szkolnictwo branżowe* (*szkoła branżowa I stopnia* – dawna: „szkoła zawodowa”; *szkoła branżowa II stopnia* – dawne „Liceum profilowane” tzw. „liceum zawodowe”), które w przypadku II-go stopnia, kończą się egzaminem państwowych nadającym właściwe kwalifikacje zawodowe. Wśród innych ważniejszych jej osiągnięć na pole edukacji doprowadziła m.in. do: *rezygnacji ze sprawdzianu szóstoklasisty* (czniowie klas VI nie będą już musieli zdawać ogólnopolskiego egzaminu kończącego ich edukację na poziomie podstawowym); powstała *możliwość odwołania się od wyniku egzaminu maturalnego* (od roku 2017 osoby przystępujące do egzaminu maturalnego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie będą miały możliwość odwołania od decyzji OKE w sprawie pisemnych wyników maturalnych, lub potwierdzających kwalifikacje zawodowe, za pośrednictwem niezależnego Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego); *likwidację* tzw. „*nauczycielskich godzin karcianych*” (każdy nauczyciel w szkole podstawowej i gimnazjum musiał poświęcić 2 godziny w tygodniu, a nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej jedną godzinę – na zajęcia pozalekcyjne); przywróciła dla *szkół zdrowe i smaczne jedzenie* – tzw. „*drożdżówki*” (złagodzone i uproszczono dotychczasowe przepisy. Do szkół powróciło m.in. pieczywo półcukiernicze oraz cukiernicze, w tym także drożdżówki, które muszą jednak spełniać określone kryteria zawartości cukru, tłuszczu i soli. W sklepikach znaleźć można także kanapki przygotowane z różnego rodzaju pieczywa).

- **mgr Dariusz Piontkowski** (ur. 1964 roku); urodzony 17 grudnia 1964 roku w Sielcu w województwie podlaskim.

Po ukończeniu edukacji elementarnej i zdobyciu pozytywnego egzaminu maturalnego podjął studia na *Wydziale Humanistycznym* Uniwersytetu w Białymstoku w specjalności – historia. Ukończył je w roku 1988. Najprawdopodobniej wtedy również podjął pracę nauczyciela przedmiotowego w *Liceum Ogólnokształcącym* w Białymstoku. Niezależnie od powyższego dalej wciąż się doksztalał i angażował czynnie w ruch społeczeństwa. Od roku 1990 działał w partii *Porozumienie Centrum* (PC), przekształconej następnie w *Prawo i Sprawiedliwość* (PiS). W latach 1994 – 2007 uczestniczył czynnie w Radzie Miasta Białostok. Wkrótce też podjął i ukończył podyplomowe studia menedżerskie w *Wyższej Szkole Finansów i Zarządzania* w Białymstoku, które ukończył w roku 1996. Wiadomo, że chyba w tym okresie również ukończył inne studia podyplomowe: zarządzanie kadrami administracji publicznej (w *Wyższej Szkole Administracji Publicznej* w Białymstoku), oraz zarządzanie oświatą (w murach *Uniwersytetu* w Białymstoku). Obie formy w roku 2001. Te nabyte uprawnienia i możliwości oraz doświadczenia osobiste spowodowały, iż w roku 2007 wybrany został na stanowisko – marszałka województwa Białostok. W styczniu roku 2008 został niestety odwołany z tego stanowiska (oskarżono go wówczas o wykorzystanie ”przywłaszczenia” funkcji publicznej – podpisał część dokumentów decyzyjnych jak o marszałek chociaż już nim nie był; sąd w roku 2013 uznał go winnym tego czynu). W wyborach parlamentarnych w roku 2011 wybrano go posłem do Sejmu i członkiem Komisji Edukacji Nauki i Młodzieży, oraz Komisji Zdrowia. W roku 2014 chciał zostać europoseł, ale niestety zamierzenie nie udało się. W lutym roku 2019 wybrano go przewodniczącym PiS na województwo podlaskie.

Z dniem 4 czerwca roku 2019 prezydent Duda powołał go, na – ministra edukacji narodowe MEN, którą pełnił do 18.10.2020 roku. Jednocześnie decyzją prezydenta powołany został w skład *Rady Dialogu Społecznego*. Stanowisko objął skutkiem wygranej przez poprzedniego ministra MEN wyborów na posła europarlamentu Unii Europejskiej. W swojej działalności zapowiadał bliższe zainteresowanie problematyką „zagubionego” od pewnego czasu awansu zawodowego nauczycieli.

Obiecał także negocjować w sprawie średniej płacy nauczycielskiej w stosunku do systemu wynagradzania według *Karty Nauczyciela*. Analizował także płaszczyznę bezpieczeństwa szkoły w kontekście bezpieczeństwa ucznia.

- **Dr hab. Przemysław Czarnek** (ur. 1977 r.) Urodził się 11 czerwca 1977 roku w miejscowości Goszczanów w powiecie Sieradz. Rodzicami byli: ojciec – zawodowy kierowca z własnym samochodem ciężarowym, matka – pielęgniarka.

Wykaz chronologiczny pełnienia obowiązków ministra edukacji w Polsce

II Rzeczpospolita lata 1918-1939:

1. prof. **Dębiński Bronisław** (14.08.1858 – 23.11.1939)
minister edukacji: 5 – 17 września 1918 r.
2. **Dubiel Gabriel** (24.03.1880 – ok. 1943)
minister edukacji: okres *Tymczasowego Rządu Republiki Polskiej*
roku 1918 – 1919 r.
3. **Prauss Ksawery Franciszek** (11.1874 – 14.12.1925)
minister edukacji: grudzień 1918 – styczeń 1919 r.
4. prof. **Łukasiewicz Jan Leopold** (21.12.1878 – 13.02.1956)
minister edukacji: 21 stycznia – 9 grudnia 1919 r.
5. mgr **Łopuszański Tadeusz** (15.01.1874 – 19.04.1955)
minister edukacji: 13 grudnia 1919 – 24 czerwca 1920 r.
6. mgr **Rataj Maciej** (19.02.1884 – 21.06.1940)
minister edukacji: 24 lipca 1920 – 13 września 1921 r.
7. prof. **Ponikowski Antoni** (29.05.1878 – 27.12.1949)
minister edukacji: 7 grudnia 1917 – 4 listopada 1918 r
19 września 1921 – 6 czerwca 1922 r.
8. prof. **Mikułowski-Pomorski Józef** (1.07.1868 – 4.05.1935)
minister edukacji: 1921 – 1922 r.
15 maja – 7 lipca 1926 r.
9. prof. **Głąbiński Stanisław** (25.02.1862 – ok. 1943)
minister edukacji: 28 maja – 14 września 1923 r.

10. prof. **Grabski Stanisław** (5.04.1871 – 6.05.1949)
minister edukacji: 27 października – 15 grudnia 1923 r.
25 marca – 14 listopada 1925 r.
20 listopada 1925 – 5 maja 1926 r.
5 – 15 maja 1926 r.
11. prof. **Miklaszewski Bolesław Grzegorz** (9.05.1871 – 1.09.1941)
minister edukacji: 19 grudnia 1923 – 11 grudnia 1924 r.
12. prof. **Zawidzki Jan Wiktor** (20.12.1866 – 14.09.1928)
minister edukacji: 11 grudnia 1924 – 25 marca 1925 r.
13. prof. **Sujkowski Antoni** (21.05.1867 – 12.12.1941)
minister edukacji: 7 lipca – 30 września 1926 r.
14. prof. **Bartel Kazimierz** (3.03.1882 – 26.07.1941 r.)
minister edukacji: 2 października 1926 – 27 czerwca 1928 r.
15. dr n. med. **Dobrucki Gustaw** (4.04.1873 – ok. 1943)
minister edukacji: 9 stycznia 1927 – 27 czerwca 1928 r.
16. dr **Świtalski Kazimierz** (4.03.1886 – 28.12.1962 r.)
minister edukacji: 27 czerwca 1928 – 13 kwietnia 1929 r.
17. dr **Czerwiński Sławomir** (24.10.1885 – 4.08.1931)
minister edukacji: 14 czerwca 1929 – 1931 r.
18. **Jędrzejewicz Janusz** (21.06.1885 – 16.03.1951)
minister edukacji: 12 sierpnia 1931 – 22 lutego 1934 r.
19. gen.bryg. **Jędrzejewicz Waclaw** (21.01.1893 – 30.11.1993 r.)
minister edukacji: 23 lutego 1934 – 12 października 1935 r.
20. prof. **Chyliński Konstanty** (14.10.1881 – 5.02.1939 r.)
minister edukacji: 13 października – 5 grudnia 1935 r.
21. prof. **Świętosławski Wojciech Alojzy** (21.06.1881 – 29 kwietnia 1968 r.)
minister edukacji: 13 października 1935 – 1 września 1939 r.

Polska Rzeczpospolita Ludowa lata 1944-1989:

1. dr **Skrzeszewski Stanisław** (27.04.1901 – 20.12.1978)
minister edukacji: 21 lipca 1944 – 28 czerwca 1945 r.
6 lutego 1947 – 7.07.1950 r.
2. **Wycech Czesław** (20.07.1899 – 26.05.1977)
minister edukacji: 28 czerwca 1945 – 5 lutego 1947 r.
3. **Jarosiński Witold** (1909 – 1993)
minister edukacji: 7 lipca 1950 – 4 sierpnia 1956 r.
4. **Baranowski Feliks** (ur. 28.05.1915 r.)
minister edukacji: 11 września – 13 listopada 1956 r.

5. **Bieńkowski Władysław** (17.03.1906 – 15.04.1991)
minister edukacji: 13 listopada 1956 – 27 października 1959 r.
6. prof. **Tułodziecki Wacław** (1904 – 24.10.1985)
minister edukacji: 27 października 1959 – 11 listopada 1966 r.
7. prof. **Jabłoński Henryk** (27.12.1909 – 1997)
minister edukacji: 11 listopada 1966 – 28 marca 1972 r.
8. prof. **Kuberski Jerzy** (ur. 1930 r.)
minister edukacji: 29 marca 1972 – 8 luty 1979 r.
9. **Tejchma Józef** (ur. 14.07.1927 r.)
minister edukacji: 8 luty 1979 – 2 kwietnia 1980 r.
10. prof. **Kruszewski Krzysztof** (ur. 1939 r.)
minister edukacji: 3 kwietnia 1980 – 12 luty 1981 r.
11. prof. **Faron Bolesław** (ur. 1937 r.)
minister edukacji: 12 luty 1981 – 6 listopada 1985 r.
12. dr **Michałowska-Gumowska Janina** (ur. 1945 r.)
minister edukacji: 12 listopada 1985 – 24 października 1987 r.
13. prof. **Bednarski Henryk** (ur. 1934 r.)
minister edukacji: 24 października 1987 – 19 września 1988 r.
14. prof. **Fisiak Jacek** (ur. 10.05.1936 r.)
minister edukacji: 14 października 1988 – 1 sierpnia 1989 r.

III Rzeczpospolita lata 1989 - nadal

1. prof. **Samsonowicz Henryk** (ur. 23.01.1930 r.)
minister edukacji: 12 września 1989 – 14 grudnia 1990 r.
2. prof. **Głębocki Robert** (ur. 2.01.1940 – 21.02.2005)
minister edukacji: 12 stycznia – 22 grudnia 1991 r.
3. prof. **Stelmachowski Andrzej** (ur. 28.01.1925 r.)
minister edukacji: 23 grudnia 1991 – 10 lipca 1992 r.
4. prof. **Flisowski Zdobysław** (ur. 22.09.1931 r.)
minister edukacji: 11 lipca 1992 – 25 października 1993 r.
5. prof. **Luczak Aleksander** (ur. 10.06.1943 r.)
minister edukacji: 26 października 1993 – 3 marca 1995 r.
6. prof. **Czarny Ryszard** (ur. 13.08.1949 r.)
minister edukacji: 4 marca 1995 – 6 luty 1996 r.

7. prof. **Wiatr Jerzy** (ur. 1931 r.)
minister edukacji: 7 luty 1996 – 31 października 1997 r.
8. prof. **Handtke Mirosław** (ur. 19.03.1946 r.)
minister edukacji: 1 listopada 1997 r. – 17 lipca 2000 r.
9. prof. **Wittbrodt Edmund** (ur. 16.11.1947 r.)
minister edukacji: 18 lipca 2000 r. – 16 października 2001 r.
10. dr **Lybacka Krystyna** (ur. 10.02.1946 r.)
minister edukacji: 17 października 2001 r. – 2 maja 2004 r.
11. mgr **Sawicki Mirosław** (ur. 10.02.1946 r.)
minister edukacji: 3 maja 2004 – 17.10.2005 r.
12. prof. **Seweryński Michał** (ur. 1939 r.)
minister edukacji: 17.10.2005 – 5.05.2006 r.
13. mgr **Roman Giertych** (ur. 27.02.1971 r.)
minister edukacji: 5.05. 2006 r. – 12.08.2007 r.
14. prof. **Ryszard Legutko** (ur. 24.12.1949 r.)
minister edukacji: 13.08.2007 r. – 15.11.2007 r.
15. mgr **Katarzyna Hall** (ur. 15.03.1957 r.)
minister edukacji: 16.11.2007 r. – 17.11.2011 r.
16. mgr **Krystyna Szumilas** (ur. 28.06.1956 r.)
minister edukacji: 18.11.2011 r. – 27.11.2013 r.
17. mgr **Joanna Kluzik – Rostkowska** (ur. 14.12.1963 r.)
minister edukacji: 27.11.2013 r. – 15.11.2015 r.
18. mgr **Anna Zalewska** (ur. 6.07.1965 r.)
minister edukacji: 16.11.2015 r. – 3.06.2019 r.
19. mgr **Dariusz Piontkowski** (ur. 17.12.1964 r.)
minister edukacji: 4.06.2019 r. – 18.10.2020 r.
20. dr hab. **Przemysław Czarnek** (ur. 11.06.1977 r.)
minister edukacji: od 19.10.2020 r. – nadal

Bibliografia:

25. Adamczyk-Szczecińska H., Mańkowska A., Zalewska K., (1997), Słownik szkolny – postacie historyczne, Warszawa.

26. Andrzejewska-Wasilenko A., Futyma I., (1997) Jak skutecznie diagnozować potrzeby edukacyjne nauczycieli [w:] *Diagnozowanie Potrzeb Edukacyjnych Nauczycieli – Biuletyn Nr 4, Opole 24/26.03.*
27. Barcz J., (2005) *Przewodnik po Traktacie Konstytucyjnym UE*, Warszawa.
28. Borowiec J.(red.), (1996), *Encyklopedyczny słownik sławnych Polaków*”, Warszawa.
29. Buszko J., (1996) *Polacy w parlamencie wiedeńskim: 1848–1918*, Warszawa.
30. Chodera J., Kiryk F., (2005), *Słownik biograficzny historii Polski*, Wrocław.
31. Chodubski A., (2012), *Współczesna edukacja a wektory przemian cywilizacyjnych [w:] „Studia Gdańskie”. Wizje i rzeczywistość, t. IX , Gdańsk, s. 9-10.*
32. Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., (1995), *Leksykon historii Polski*, Warszawa.
33. Dudek A., (2009), *Rok 1989 w Polsce [w:] „Biuletyn IPN” Nr 5/6(100/101)*, Warszawa.
34. Durozoi G., Roussel A., (1997) *Filozofia – słownik (pojęcia, postacie, problemy)*, Warszawa.
35. Dzienis-Todorczuk M., Markiewicz M., (2015), *Wagony szły na Wschód [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 2 (35)*, Warszawa.
36. *Encyklopedia Powszechna PWN, (1973-1989), t. 1 – 5*, Warszawa.
37. Gliński J.B., (2005), *Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie 1928–1939 – Wychowawcy i Wychowankowie*, Warszawa.
38. Grześ B., (2005), *100 lat ZNP (ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia)*, Warszawa.
39. Jarska N., (2013) *Płeć Solidarności 1980-1981 [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 12 (21)*, Warszawa.
40. Jeziński A.(red.), (1993), *Historia Polski w liczbach (Ludność i Terytorium)*, Warszawa.
41. Kantyka J., Zieliński W.(red.), (1977), *Śląski słownik biograficzny*”, Katowice.
42. Kiryk F., Jureczko A., (1996), *Szkolny słownik biograficzny*, Kraków.
43. Kletke – Milejska M., (2007), *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne, (praca doktorska)*, Katowice.
44. Kornat M., (2015), *Jałta nie mogła nic zmienić [w:] „Pamięć .pl” (biuletyn IPN), Nr 2 (35)*, Warszawa.
45. Leek J., (2015) *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej [w:] Kamińska M. (red.), Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, Płock.
46. Łoza S.(red.), (1938), *Czy wiesz kto to jest ?*, Warszawa.
47. Maj-Waśniowska K., (2017), *Niestabilności warunków funkcjonowania systemu oświaty w Polsce [w:] PRACE NAUKOWE Uniwersytetu Ekonomicznego Wrocław, nr 485.*

48. Melosik Z., (2015), Edukacja i stratyfikacja społeczna [w:] „Nierówności społeczne w trosce otwarcia horyzontów edukacji”, Gdańsk.
49. MEN, (1998), O reformie (1) – dz. IV System oceniania i egzaminów. Warszawa, O ocenianiu (zeszyt 17) .
50. Mołdawa T., (1991), Ludzie władzy 1944-1991 (Władze państwowe i polityczne Polski według stanu na dzień 28.02.1991 r.), Warszawa.
51. Olszak J., (2014), Stan wojenny, czyli szybka lekcja konspiracji [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 1 (22), Warszawa.
52. Pawlak R., (2004), Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna [w:] „Studia Europejskie” Nr 3, Warszawa.
53. Piłatowicz J., (2001), Poczet Rektorów, tradycja i współczesność Politechniki Warszawskiej 1826-2001, wyd. I, Warszawa.
54. Płużański T., (2012), Bestie, mordercy Polaków, t. 1-3, Warszawa.
55. Rozp. MEN z dn. 15 lutego 1999 r. dot. Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego [w:] Dz.U. 1999.14.129.
56. Rozp. MEN z dn. 15 lutego 1999 r. dot. warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych. [w:] Dz. U. Nr 14, poz. 130.
57. Słownik biograficzny działaczy Ruchu Ludowego, (1989), Warszawa.
58. Spałek R., (2013), Stalinowska Polska: władza i dyktatura [w:] „Pamięć.pl” (biuletyn IPN), Nr 12 (21), Warszawa.
59. Śródka A., Szczawiński P. (red.), (1983), Biogramy uczonych polskich, część I: Nauki społeczne, zeszyt 1: A-J, Wrocław.
60. Śródka A., (1994), Uczeni polscy XIX – XX stulecia, Warszawa.
61. Wagner A., (2011), Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Polsce 1999-2007 [w:] Niezgoda M., Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce, Kraków.
62. Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, (2003), Warszawa.
63. Współcześni uczeni polscy (słownik biograficzny), (2009), t. 1-2, Łódź.
64. Zachorska M., (2009), Sukcesy i porażki reformy edukacji [w:] „Przegląd Socjologiczny”, Nr 58, Warszawa.

Ach ta młodzież, tylko w tych komputerach!

O korzyściach nauki programowania dzieci i młodzieży

*Oh, this youth, always on their computers! About the benefits of
teaching programming to children and teenagers*

BARBARA ROZWENS

Abstract

Programming encompasses a broad spectrum, including problem-solving through computational methods, as well as algorithmic and computational thinking. It is a key digital competency, the learning of which has been incorporated into the curriculum at various stages of school education. The introduction of programming into education aims to develop logical thinking, creativity, and problem-solving skills. Programming learning takes place using educational tools, such as the Scratch 2.0 platform, which enables project creation and the learning of algorithmic thinking. Early introduction of children to the world of programming has many benefits, such as the development of language skills, logical thinking, creativity, and digital competencies. Programming also teaches how to deal with errors and strives for correct problem-solving. Programming skills are of significant importance for the society of the future and can lead to employment opportunities in technology-related professions.

Keywords: programming, teaching,, algorithms, Scratch

Abstrakt

Programowanie ma szeroki zakres i obejmuje rozwiązywanie problemów za pomocą metod informatycznych, ale również myślenie algorytmiczne i komutacyjne. Jest kluczową kompetencją cyfrową, której nauczanie zostało włączone do programu nauczania na różnych etapach edukacji szkolnej. Wprowadzenie programowania do edukacji ma na celu rozwijanie logicznego myślenia, kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów. Nauka programowania odbywa się przy użyciu narzędzi edukacyjnych, takich jak platforma Scratch 2.0, która umożliwia tworzenie projektów i naukę algorytmicznego myślenia. Wczesne wprowadzenie dzieci do świata programowania ma wiele korzyści, takich jak rozwój umiejętności językowych, logicznego myślenia i kreatywności, a także kompetencji cyfrowych. Programowanie uczy również radzenia sobie z błędami i dąży do poprawnego rozwiązywania problemów. Umiejętność programowania ma istotne znaczenie dla społeczeństwa przyszłości i może prowadzić do możliwości zatrudnienia w zawodach związanych z technologią.

Słowa kluczowe: programowanie, nauczanie, algorytmy, Scratch

Wstęp

Dostęp do nowoczesnych technologii i umiejętność ich wykorzystywania są niezbędnymi warunkami aktywnego funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. Korzystanie z nowoczesnych rozwiązań technologicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych wymaga odpowiednich umiejętności cyfrowych, kompetencji oraz efektywności w podejmowaniu działań, samodoskonaleniu się i wykorzystywaniu dostępnej wiedzy i informacji. Dodatkowo te umiejętności są coraz bardziej pożądane na rynku pracy i coraz bardziej niezbędne w życiu codziennym. Z tego powodu za jedną z ważniejszych kompetencji XXI wieku uważa się umiejętność programowania. Grupa, w której coraz większy nacisk kładzie się na naukę obsługi nowoczesnego sprzętu i umiejętność programowania są właśnie dzieci i młodzież. Dzieje się tak między innymi przez to, że młody człowiek już od najmłodszych lat posiada dostęp do nowoczesnych technologii.

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się korzyści, jakie niesie ze sobą nauka programowania dla dzieci i młodzieży, w szczególności na etapie edukacji szkolnej.

Pojęcie programowania

W literaturze informatycznej pojęcie programowania często mylone jest z pojęciem kodowania, które dotyczy stricte języka programowania i polega na tłumaczeniu jednego języka na drugi zrozumiały dla danej aplikacji¹. Termin programowanie jest znacznie szerszy, mianowicie jest to proces rozwiązywania problemów z różnych dziedzin za pomocą metod informatycznych, w tym myślenia algorytmicznego i komutacyjnego. Myślenie algorytmiczne polega na umiejętności formułowania algorytmów do rozwiązywania problemów za pomocą komputera. Z kolei myślenie komutacyjne jest rozszerzeniem myślenia algorytmicznego, obejmującym proces przetwarzania informacji i rozwiązywania problemów przy wykorzystaniu metod informatycznych. To zdolność łączenia wiedzy o działaniu komputerów z kreatywnością i umiejętnością rozwiązywania codziennych

¹ N. Walter, Przygotowanie do programowania. *Gry logiczne i ćwiczenia unplugged z darami Froebela*, red. Kwapiszewska-Wolska A., Bałdyga B., Walter N., Froebel.pl, Lublin 2019.

problemów². Myślenie komutacyjne obejmuje elementy takie jak logiczne uporządkowanie i analiza danych, ich przekładanie na abstrakcje, jak modele i symulacje, myślenie algorytmiczne, identyfikowanie, analiza i implementacja potencjalnych rozwiązań oraz generalizowanie tych umiejętności na inne problemy³. Programowanie łączy zatem obie przedstawione strategie myślenia.

Umiejętność programowania jest wliczana w poczet kompetencji cyfrowych, które zostały określone przez Radę Europejską mianem kluczowych. Dotyczą one umiejętności rozsądnego i odpowiedzialnego wykorzystywania technologii cyfrowych w: procesie uczenia się, pracy, życiu społecznym, komunikacji, rozwiązywaniu problemów oraz kreatywnym myśleniu. Ponadto, podkreślają one aktywną postawę użytkownika, zachęcając do samodzielnego tworzenia treści cyfrowych⁴. Opisanie umiejętności są niezwykle istotne dla przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie opartym na informacji. Nauka programowania jest ściśle połączona z kompetencjami cyfrowymi, dlatego stało się konieczne wprowadzenia jej do programu nauczania na różnych etapach edukacji szkolnej⁵.

Nauka programowania w edukacji szkolnej

Programowanie jest nazywane trzecim, równie wartościowym językiem, którego powinno się uczyć zaraz obok języka ojczystego i obcego. Ten język umożliwia komunikację z różnymi urządzeniami technicznymi, co ułatwia efektywne funkcjonowanie w dzisiejszym cyfrowym świecie mediów. Dlatego celem nauki programowania nie powinno być jedynie szkolenie programistów i kodujących, ale także rozwijanie logicznego myślenia i kreatywności. W obliczu dynamicznie zmieniającej się technologii te umiejętności

² M. Sysło, Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne, [w:] *Materiały konferencyjne, Informatyka w Edukacji XI*, Wydawnictwo naukowe UMK, Toruń 2014, s. 15-32.

³ M. Roszak., *Nauka programowania jako wyzwanie edukacyjne nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Interdyscyplinarne badania z zakresu nauk pedagogicznych i humanistycznych*, red. Ewelina Chodźko, Magdalena Śliwa, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2020, s. 59.

⁴ *Zalecenia Rady Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C189/01)*,

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL#ntr9-C_2018189PL.01000101-E0009 (dostęp: 12.06.2023).

⁵ M. Roszak, *Nauka programowania...*, *op. cit.*, s. 60.

są niezwykle istotne. Dlatego nie ma powodu do obaw przed programowaniem lub kodowaniem na żadnym etapie edukacji szkolnej, zwłaszcza że obecnie dostępnych jest wiele narzędzi edukacyjnych, które pomagają w nauce analizowania i kodowania informacji, rozwiązywania problemów za pomocą komputerów oraz tworzenia własnych algorytmów⁶.

Władze wielu europejskich państw już kilka lat temu doceniły znaczenie edukacyjne kodowania. Przykładowo, w 2012 roku w Estonii rozpoczęto pilotażowe programy nauczania kodowania dla pierwszoklasistów. Brytyjczycy pioniersko wprowadzili kodowanie jako przedmiot obowiązkowy dla pięciolatków od września 2014 roku. W Polsce również w tym samym roku zauważono potencjał programowania. Wystartował wtedy program edukacyjny dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych „Mistrzowie kodowania”⁷.

W 2017 roku nastąpiła istotna zmiana w podstawie programowej, gdy zajęcia komputerowe zostały zastąpione przez edukację informatyczną. Według nowych wytycznych, po ukończeniu trzeciej klasy szkoły podstawowej, uczeń powinien posiadać umiejętności z zakresu: rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów, programowania i rozwiązywania problemów przy użyciu komputera i innych urządzeń cyfrowych, posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, rozwijania kompetencji społecznych oraz przestrzegania prawa i zasad bezpieczeństwa. Przy analizie obowiązującej Podstawy Programowania kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, szczególnie dla pierwszego etapu edukacyjnego, można zauważyć elementy składające się na umiejętność programowania, takie jak: układanie w logicznym porządku obrazów, tekstów i poleceń; tworzenie poleceń lub sekwencji; rozwiązywanie zadań, zagadek i łamigłówek prowadzących do odkrywania algorytmów; programowanie wizualne w prostych sytuacjach i sekwencjach stresujących; tworzenie prostych rysunków i dokumentów tekstowych, łączących tekst z grafiką⁸. Podobna sytuacja dotyczy

⁶ B. Kuźmińska-Sołśnia, *Nowe sposoby nauki programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13, s. 124.

⁷ M. Pomianowska, M. Stańczyk, *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji*, Warszawa 2017.

⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla*

szkół średnich z tą różnicą, że zakres poznawanych elementów programowania jest znacznie szerszy.

Jedynym z popularnych narzędzi stosowanych w szkolnej nauce programowania, zarówno na etapie szkoły podstawowej jak i średniej, jest platforma Scratch 2.0. Platforma ta została opracowana przez zespół Mitchela Resnicka z Massachusetts Institute of Technology (MIT). Jest to narzędzie umożliwiające tworzenie projektów za pomocą gotowych procedur, dźwięku, gotowych obrazów i innych elementów. Działanie Scratch 2.0 jest podobne do programu Logo, ale oferuje znacznie większe możliwości i nie wymaga zapamiętywania poleceń do sterowania postacią na planszy (domyślnie jest to kot). Dzięki innowacyjnemu interfejsowi, Scratch 2.0 ma duży potencjał edukacyjny. Szczególnie przydatny jest edytor edukacji. Wielu użytkowników docenia korzyści płynące z korzystania z tej platformy, za przykład można podać takie rzeczy jak: przyjazny i intuicyjny interfejs, łatwość obsługi, dostępność na różnych platformach oraz darmowość. Jedynym wymogiem jest dostęp do Internetu. Chociaż niektórzy mogą uznać konieczność pozostawiania online podczas pracy z platformą za wadę, większość osób akceptuje to, biorąc pod uwagę korzyści oferowane przez Scratch, zwłaszcza w kontekście nauki⁹.

Korzyści wynikające z nauki programowania dzieci i młodzieży

Rozwój medialnej aktywności dzieci i odpowiednia edukacja medialna mają konsekwencje w postaci cyfrowych kompetencji dziecka. Kompetencje te, choć przynależą do jednostki, nie są trwałe, lecz dynamiczne. Wpływ nowych technologii powoduje, że kompetencje te ulegają zmianom i ewolucji, co wymaga ciągłego uczenia się i doskonalenia nie tylko umiejętności technicznych, ale także wiedzy dotyczącej mediów. Nauka programowania jest również procesem

branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

⁹ W. Czerski, *Nowe sposoby programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13, s. 132.

dynamicznym, w związku z ciągłym rozwojem technologii. Niemniej edukacja programowania młodego pokolenia niesie ze sobą wiele korzyści¹⁰.

Ważne jest wczesne wprowadzanie dzieci do programowania, ponieważ ma to duży potencjał, a zrozumienie działania kodu jest istotne dla ich podstawowej znajomości technologii cyfrowych. Programowanie jest obecnie uważane za jeden ze sposobów rozwijania kompetencji cyfrowych i społecznych u dzieci, a także pozytywnie wpływa na ich rozwój poznawczy. Silne powiązanie z dziedziną informatyki i myśleniem algorytmicznym przyczynia się do rozwoju wielu umiejętności. Wśród dzieci i młodzieży uczących się programować zauważalny jest znaczący postęp w obszarach takich jak: pamięć wzrokowa, umiejętności językowe, logiczne myślenie (komputery zawsze wykonują określony algorytm – listę działań i kroków, które prowadzą do osiągnięcia celu), zdolność do samokontroli

i tworzenia projektów, gier, animacji i prezentacji. Programowanie uczy młodego człowieka radzenia sobie z błędami, które nieuchronnie pojawiają się podczas tworzenia programów. Wykrywanie tych błędów i próba ich naprawienia stanowi dla dzieci i młodzieży naukę poprzez proces dążenia do poprawnego rozwiązania¹¹.

Spoglądając z szerszej perspektywy, umiejętność programowania ma istotne znaczenie nie tylko dla dzisiejszego społeczeństwa, ale przede wszystkim dla społeczeństwa przyszłości. Programowanie polega na pisaniu instrukcji, które mówią, co należy zrobić, aby osiągnąć pożądane rezultaty. Każdy program komputerowy składa się z zestawu poleceń, które maszyna wykonuje, aby spełnić zlecone mu zadanie. Wysokie kompetencje w programowaniu wymagają zatem indywidualnych umiejętności i długotrwałego procesu edukacji. Jednak obecnie istnieją projekty zgodne ze strategią „każdy może programować”, które pokazują, że nauka kodowania i programowania może być wprowadzona już na poziomie szkoły podstawowej.

¹⁰ N. Walter, J. Pyżalski, A. Iwanicka, A. Michniuk, M. Kąkolewicz, A. Barwicka, J. Sikorska, *Media cyfrowe a edukacja dziecka*, [w:] *Pedagogika dziecka*, red.H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2020, s. 216-222.

¹¹ *Ibidem*. s. 224.

Strategia programowania w szkołach nie wymaga, aby każdy uczeń stał się programistą. Jej głównym celem jest rozwijanie określonych cech u uczniów. Poprzez programowanie, uczniowie rozwijają umiejętności takie jak: czytanie ze zrozumieniem, myślenie logiczne, analityczne i algorytmiczne, myślenie matematyczne, krytyczne myślenie, samodzielność, spójność, wytrzymałość, precyzję, odwagę, umiejętność konstruktywnej dyskusji, rozwiązywania problemów, prezentacji pomysłów, pracy zespołowej, komunikacji między ludźmi, łączenia różnych dziedzin i przedmiotów w tworzonych programach¹².

Jako ostatnią korzyść dla dzieci i młodzieży wynikającą z nauki programowania można wskazać wykształcenie informatyczne. Jest ono szansą na znalezienie zatrudnienia na rynku pracy w zawodach związanych z technologią¹³.

Wnioski i podsumowanie

Podsumowując, pojęcie programowania jest szerokie i obejmuje rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin za pomocą metod informatycznych, takich jak myślenie algorytmiczne i komputacyjne. Nauka programowania jest istotna dla rozwijania kompetencji cyfrowych i przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie opartym na informacji.

Nauka programowania rozwija logiczne myślenie, kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów, samodzielność i inne umiejętności poznawcze u dzieci i młodzieży. Wczesne wprowadzenie dzieci do świata programowania ma duży potencjał i przyczynia się do rozwijania kompetencji cyfrowych i społecznych, a także pozytywnie wpływa na rozwój poznawczy. Umiejętność programowania ma znaczenie nie tylko dla dzisiejszego społeczeństwa, ale również dla społeczeństwa przyszłości, programowanie rozwija umiejętności indywidualne i może być szansą na znalezienie zatrudnienia w zawodach związanych z technologią.

¹² K. Kowalczyk, *Programowanie: edukacyjna innowacja przyszłości*, „Hejnał oświatowy” 2017, t 161, nr 3, s. 3-4.

¹³ *Ibidem*. s. 5.

Reasumując, nauka programowania w edukacji szkolnej ma wiele korzyści i jest istotna dla rozwijania kompetencji cyfrowych, kreatywności oraz umiejętności rozwiązywania problemów u dzieci i młodzieży.

Bibliografia

65. Czerski W., *Nowe sposoby programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13, s. 132-133.
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL#ntr9-C_2018189PL.01000101-E0009 (dostęp: 12.06.2023).
66. Kowalczyk K., *Programowanie: edukacyjna innowacja przyszłości*, „Hejnał oświatowy” 2017, t 161, nr 3, s. 3-5.
67. Kuźmińska-Sołśnia B., *Nowe sposoby nauki programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13, s. 124.
68. Pomianowska M., Stańczyk M., *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji*, Warszawa 2017.
69. Roszak M., *Nauka programowania jako wyzwanie edukacyjne nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Interdyscyplinarne badania z zakresu nauk pedagogicznych i humanistycznych*, red. Ewelina Chodźko, Magdalena Śliwa, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2020, s. 59-60.
70. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356)*.
71. Sysło M., Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne, [w:] *Materiały konferencyjne, Informatyka w Edukacji XI*, Wydawnictwo naukowe UMK, Toruń 2014, s. 15-32.
72. Walter N., *Przygotowanie do programowania. Gry logiczne i ćwiczenia unplugged z darami Froebela*, red. Kwapiszewska-Wolska A., Bałdyga B., Walter N., Froebel.pl, Lublin 2019.
73. Walter N., Pyżalski J., Iwanicka A., Michniuk A., Kąkolewicz M., Barwicka A., Sikorska J., *Media cyfrowe a edukacja dziecka*, [w:] *Pedagogika dziecka*, red.H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2020, s. 216-224.
74. *Zalecenia Rady Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C189/01)*

Ekskluzywizm kultury staroegipskiej a ekstensja chrześcijaństwa

Exclusivism of ancient Egyptian culture vs. extension of Christianity

PRZEMYSŁAW SOŁGA¹

Abstract

The article deals with the subject of exclusivism of ancient Egyptian culture against the background of the development of Christianity. Reference was made to the historical-cultural and religio-theological themes determining both obstacles and facilities in the development of the Christian religion. These were the elements that made up the paradoxical contrast occurring between the uniqueness of both Christianity and Egyptian culture, which, however, was not a significant barrier to the further development of the new religion. The text considers such elements as the historical and socio-political background, the characteristics of the exclusivism of ancient Egyptian culture, the religious-cultural conflict that came with the emergence of Christianity, and the elements of religious syncretism. The considerations thus undertaken provide an apex for further research when it comes to analyzing the issue of the development of Christianity in Egypt, which was indeed a catalyst for the decline of ancient Egyptian culture.

Keywords: Ancient Egypt, Christianity, culture, exclusivism, extension

Abstrakt

Artykuł dotyczy tematyki ekskluzywizmu kultury staroegipskiej na tle rozwoju chrześcijaństwa. Odwołano się do wątków historyczno-kulturowych oraz religioznawczo-teologicznych determinujących zarówno przeszkody, jak i udogodnienia w rozwoju religii chrześcijańskiej. Były to elementy składające się na paradoksalny kontrast, zachodzący pomiędzy unikatowością zarówno chrześcijaństwa, jak i kultury Egiptu, co jednak nie stanowiło istotnej bariery dla dalszego rozwoju nowej religii. W tekście uwzględniono takie elementy, jak tło historyczne i społeczno-polityczne, charakterystykę ekskluzywizmu kultury staroegipskiej, konflikt religijno-kulturowy, jaki nastąpił wraz z pojawieniem się chrześcijaństwa, oraz elementy synkretyzmu religijnego. Podjęte w ten sposób rozważania dają asumpt do dalszych badań, gdy chodzi o analizę zagadnienia rozwoju chrześcijaństwa w Egipcie, stanowiącego istotnie katalizator dla upadku staroegipskiej kultury.

Słowa kluczowe: Starożytny Egipt, chrześcijaństwo, kultura, ekskluzywizm, ekstensja

¹ Kraków, ORCID: 0000-0002-0670-8857.

Wstęp

Kultura Starożytnego Egiptu uchodzi za jedną z najbardziej oryginalnych w historii ludzkości. Życie religijne było w nią wprzęgnięte tak bardzo głęboko, że w zasadzie trudno traktować w tym przypadku obydwie elementy życia (religijnego i kulturowego) osobno. Paradoksalnie, chrześcijaństwo na tym obszarze, mimo swojej dyferencji względem religii „pogańskich”, zaadaptowało się wyjątkowo szybko. Nie oznacza to jednak, że proces ten przebiegał bez społeczno-kulturowych perturbacji, które były nie do uniknięcia. Celem artykułu jest zasygnalizowanie paraleli kultury egipskiej, wraz z jej ekskluzywizmem, w kontekście innych cywilizacji basenu Morza Śródziemnego, na tle rozwoju chrześcijaństwa w tym regionie. Za punkt rozważań przyjęto kontekst historyczny, kulturoznawczy, religioznawczy oraz teologiczny.

Tło historyczne i społeczno-polityczne

Historia, rozumiana w sensie linearnym, była dla mieszkańców Egiptu czymś obcym i niezrozumiałym: „dla Egipcjan nie istniało absolutne rozróżnienie między panującym faraonem a jego poprzednikiem, który dokonał sławnych czynów, ponieważ obaj byli wcieleniami boga Horusa. Historia nie była ciągiem wydarzeń, ale rytualnym ich powtarzaniem” (Johnson 1997, s. 200). Datą początkową, od której mierzono nową erę, był początek panowania danego faraona, które oznaczało powtarzaną cyklicznie historię całego kraju (Johnson 1997, s. 200).

Choć zdaniem znanego francuskiego egiptologa, wykładowcy Sorbony, Nicolasa Grimala, kres politycznej samodzielności Egiptu nastąpił wraz z jego podbojem przez Aleksandra Wielkiego i przybyciem Macedończyków, był on już od dłuższego czasu państwem otwartym, bezpośrednio po utraceniu niezależności politycznej na początku I tysiąclecia p.n.e. Jego tereny zajmowane były kolejno przez Libijczyków, Etiopów i Persów, choć niezależność odebrali mu na krótko tylko ci ostatni, pozostali zaś poprzestawali na przywłaszczeniu sobie egipskiej tożsamości. Lagidzi i Rzymianie zachowali strukturę społeczną i religię, choć Egipt w dużym stopniu musiał się dostosować do zaprowadzonej przez nich kultury (Grimal 2004, s. 389).

Ptolemeusze od samego początku odnosili się do Rzymian w ambiwalentny sposób, co wyrażało się z jednej strony w prezentowanej dozie wyższości z ich strony, a z drugiej – pochlebczą fascynacją co, jak stwierdza Toby Wilkinson, wykładowca egiptologii na Uniwersytecie w Cambridge, jest typową postawą mocarstwa względem młodego, krystalizującego się dopiero narodu. Egipscy władcy od bardzo dawna robili wiele, by przypodobać się Rzymowi: pomimo traktatu, jaki wiązał ich z miastem Kartagina, Egipcjanie nie przyłożyli ręki do tego, by pójść jej z pomocą w czasie pierwszej wojny punickiej. Delegacja Rzymian w zamian za tę dwulicowość złożyła Ptolemeuszom wyrazy wdzięczności. Odtąd jednak Rzymianie, realizując swoje ambicje na arenie międzynarodowej, będą ingerować w sprawy wewnętrzne Egiptu, wykorzystując niekończące się konflikty zachodzące pomiędzy Ptolemeuszami a ich macedońskimi i seleukidzkimi rywalami, robiąc to pozornie z pozycji przyjacielskiej, by po wielu latach, w okolicznościach osłabienia egipskiego państwa – wcielić go do Imperium, jako prywatną prowincję cesarską (Wilkinson 2020, s. 532-556). Jakkolwiek jednak Egipt wraz z panowaniem rzymskim stracił swą niezależność, a królowie Nilu władzę, nie oznaczało to końca cywilizacji egipskiej, z jej ekskluzywizmem, która liczyła sobie już kilka tysięcy lat.

Rzymianie po zajęciu Egiptu w I w. p.n.e. nie mieli do Egipcjan szacunku i uważali ich za ludzi drugiej kategorii, niemal jak niewolników. Egipt zajmował jednak specjalną pozycję wśród prowincji rzymskich; jako spichlerz cesarstwa nie podlegał normalnej polityce i został zarezerwowany dla turystów. Cesarze rzymscy odgrywali co prawda rolę faraonów, jak wcześniej Persowie czy Ptolemeusze, ale, zdaniem Paula Johnsona, „ze znacznie mniejszym przekonaniem”. Fundowali i dokonywali renowacji świątyń, dbali o rozwój religijny tamtejszej społeczności. W czasach rzymskich starodawne zwyczaje pogrzebowe Egipcjan weszły też w swoją ostatnią fazę rozwoju. Religijność mieszkańców Egiptu promieniowała także na całe Imperium Romanum – zwłaszcza kult Izidy, której wzniesiono liczne świątynie, najświetniejszą zaś – w Pompejach. Jak stwierdza Paul Johnson, w ten sposób „przygotowany został grunt dla chrześcijańskiej mariologii” (Johnson 1997, s. 216).

Aby zrozumieć, jak wielki wpływ wywierała religia na życie społeczno-polityczne i kulturowe mieszkańców Egiptu, należy uzmysłwić sobie ich mentalność i determinanty światopoglądowe. Egipcjanie nie przywiązywali zbyt dużej wagi do logiki w myśleniu, rozumieniu czy pojmowaniu otaczającego ich świata. Intelktualizm w tym przypadku był mocno wkomponowany w religię, a przyczynowość własnych koncepcji intelektualnych upatrywali oni w ingerencji siły wyższej. Stąd obce im było, tak bardzo charakterystyczne dla nowoczesnego człowieka, myślenie przyczynowo-skutkowe (Manchip White 1970, s. 20). W ten sposób religia została niejako wkomponowana w intelektualizm, a nawet w pewnym sensie go zastępowała. Życie społeczne w Egipcie skoncentrowane było na królu-faraonie i jego domu rodzinnym; kontrolowane przez niego były handel i całe życie gospodarcze, a wraz z boskim statusem władcy zapewniało to władzy centralnej stabilność, jakiej nie osiągnęła żadna monarchia mezopotamska. Amerykański historyk William McNeill nazwał wręcz Egipt jedną wielką świątynią, skupioną wokół władcy (Okon 2012, s. 95). Czy jednak despotyczna władza faraona, mimo swojej wybitnie religijnej sankcji, mogła osłabnąć wskutek braku społecznego poparcia, i czy egipscy władcy liczyli się z taką ewentualnością? Zdaniem brytyjskiego starożytnika, Alana Lloyd'a, z pewnością tak było, dlatego istotnym elementem dla podtrzymywania w oczach społeczeństwa prestiżu władzy stanowiły jej przekaz wizualny i ceremoniał, których substratem, manifestacją, były specjalne rytuały i ceremonie religijne, ukierunkowane na faraona, a realizowane przez kapłanów, takie jak wielkie święto Opet, wraz z towarzyszącą mu, uroczystą procesją, z udziałem egipskiego władcy, w czasie której niesiono i przewożono posągi bóstw, wyniesione wcześniej ze świątyni (Lloyd 2014, s. 242). Wieki później, uroczyste procesje będą czymś typowym dla niektórych świąt chrześcijańskich.

Dwór faraonów był też czynnikiem kierowniczym, który kształtował religię egipską. Za pośrednictwem uczonych i mędrców, którzy byli zgromadzeni wokół władcy, był on w stanie regulować wierzenia religijne i nadawać im ton. Spełniał tę rolę jeszcze dwór Ptolemeuszy, na którym przebywało wielu rodowitych Egipcjan. Sytuacja uległa zmianie, gdy Egipt i jego instytucje religijne stały się rzymskimi urzędami. Nie kultywowane wierzenia stopniowo popadały w zapomnienie. Świątynie praktykujące dawne nabożeństwa w coraz większym

stopniu przesiąknięte były magią, a wiara ludowa przeobrażała się stopniowo w zbiór zabobonów (Drioton 1970, s. 264). Jak stwierdza brytyjski egiptolog, Jack Plumley: „Choć na upadek starożytnej religii egipskiej wpłynęło wiele rozmaitych czynników, nie może ulegać wątpliwości, że przerwanie linii władających Egiptem faraonów w istotny sposób przyczyniło się do końca starej wiary i zastąpienia jej w III w. n.e. przez chrześcijaństwo” (Plumley 1990, s. 74).

Cesarzy rzymscy, panujący przed Konstantynem Wielkim, wyznawali religię, której bóstwa były inne niż bóstwa Egiptu, dlatego na zasadzie synkretyzmu mogli oddawać cześć bogom, których kult dotyczył tego właśnie terytorium. Dzięki oficjalnemu poparciu władzy cesarskiej religia egipska przedłużyła swoje istnienie w tradycyjnych formach wyrazu, pomimo napływu prądów hellenistycznych. Istotne zmiany w tym względzie nastąpiły dopiero wraz z pojawieniem się cesarzy chrześcijańskich. Dawne kultury były odtąd zdane na własne siły a ich wyznawcy musieli liczyć się z represjami ze strony triumfujących chrześcijan. Temu, co jeszcze pozostało z cywilizacji faraonów, ostateczny cios zadał cesarz Teodozjusz, wydając w 391 r. dekret o zamknięciu świątyń pogańskich (Drioton 1970, s. 257) – „był to początek końca starej cywilizacji faraonów, od dawna śmiertelnie ugodzonej rozprzestrzenianiem się hellenizmu” (Drioton 1970, s. 257). W odróżnieniu od rządów Ptolemeusza, hegemonia Rzymian pozbawiała Egipcjan tożsamości i prowadziła do zubożenia ekonomicznego ich kraju – także za sprawą faktu, że był on prywatną własnością cesarza i „miejscem wypoczynkowym” elit rzymskich (Drioton 1970, s. 265). Upadek własnej państwowości podważał tradycyjną zasadę solidaryzmu społecznego. Cesarz rzymski nie odpowiadał egipskiemu wzorcowi króla-boga, który był dawcą życia i obrońcą pokrzywdzonych, wspomnianym w tradycyjnych naukach etycznych. Urzędnik był także zwykle osobą obcego pochodzenia, wyzyskiwaczem i złodziejem, a nie jak dawniej – przynosicielem rozkazów królewskich, które były wydawane dla dobra wspólnego (Chitty 2008, s. 29).

Egipt i Syria były mimo wszystko najbogatszymi, najludniejszymi i najwyżej rozwiniętymi pod względem kulturowym prowincjami rzymskimi. Społeczności tych prowincji zawsze z niechęcią odnosiły się do hegemonii rzymskiej, by później, jeszcze większą awersją darzyć Bizancjum. Najwięcej problemów nastroczał w

nich konflikt religijny, zwłaszcza po herezji patriarchy Nestoriusza którego tezy, mimo potępienia na soborze w Efezie (431 r.), posiadały w dalszym ciągu rzesze zwolenników (nestorian), a ci mimo wielu represji, wliczając w to wypędzenia z obszaru Cesarstwa, rozwijali swoją działalność, nawet w czasach kontrolowania terenów bliskowschodnich przez Arabów (Małkiewicz 2016, s. 55).

Za rządów cesarza Decjusza (249-251) Egipcjanom nakazano uczestniczyć w pogańskim kulcie i składać ofiary bogom w obecności rzymskich oficerów – tych, którzy się od tego uchylali, uznawano za chrześcijan i poddawano torturom. Wielu wyznawców Chrystusa uciekło wówczas na pustynię; inni woleli umrzeć niż wyrzec się wiary, a martyrologia chrześcijan jeszcze bardziej przyspieszała proces chrystianizacji (Chitty 2008, s. 37). Mamy tu zatem przyczynę ekstensji chrześcijaństwa rozumianą w dwójnasób: jako rozwój „życia religijnego” na pustyni, oraz rozwijającą hagiografię martyrologiczną. Prześladowania przynosiły zatem w jakimś stopniu skutek odwrotny od zamierzonego, a niniejsze przeświadczenie o „cementowaniu chrześcijaństwa” za sprawą represji, przyświecać będzie Kościołowi aż po wiek XX. Zdaniem Rogera Bagnalla pierwsze ćwierćwiecze IV w. to zwrotny okres w historii chrystianizacji Egiptu, gdyż penetrując dokumentację dotyczącą kultów pogańskich w drugiej połowie III w. doszedł on do przekonania, że miało wówczas miejsce nie tylko załamanie, ale i zanik dotychczasowej religii (Wipszycka 2018, s. 303).

Biorąc pod uwagę zwłaszcza częstą opozycję chrześcijańskich duchownych względem władz egipskich zauważyć można, że religia Chrystusowa, mimo swojej biblijnej koncepcji instytucji władzy pochodzącej bezpośrednio od Boga (Rz 13,1), w samym Egipcie cechowała się swoistą opozycją względem państwo-centryzmu. Egipt Ptolemejski był zapewne jednym z najbardziej zbiurokratyzowanych państw w dziejach ludzkości (Kunderewicz 1956, s. 163-169), gdzie działalność i funkcjonowanie państwa była ściśle powiązana z życiem religijnym, i ten związek przetrwał poniekąd aż do czasów rzymskich. Chrześcijaństwo stanowiło istotną, intensyfikującą się tamę dla synergii państwo-religia pogańska w Egipcie, by w niedalekiej przyszłości, przy pomocy instytucji Kościoła, uściślić jeszcze bardziej koincydencję tego ostatniego z władzą państwową i życiem społeczno-

politycznym, co z kolei jest czymś charakterystycznym dla niemal całych wieków średnich.

Ekskluzywizm kultury staroegipskiej

Kultura egipska cechowała się specyficznym ekskluzywizmem, o którym przeświadczeni byli jej przedstawiciele. Egipcjanie określali siebie terminem *remet*, nie stosowanym do nazywania żadnej innej nacji, stąd przeświadczenie o tym, że ludźmi, za sprawą poziomu rozwoju kultury, są *par excellence* tylko oni (Chitty 2008, s. 25). Wspomnianym ekskluzywizmem i związanym z nim oporem względem wpływów z zewnątrz należy zapewne tłumaczyć fakt, że mimo postępów chrześcijaństwa, kult pogański kwitł w egipskiej wsi jeszcze w połowie IV wieku. W drugiej połowie tegoż wieku, w Hermopolis, w Egipcie Górnym, mimo oficjalnego zakazu, chłopcy złożyli ofiarę rzece Nil. W Tebaidzie, jeszcze w II poł. IV wieku, znajdowały się enklawy, w których nie było ani jednego chrześcijanina, a gminy czcicieli bogów staroegipskich mieściły się nawet w pobliżu skupisk mnichów, w pobliżu pustyni nitryjskiej. Upadek dawnych kultów na wsi egipskiej nastąpił na przełomie IV i V wieku, a przyczynili się do niego mnisi podejmujący prace misyjne, z wykorzystaniem rodzimego dla Egipcjan języka (Dziewulski 1969, s. 130). W tym kontekście czymś osobliwym było powstanie koptyjskiego pisma, które scementowało z czasem egipskich chrześcijan. Geneza oraz imperatyw jego powstania nastrocza jednak pewnych trudności – „Nie wiemy ani kto, ani gdzie i dokładnie kiedy, z jakich racji i dla jakich celów podjął trud adaptowania alfabetu greckiego do fonetycznych potrzeb języka egipskiego” (Wipszycka 1977, s. 553). Anna Lebet-Minakowska zaznacza jednak, że próby tłumaczenia Biblii na język koptyjski podejmowano jeszcze w II w. Końcówka ewangelii wg św. Mateusza została prawdopodobnie zrekonstruowana z tekstu koptyjskiego (Lebet-Minakowska 1999, s. 100). Za Karolem Myśliwcem, warszawskim egiptologiem, podaje: „Język koptyjski musiał zostać stworzony przez grupę inteligencji mówiącej po egipsku i znającej demotykę, jak również swobodnie władającą greką. Tylko takie połączenie dawało możliwości utworzenia języka w brzmieniu egipskiego (lokalnego), a zapisywanego alfabetem greckim – łatwiejszym w użyciu

rozszerzonym o siedem znaków odpowiadających spółgłoskom nieznanym w wymowie greckiej” (Lebet-Minakowska 1999, s. 100).

Pismo koptyjskie, będące zapisem ostatniej fazy rozwoju języka egipskiego, powstało z synergii języka greckiego i staroegipskiego. Jeśli powstało ono jeszcze przed nastaniem ery chrześcijaństwa, lub w tekstach niechrześcijańskich, to właśnie chrystianizacja, a konkretnie zapis Pisma Świętego wiązały się z koniecznością jego wyewoluowania – mieliśmy bowiem w tym przypadku do czynienia z tłumaczeniem tekstów biblijnych z języka greckiego, także jeśli chodzi o Stary Testament. Język koptyjski zawiera ok. 30-40% słownictwa greckiego, a wraz z greką Egipcjanie przejmowali cały szereg terminów odnoszących się do helleńskiej kultury, jak również pojęć mających swoją biblijną proveniencję (Myszor 1999, s. 11). Czy zatem można uznać, że chrystianizacja stanowiła definitywny *spiritus movens* dla upadku języka staroegipskiego? Język koptyjski, choć w dużym stopniu opiera się na grece, jest przecież pierwszym w tym regionie językiem „w pełni chrześcijańskim”, za który nie można uznać żadnej eksplikacji języka egipskiego we wcześniejszych fazach rozwoju. Istotnie, przyjmując elementy grecko-biblijne, zacierzowanie tego języka w elementach typowych dla chrystianizmu, stanowi pewną lingwistyczną linię graniczną, oddzielającą cywilizację staroegipską, także egipsko-grecką, od cywilizacji chrześcijańskiej, nawet w jej emanacji z przyjętymi elementami kultury greckiej, w tym greckiego języka.

Niewielu historyków, zdaniem Ewy Wipszyckiej, zdaje sobie sprawę z ekskluzywizmu kultury starożytnej, zwłaszcza greckiej. Przedstawiciele tej ostatniej, podobnie jak Egipcjanie, mieli tak wielkie poczucie wyższości, że odnosili się z niechęcią do poznawania i rozumienia kultur obcych. Dopiero chrystianizacja świata antycznego doprowadziła do jego otwarcia na zjawiska i kultury zewnętrzne. „Antyczna pycha” została załamana, co umożliwiło kontakt ze społecznościami nie należącymi do kręgu greckiego czy łacińskiego, bądź z takimi, które nie mogły w nich partycypować, mimo kohabitacji w ich strukturach. Jednakowoż, warszawska uczona wskazuje, że nie należy doszukiwać się w chrześcijaństwie głównego czynnika upadku kultury antycznej. Bo choć przyczyniało się ono w dużym stopniu do niszczenia kultury greckiej czy łacińskiej, prowadziło zarazem do rozpowszechniania na różnych terenach języka greckiego i

łacińskiego – finalizując hellenizację Azji Mniejszej i romanizację Galii, z niektórymi jej wyspami, które jeszcze u progu IV w. pozostawały celtyckie (Wipszycka 1977, s. 560). Zatem, nawet jeśli chrześcijaństwo nie stanowiło głównego czynnika w upadku antycznej kultury, niewątpliwie stanowiło *spiritus movens* dla zaniku poczucia jego ekskluzywizmu, co więcej – prowadziło nawet do deprecjacji jej znaczenia, jako obcej i wrogiej chrystianizmowi, zwłaszcza jeśli chodzi o sferę religijną, interferującą przecież mocno z kontekstem kulturowym.

Niewątpliwie istotnym faktorem determinującym ekskluzywizm egipskiej kultury był jego geograficzny izolacjonizm. Otoczony zewsząd pustyniami, górami i zbiornikami wodnymi skutecznie chronił ją przed wpływami z zewnątrz, których forpocztę mogły stanowić, w jakimś stopniu, utrzymywane mimo wszystko z innymi regionami basenu Morza Śródziemnego kontakty handlowe. Pustynia Synaj utrudniała kontakty z Azją, a rozległe pustynie na wschód i zachód od dorzecza Nilu mogły być co prawda przejezdne dla niewielkich karawan, lecz dla większych skupisk ludności, chcących się osiedlić lub przemierzyć ten teren, stanowiły barierę nie do pokonania (Wilson 1951, s. 11).

Diodor Sycylijski podkreślał, że wielu uprzedzających go historyków, takich jak Ksenofont czy Tukidydes, uchylało się od opisów terenu w Egipcie, co wynikać miało ze „specyficznej natury tej krainy”, która jest niegościnna i niebezpieczna we wszystkich swych granicach. Z tego też powodu żaden Grek nie przekroczył jego granic, od czasów najdawniejszych aż do panowania Ptolemusza Filadelfa, który jako pierwszy poznał jej charakter, wyprawiając się do Etiopii, wraz z wspierającymi go siłami greckimi (Diodor Sycylijski 1993, s. 12-13). Współcześnie wiadomo jednak, że Grecy kontakty handlowe z Egiptem utrzymywali już w trakcie redagowania *Iliady* i *Odysei*, a więc co najmniej kilkaset lat wcześniej, a tradycja bardzo wczesnych kontaktów grecko-egipskich, sięgających epoki mitycznej, była dobrze znana św. Klemensowi Aleksandryjskiemu i św. Augustynowi z Hippony (Banek 2013, s. 5).

Oryginalność kultury Egiptu, z której wyraźnie zdawali sobie sprawę jej twórcy i przedstawiciele, ukierunkowała się później na kwestie religijne, także w chrześcijaństwie. Egipcjacy eremicy będą mieli bowiem skłonność do tworzenia własnej wersji nauczania, nie zawsze idącej po linii wytyczonej przez hierarchów

kościelnych. Dawne wyemancypowanie kulturalne przeniesie się na zagadnienia teologiczne, gdzie chrześcijańscy teolodzy egipscy wyraźnie będą zaznaczali własne stanowisko i opozycyjność wobec tez dogmatycznych, wychodzących z innych części basenu Morza Śródziemnego.

Pojawienie się chrześcijaństwa

Egipcjanie w czasach antycznych słynęli z pobożności – uznawano ich wówczas za najpobożniejszy lud na świecie (Świderkówna 2009, s. 159). Odnosili się do tego z estymą ówczesni myśliciele greccy i rzymscy – Herodot nazywał ich „miłującymi bogów”; Cyceron pochwalał, widząc w religii aspekt stanowiący o społecznej przyzwoitości, podobnie jak Celsus, który nie darzył jednak respektem pogaństwa, zachowującego rezerwę do chrześcijańskich nowinek. Tacyt uważał Egipcjan za religijnych i jednocześnie skrajnie przesądnych – życie prywatne i publiczne było w ich przypadku, jego zdaniem, w całości podporządkowane rytuałom, uroczystym oczyszczeniem, wróżbom, przepowiedniom, wyroczniom i różnej rodzaju symbolice (Johnosn 1997, s. 215). Wraz z nastaniem ery chrześcijańskiej wyjątkową pobożnością wyróżniali się także wyznawcy Chrystusa w egipskiej Aleksandrii – „Herodot chrześcijaństwa”, późnoantyczny historyk, Euzebiusz z Cezarei podkreślał, że jest ona nacechowana swoistą filozofią i przepełniona ascezą, której Aleksandryjczycy się oddają od rana do wieczora, czytając święte księgi i uciekając metodą alegoryczną w filozoficzne dociekania swoich przodków. Oddawali się także wstrzemięźliwości, postom, czuwaniom i rozważaniu Słowa Bożego (Euzebiusz z Cezarei 1993, s. 72-74).

W okresie greckim sprawy przyjęły nieco inny obrót: „Pesymizm, zwątpienie o sensie życia, niewiara w życie pozagrobowe, a nawet kompletny ateizm, były postawami dość rozpowszechnionymi wśród tych, którzy mieli w ogóle czas, by się zastanawiać nad tak abstrakcyjnymi kwestiami. W wykształconych sferach aleksandryjskich dość otwarcie drwiono z religii i życia pozagrobowego” (Łukaszewicz 2006, s. 516). Jest to jednak zrozumiałe, gdy uzmysłowimy sobie, że tylko połowa mieszkańców Egiptu miała szansę dożyć 25 roku życia, a lęk przed śmiercią był tak powszechny, że sam wyraz „śmierć” był niechętnie wymieniany.

W testamentach, pisząc cyfry, unikano zapisywania dziewiątki, gdyż zaczynała się w języku greckim od tej samej litery, co wyraz „śmierć” (Łukaszewicz 2006, s. 516). Swoistym „remedium” na nieuchronność śmierci dla Egipcjan stanowiła w tym kontekście unikatowa w swej skali i charakterze kultura mumifikacji zwłok, także zwierząt. Wierzyli oni, że degradacja ludzkiego ciała po śmierci skutkuje unicestwieniem jego duchowej emanacji w zaświatach. Dlatego też balsamowanie zwłok dawało im możliwość kontynuacji życia pozagrobowego, w pewnym sensie stanowiło wyraz walki ze śmiercią, przeświadczenia czy też nadziei związanej z odniesieniem nad nią zwycięstwa, wobec wszechobecnej w społeczności egipskiej tanatofobii (Cockburn 1998, s. 8).

W tym kontekście, apologetyka chrześcijańska, mając swoje uzasadnienie w zjawiskach paranormalnych, towarzyszących szerzeniu ewangelii, natrafiała na podatny grunt. Jak wspominał historyk Kościoła, Bolesław Kumor: „Głoszeniu ewangelii towarzyszyły nadzwyczajne charyzmaty w postaci cudów i proctw, a zapał i gorliwość apostołska przepajała wszystkich chrześcijan; wszyscy bowiem poczuli się do apostołowania” (Kumor 1973, s. 38). Również Paul Veyne zaznaczał, że chrześcijaństwo odniosło tryumf przede wszystkim dzięki sile oddziaływania braterskiej miłości oraz własnej koncepcji świata i człowieka (Veyne 2009, s. 27).

Odrębność i ekskluzywność cywilizacyjna Egiptu, skutkująca m.in. wykształceniem własnego alfabetu, oryginalnej kultury i specyficznej sztuki, zwanej „koptyjską”, skutkowało poczuciem odrębności i niechęcią do władzy centralnej, ogniskującą się wokół Patriarchy Aleksandrii, będącego od IV w. w istocie przywódcą ludu egipskiego (Wipszycka 1968, s. 449). Euzebiusz z Cezarei w swojej *Historii Kościelnej* zaznaczał, że obrzędy liturgiczne w aleksandryjskim Kościele, odbywane według ściśle ustalonego porządku, są inne w przypadku diakonatu niż „ponad wszystko wyniesionej, najpierwszej godności biskupiej” (Euzebiusz z Cezarei 1993, s. 74). Ścisła hierarchia panowała także w przypadku wspólnot zakonnych – przeorowie klasztorów posiadali ogromne, niemalże monarchiczne uprawnienia. Samo przyjęcie święceń kapłańskich było równoznaczne z pewną nobilitacją społeczną, co rodziło napięcia, zwłaszcza jeśli przełożeni takowych nie posiadali (Wipszycka 2014, s. 257-258). Ówczesna

hierarchia, jak wydaje, była zatem odbiciem wcześniejszej, pre-chrześcijańskiej, a nawet pre-helleńskiej roli, jaką odgrywali kapłani w życiu społeczno-politycznym Egiptu, wywierający niejednokrotnie niebagatelny wpływ na decyzje samego władcy.

Czy istnieje jednak jakaś ścisła linia graniczno-dziejowa, którą można stanowczo oddzielić Egipt pre-chrześcijański od chrześcijańskiego? Wedle Adama Łukaszewicza „Kres pogaństwa w Egipcie otacza mrok tajemnicy. Znacznie więcej wiemy na temat rozwijania skrzydeł przez chrześcijaństwo, wychodzące właśnie na arenę życia państwowego” (Łukaszewicz 2006, s. 524). Religię Chrystusową w przewarżającej mierze przyjęła ludność tubylcza (Koptowie); poganami pozostała większość Greków, zwłaszcza jeśli chodzi o bogatych właścicieli ziemskich. Ludność pogańska szukała ratunku w stowarzyszeniach stanowiących kontynuację dawnych organizacji kultowych. Niektóre z nich dotrwały jeszcze do czasów cesarza bizantyjskiego, Justyniana Wielkiego. Uprawiano też niekiedy tzw. dwójwiarę (określenie wzięte od patriarchy Cyryla), hołdując praktykom właściwym dla jednej i drugiej religii (Dziewulski 1969, s. 131). Żywotność pogaństwa wiązała się z mniejszym niż na zachodzie upadkiem miast i zamożnego mieszczaństwa (Dziewulski 1969, s. 131).

W oczach rzymskich pogan chrześcijaństwo jawiło się jako religia nowa i zbrodnicza, stanowiąca zagrożenie dla dotychczasowego porządku społecznego, uderzająca w *mos maiorum* (obyczaj przodków). Powodami były tutaj przede wszystkim silny ładunek emocjonalny obecny w tej religii, występujący w relacji chrześcijan z wyznawanym przez nich Bogiem, a także pomiędzy nimi samymi, co w oczach Rzymian, odnoszących się do emocjonalności w religii z wielką rezerwą, stanowiło w pewnym stopniu przejaw niemalże choroby umysłowej. Negatywne nastawienie potęgowały także potajemne obrzędy chrześcijan, połączone z aktywnym dążeniem do nawracania innych, wraz z jednoczesnym odcinaniem się w sferze kultu od reszty społeczności, co z kolei nie było czymś typowym dla żadnych innych wyznań (Wipszycka 2006, s. 94-95). Powszechne było wrażenie, że chrześcijanie tworzą wspólnotę, której członkowie rozpoznają się przy użyciu sekretnych znaków, połączeni tajemniczą więzią. Mówiono, że są „ukrywającym się ludem”, „unikają światła dnia”. Za zamkniętymi drzwiami, do których nie

wpuszczano nieochrzczonych, mieli się dopuszczać tych rzeczy, które imputowano także innym, tajnym stowarzyszeniom: udział w kazirodznych orgiach, podobnie jak w przypadku uczestników bachanaliów, zakazanych w 186 r., czy rytualne spożywanie niemowląt, analogicznie jak u katylinarczyków (Dodds 2004, s. 108).

Paradoksalnie, kazirodztwo występujące w Egipcie mogło stanowić jeden z czynników podnoszących zapal misyjny chrześcijan. „Odmiennosc”, mimo poczynienia pewnego stopnia adaptacji kulturowej w czasach naszej ery, mogła wzbudzać abominację wśród chrześcijańskich misjonarzy na wielu wymiarach, także jeśli chodzi o relacje i zwyczaje rodzinne. W okresie panowania rzymskiego – choć nie miało to miejsca we wcześniejszym okresie ptolemejskim – wśród egipskiego plebsu zdarzało się bowiem zawieranie małżeństw pomiędzy bratem i siostrą, zjawisko wcześniej uwidocznione jedynie w związkach matrymonialnych faraonów. Motywowano je prawdopodobnie względami ekonomicznymi i spadkowymi (Middletona 1962, s. 603-611). Kultura staroegipska stanowiła zatem, w pewnym sensie, zarówno balast, jak i pomost łączący obydwie religie, które w praktyce misyjnej niekiedy zamieniały się miejscami.

Kult maryjny i jego konotacje izydiańskie

Ekсклюzywizm kultury staroegipskiej musiał uciepieć w swoim najbardziej czułym punkcie, jakim była religia. Kultura egipska była tak bardzo wprzęgnięta w religię, że trudno oba aspekty traktować oddzielnie. Religia, która powstała w dorzeczu Nilu, choć ze wszech miar oryginalna, nie mogła się ustrzec synkretyzmu, zwłaszcza w okresie grecko-rzymskim, będącym predyktorem jej upadku. W epoce późnoantycznej wspomniane zjawisko można zaobserwować zwłaszcza na przykładzie kultu egipskiej (a w późniejszym okresie – uniwersalnej) bogini Izydy.

Kult *Magnae Matris*, wyrażany w posązkach kobiety, znany jest doskonale archeologii prehistorycznej. W czasach historycznych kult bogini – matki bogów i ludzi, rozpowszechniał się wśród mieszkańców Bliskiego Wschodu i Hellady, a w okresie helleńskim, po dawnym imperium Aleksandra Wielkiego, wyszedł z Egiptu i upowszechnił się kult Izydy. Chrześcijaństwo narodziło się w tejże atmosferze kultów misteryjnych, jak nazywano obrzędy na cześć *Magnae Mater*, które

początkowo rozszerzały się na terenie wschodniej części basenu Morza Śródziemnego. Dogmatycznym elementem doktryny chrześcijańskiej, od czasu soboru w Efezie, była Dobra Nowina o Bogu-Człowieku, narodzonym z Dziewicy-Matki. Uderzająca na pierwszy rzut oka analogia *Theotokos* z *Magnae Matris* mogła nieść przypuszczenia, że oficjalny tytuł Maryi w chrześcijaństwie został zapożyczony od pogańskich bogiń-matek. Takie stawianie sprawy, jako pewnik historyczny przyjmowali dawniej niektórzy badacze w swoim religioznawstwie porównawczym, tacy jak Wilhelm Bousset (1865-1920) czy Richard August Reitzenstein (1861-1931) (Bulanda 1954, s. 156). Jak zauważa Zygmunt Zieliński, religia grecka, jako „religia misteriów” i jedna z wielu nakazywała czcić boginię-matkę, która poprzez swoje poświęcenie zbawia istotę boską i daje tym samym przykład ludziom – zwycięstwa nad śmiercią. Istnienie cierpiącej bogini-matki rodziło swoisty sentymentalizm religijny, który zdaniem Z. Zielińskiego był jednym z czynników, który umożliwiał upowszechnienie się chrześcijaństwa w obszarze wpływów greckich (Zieliński 1991, s. 270).

Izyda stała się uniwersalną boginią w Egipcie jeszcze w okresie późnym, chłonąc cechy innych bogiń, takich jak Nut, Hathor czy Maat. Wedle hymnu Isidora z Narmutis (I w. p.n.e.), greckiego poety żyjącego w oazie Fajum, Izydę czcili wszystkie narody pod różnymi imionami. Na inskrypcji z Kapui znajduje się jej określenie – *Isis una quae es omnia* – „Izyda jednak, która jest wszystkim” (Hornung 2023, s. 102). Jak wierzono, była ona panią nieba i wcieleniem naturalnego porządku. Jej kult miał znaczenie dla wszystkich tych, którzy chcieli uniknąć nieubłaganych kolei losu – czego nie mógł uczynić nawet Zeus. Była opiekunką w potrzebie, gwarantką dobrobytu i sukcesu (Hornung 2023, s. 102).

Kult izydiański przechodził jednak stopniowy proces synkretyzmu: „Wszelkie owe funkcje i związki z najważniejszymi bóstwami starożytnego Egiptu oraz wielka ilość religijnych aspektów Izydy sprawiły, że przedstawiciele każdej obcej kultury, jacy zetknęli się z kultem tej bogini, dostrzegali w niej wielkie podobieństwa do własnych największych bogiń” (Niwiński 1993, s. 43). Egipski kult Izydy był jednym z tych, które bardzo wcześnie uległy daleko idącej hellenizacji; do tego stopnia, że w okresie rzymskim miał on niewiele wspólnego ze swoim pierwowzorem, jaki wykształcił się nad Nilem (Musiał 2001, s. 32). Był on także

jednym z ostatnich bastionów pogaństwa, który definitywnie zaczął wygasać po wydanym przez cesarza Teodozjusza w 391 r. zakazie sprawowania kultów pogańskich, choć jego przebliski, związane z jej świątyniami i misteriami w Egipcie oraz w Italii, miały miejsce jeszcze w V w., a VI w. – także w świątyni na wyspie File, zamkniętej przez Justyniana Wielkiego (Hornung 2023, s. 109-110).

Wzmianki o cywilizacyjnej roli Izydy znaleźć można w dziełach Hekatajosa z Abdery, (IV/III w. p.n.e.), a potem Plutarcha, i tego typu koncepcje przetrwały, przyjmując różne kierunki, aż do XIX wieku (Kaczmarek 2016, s. 36). Zainteresowanie pozostałościami kultury materialnej epoki antyku w czasach renesansu, pod wpływem których prowadzono szeroko zakrojone wykopaliska na terenie Włoch, doprowadziły do odsłonięcia wielu zabytków egipskich i egiptyzujących, wskazujących na wielką popularność kultu Izydy w starożytnej Italii (Kaczmarek 2016, s. 28). Czczenie bóstw egipskich w Cesarstwie Rzymskim było jednak uzależnione od ustosunkowania poszczególnych cesarzy – dla przykładu, Oktawian August i Tyberiusz mieli doń stosunek negatywny, pozytywny zaś – Klaudiusz, Kaligula i Neron. Ten ostatni był pierwszym rzymskim cesarzem, który w 69 r. oficjalnie uczestniczył w jej Kulcie (Hornung 2023, s. 107).

Wzrost popularności kultu izydiańskiego w Imperium Rzymskim budził niekiedy opór. Ceremonie ku czci Izydy raziły swoją obcością, były czymś egzotycznym, mimo postępującej w jego granicach „egiptomanii”. Przykładem takiego oporu może być postawa poety Juwenalisa, którego drażnił m.in. zwierzęcy lub półzwierzęcy wygląd egipskich bóstw (Musiał 2001, s. 174). Wspomniana egipska zoolatria była wysmiewana przez twórców zarówno greckich, jaki i rzymskich, a w procesie chrystianizacji kraju nad Nilem zwalczano ją ze szczególną zawziętością. Aleksander Krawczuk, wspominając o kuszeniach demonicznych św. Antoniego Pustelnika, przywołuje właśnie kwestię zoolatrii i wizerunków egipskich bóstw „o potwornych pyskach zwierzęcych”, które rozsiane były jeszcze za jego czasów po całym Egipcie. Krakowski starożytnik tym właśnie tłumaczył demoniczne wizje, jakich doświadczać miał wspomniany święty, gdzie demony ukazywać mu się miały pod postacią przerażających bestii (Krawczuk 2000, s. 248-249). Takie stawianie sprawy wydaje się być jednak daleko posuniętą, interpretacyjną symplifikacją, wynikającą z subiektywnych zapatrywań historyka, który rolę

dziewoją chrześcijaństwa postrzegał w pewnym stopniu pejoratywnie. Wspomniana „egzotyczność” kultu izydiańskiego poniekąd nakładała się na tę, którą w oczach Rzymian, jak już wspomniano, obarczone było chrześcijaństwo.

Egipski ezoteryzm, ze swoją „demonicznością”, oddziaływał na ezoteryków w kolejnych epokach. Działający w XIX wieku, znany amerykański wolnomularz, oskarżany – niekoniecznie słusznie – o inklinacje satanistyczne, Albert Pike, uważał chrześcijaństwo za reminiscencję pogaństwa, jego wypaczoną formę; i tak msza św. przypominała mu ofiary składane dla pogańskiego bóstwa Mitry, Bóg Ojciec – Jowisza, zaś Bogurodzica była dla niego zmodyfikowaną Wenerą. Polski biskup, znawca masonerii, Józef Pelczar określił tego typu konstatacje mianem „bezceństwa” (Pelczar 1997, s. 32). Pochodzący z ziem polskich XIX-wieczni egiptolodzy utożsamiali jednak Izydę z rzymską boginią Ceres, i za egipskimi źródłami przypisywali jej rolę w rozwoju cywilizacyjnym (Kaczmarek 2016, s. 185). Podobna analogia zachodząca pomiędzy kultem izydiańskim a maryjnym nie zachodziła, a w każdym bądź razie miała inny charakter.

Zarówno chrześcijaństwo, jak i kult Izydy, w okresie późnoantycznym cieszyły się popularnością przede wszystkim wśród przedstawicieli klas niższych. Obydwa kultury religijne deprecjonowały dotychczasowe, tradycyjne podziały i hierarchie społeczne, zachodzące także pomiędzy obydwoma płciami. Kobiety w jednej i drugiej religii zyskiwały wyższy status niż ten, który wynikał z wyrażanych dotąd przekonań za sprawą wyznania. Ów niższy status wynikał m.in. z faktu, że statystycznie kobiet w Imperium Rzymskim było mniej niż mężczyzn. W samym mieście Rzymie ok. 200 r. n.e. na 100 kobiet przypadało 131 mężczyzn, a w pozostałej części Imperium ta dysproporcja była jeszcze większa (Butler 2005, s. 75).

Hazel Butler wskazuje na podobieństwa i analogie, zachodzące pomiędzy wczesnym chrześcijaństwem, a ówczesnym mu kultem Izydy, takie jak dziedzictwo krwi – Maryja w tradycji chrześcijańskiej wywodziła się z rodu izraelskiego króla Dawida, podobnie jak Izyda i wszyscy królowie Egiptu przekazywali władzę swoim potomkom – a także na wizerunki w sztuce, ukazujące ich macierzyństwo – posągi Maryi trzymające Dzieciątka są bardzo podobne do posągów Izydy, trzymającej przy piersi małego Horusa. Swoista paralela występuje także w

przypadku okoliczności, w jakich wyznawcy obydwu kultów przyjmowali swoją religię – pierwsi chrześcijanie mieli wizję lub widzenie zmartwychwstałego Jezusa. W przypadku kultu izydiańskiego, człowiek stawał się jego wyznawcą *ipso facto* dopiero po otrzymaniu wizji bogini Izydy, oraz wizji kapłana w jej świątyni, w której staje się on częścią tegoż kultu (Butler 2005, s. 76). Jednak, zgodnie z przekazem biblijnym, wizje zmartwychwstałego Chrystusa miały inny, zmasowany (1 Kor 15,6) i namacalny (Łk 24,39; J 20,27) charakter. Wywodzenie się Maryi z królewskiego rodu nie było także równoznaczne z jej „boskim” pochodzeniem – które było typowe dla wierzeń bliskowschodnich, i dotyczyło nie tylko samych bóstw, ale i władców.

Na wizerunkach Izyda często była przedstawiana, trzymając w dłoni *ankh* – święty, egipski symbol życia, który uosabiał życiową siłę. W Egipcie była najbardziej wpływową boginią, której kult, w okresie rzymskim, upowszechnił się w całym basenie Morza Śródziemnego. Wspomniana bogini stała się wówczas Matką Uniwersalną, była czczona jako bogini-dziewica, stanowiąc prawdopodobnie prawzór dla przyszłych dziewiczych bóstw. Wierzono, że jest zdolna leczyć ciało, umysł i ducha, jest w stanie pocieszać tych, którzy stracili bliskich (Oliveira, Pimentel, Ulrich 2019, s. 76). Można tu dostrzec pewne analogie odnoszące się do katolickiej mariologii, bowiem Kościół katolicki czci Maryję jako Dziewicę Matkę, nazywając ją „uzdrowieniem chorych”; tą, która prowadzi do życia i łaski u Pana – w tym ostatnim przypadku odwołuje się on do biblijnej perykopy z Księgi Przysłów (Prz 8, 35).

Spory teologiczne, dotyczące statusu Maryi, zostały definitywnie zażegnane w trakcie soboru efeskiego w r. 431, który orzekł dogmatycznie, że Maryja jest Matką Boga – *Theotokos*: „Ponieważ święta Dziewica urodziła cieleśnie Boga zjednoczonego hipostatycznie z ciałem, mówimy, że jest ona Bogarodzicą. (...) było bowiem na początku i Bogiem było Słowo (...). Nie potrzebowało ono narodzin w czasie, w czasach ostatecznych tego wieku, ani z konieczności, ani ze względu na własną naturę. Lecz [przyszło]: aby pobłogosławić sam początek egzystencji; aby przez to, że zjednoczony z ciałem został zrodzony z kobiety, położyć na przyszłość kres przekleństwu skierowanemu na cały rodzaj ludzki, które wydało śmierci nasze ziemskie ciała” (Sobór Efeski 2001, s. 151). Sobór efeski

stwierdził ponadto, że Chrystus jest Emmanuelem, dlatego Maryja jest Bogarodzicą, „zrodziła bowiem cielesnie Słowo będące z Boga, które stało się ciałem” (Sobór Efeski 2001, s. 153). Sobór Chalcedoński (451 r.) doprecyzował, że narodził się On z Maryi Dziewicy, a narodziny doczesne jego narodzinom Bożym ani niczego nie dodały, ani niczego nie ujęły, „ale całe zostały poświęcone dla naprawienia człowieka, który został oszukany” – przez diabła (Sobór Chalcedoński 2002, s. 199). Obecnie powszechnie sądzi się, że maryjny tytuł *Theotokos* ma pochodzenie przedchrześcijańskie i możliwe, że wcześniej odnoszono go właśnie do Izdydy, jako matki Horusa (Królikowski 2010, s. 388). Jakkolwiek zatem religia chrześcijańska, bazująca na dogmatach, była odporna na synkretyzm religijny, tak jej wyznawcy nie stronili – mniej lub bardziej świadomie – od przyjmowania pewnych prawzorów z innych religii, co dla niej samej miało znaczenie drugorzędne, o ile nie pozostawało w opozycji względem przyjętego dogmatu.

Robert Zawadzki zauważa, że motyw poczęcia dziecka bez aktu płciowego, pojawiał się czasem w literaturze greckiej. Podaje przykłady bogini Junony, która została zapłodniona poprzez dotknięcie kwiatu; Demeter, nie znającej męża, i rodzącej co roku trawy i zioła, przy zachowaniu dziewictwa, czy też bogini Junony, na którą Zeus zstąpił pod postacią deszczu. Pojawiające się w tych historiach analogie maryjne mogły zdaniem R. Zawadzkiego ułatwiać przyjęcie chrześcijańskiej tajemnicy wcielenia, choć nie tyle pod kątem teologicznym, co raczej psychologicznym i kulturowym (Zawadzki 2021, s. 1060). Jak jednak wynika z pism pisarzy chrześcijańskich okresu późnoantycznego, dla niektórych Greków motyw dziewicy-matki wprowadzał w zakłopotanie. Wobec tych z nich, którzy nie chcieli dać wiary w narodziny Chrystusa z Dziewicy, Orygenes podał następujący argument: w przypadku pewnych wyjątkowych ludzi, a takim był z pewnością Chrystus, Bóg mógł uczynić to samo, co w przypadku niektórych zwierząt. Jako przykład przytoczył sępy, które w rozplodzie cechują się partenogenezą – zachowują ciągłość gatunku bez stosunków płciowych. Tymczasem sami Grecy wyznawali w swoich wierzeniach, że pierwsi ludzie powstałi z ziemi, w której tkwiły pierwiastki twórcze, nie zaś – w wyniku stosunków płciowych. Przekonanie tego typu jest bardziej niezwykle niż to, że Chrystus przyszedł na świat tak jak inni ludzie „przynajmniej w połowie”. Podobne „bajki”, zdaniem Orygenesesa, wymyślali Grecy, przypisując boskie pochodzenie

ludziom posiadającym szczególne zdolności (Orygenes 1986, s. 61-62). Otrzymane „łaski” w przypadku chrześcijaństwa miały zatem charakter ściśle wertykalny, w przypadku zaś wierzeń pogańskich – przypisywano ludziom pewne boskie cechy. Czymś egzotycznym dla pogan musiał być zatem w tym przypadku kult Maryi, jako Matki Boga, która zarazem nie jest boginią.

Jedna z głównych różnic zachodzących pomiędzy kultem maryjnym a izydiańskim, jak wskazuje H. Butler, zasadzała się także m.in. na tym, że chrześcijaństwo wskazywało drogę do poznania ostatecznej prawdy, do pełni zbawienia, czym wypełniało swoistą pustkę, jaka cechowała dotychczasowe religie hellenistyczne. Doświadczenie religijne w chrześcijaństwie miało także charakter namacalny – poprzez osobistą więź Bogiem za sprawą Uczty Eucharystycznej. Ten „osobisty” kontakt z bóstwem, oraz zbawienie, kult izydiański oferował dopiero w życiu pozagrobowym (Butler 2005, s. 76). Właśnie „bliskość” i „namacalność” Boga, który stał się człowiekiem było tym, co wyróżniało chrześcijaństwo. Namiastkę tej „namacalności” można dostrzec w religii egipskiej, gdzie faraon uosabiał bóstwo, co wyrażało się jednak poprzez czysto kultową, ceremonialną emanację, gdzie granica między empiryzmem a transcendencją była wciąż nieprzekraczalna.

Uwagi końcowe

Egipska religia jawiła się chrześcijanom jako skrajnie pogańska, także ze względu na rozpowszechniony kult zwierząt, mumifikowanych i chowanych na specjalnych cmentarzach, co w tradycji judeochrześcijańskiej musiało budzić szczególny opór. Uwarunkowania polityczne, zwłaszcza podległość Rzymowi, który w IV w. n.e. przyjął chrześcijaństwo jako religię państwową, ułatwiły drogę procesom chrystianizacyjnym. Panowanie rzymskie nie stanowiło co prawda istotnego czynnika wpływającego destruktywnie na egipską kulturę czy religię, jednak sytuacja zmieniła się diametralnie wraz z przyjęciem przez cesarzy rzymskich chrześcijaństwa.

Oryginalna, ekskluzywna na tle innych cywilizacja staroegipska w pewnym sensie zachowała namiastkę swej wyjątkowości do końca ery antycznej. Egipt zajmował w Imperium Romanum wyjątkową pozycję; w czasach pogańskich – ze względów gospodarczych, zaś w erze chrześcijańskiej – z powodów religijnych. Znaczenie

systemu religijnego, a raczej religijno-społecznego Egiptu sprzed ery chrześcijańskiej cementowało tamtejsze życie społeczno-polityczne, gospodarcze, militarne i kulturowe, w wyniku czego nastąpiła świadoma emancypacja tamtejszej społeczności spośród innych kultur basenu Morza Śródziemnego. Znamienne, że proces „synkretyzacji” egipskiej kultury i religii, zapoczątkowany w epoce helleńskiej, stanowił *spiritus movens* dla niezwykle długiego procesu stopniowej ich degradacji, przed którą broniła się w jakimś stopniu aż do przyjscia czasów dominacji chrześcijaństwa. Dualizm znaczenia owej synkretyzacji w przypadku tego ostatniego polega na tym, że ułatwiała ona sama w sobie proces chrystianizacji, choć chrześcijaństwo oficjalnie ją odrzucało, niemal całkowicie, co stanowiło zaprzeczenie dotychczasowych konwencji religijnych, stroniących od dogmatyzmu.

Zauważalny kontrast zachodzący zarówno pomiędzy kulturą Egiptu, jak i charakterem chrześcijaństwa, paradoksalnie zawierał w sobie elementy służące wzajemnej integracji i dalszemu rozwojowi. Występująca w tym przypadku interferencja, przejawiająca się na wielu płaszczyznach prowadziła do sytuacji, w której chrześcijaństwo egipskie, wraz z jego innowacyjnością na skalę globalną (rozwój monastycyzmu), z jednej strony prowadziła do upadku staroegipskiej kultury, z drugiej zaś – przyczyniła się do jej dalszego rozwoju, determinując swoisty ekskluzywizm, wyrażający się przez inne emanacje niż te, którymi odznaczały się dawne wierzenia pogańskie, wraz z ich odnośnikami kulturowymi.

Bibliografia

1. Banek, K. (2013). „Starożytne kontakty grecko-egipskie. Historia pewnej fascynacji”. *Przegląd Religioznawczy*, 1, 3-19.
2. Bator, W. (1993). *Myśl starożytnego Egiptu*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
3. Bulanda, E. (1954). „Kult bogini-matki w religiach pogańskich a cześć Matki Bożej w chrześcijaństwie”. *Ruch Biblijny i Liturgiczny*, 7, 156-175.
4. Butler, A. (2005). „The Cult of Isis and Early Christianity”. *Hohonu: A Journal of Academic Writing*, 7, 72-77.

5. Chitty, D.J. (2008). *A pustynia stała się miastem... Wprowadzenie do dziejów monastycyzmu w Egipcie i Palestynie pod panowaniem chrześcijańskim*. Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
6. Cockburn, A. (1998). „Introduction”. [W] A. Cockburn, E. Cockburn, T.A. Reyman, (red.), *Mummies, Disease and Ancient Cultures*. Cambridge University Press.
7. Dodds, E. R. (2004). *Pogaństwo i chrześcijaństwo w epoce niepokoju. Niektóre aspekty doświadczenia religijnego od Marka Aureliusza do Konstantyna Wielkiego*. Kraków: Wydawnictwo Homini.
8. Drioton, E. (1970). *Egipt Faraonów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
9. Dziewulski, W. (1969). *Zwycięstwo chrześcijaństwa w świecie antycznym*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
10. Grimal, N. (2004). *Dzieje starożytnego Egiptu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
11. Hornung, E. (2023). *Egipt ezoteryczny. Wiedza tajemna Egipcjan i jej wpływ na kulturę Zachodu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
12. Johnson, P. (1997). *Cywilizacja starożytnego Egiptu*. Warszawa: Wydawnictwo '69.
13. Kaczmarek, H. (2016). *Polskie badania nad Starożytnym Egiptem od końca XIX wieku*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
14. Krawczuk, A. (2000). *Rzym, Kościół, cesarze: trylogia*. Warszawa: Wydawnictwo ISKRY.
15. Królikowski, J. (2010). „Ogłoszenie *Theotokos* na soborze efeskim”. *Vox Patrum*, 55, 385-393.
16. Kumor, B. (1973). *Historia Kościoła. Cz. I. Starożytność chrześcijańska*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
17. Kunderewicz, C. (1956). „Z dziejów biurokracji w ptolemejskim i rzymskim Egipcie”. *Meander*, 5, 163-169.
18. Lebet-Minakowska, A. (1999). „Symbolika religijna starożytnego Egiptu na tkaninach koptyjskich”. *Nomos*, 26/27, 99-113.
19. Lloyd, A.B. (2014). *Ancient Egypt. State and Society*. Oxford: Oxford University Press.
20. Łukaszewicz, A. (2006). *Egipt Greków i Rzymian*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
21. Małkiewicz, A. (2016). *Chrześcijanie i muzułmanie w rozwoju dziejowym*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
22. Manchip White, J.E. (1970). *Ancient Egypt: Its Culture and History*. Nowy Jork: Dover Publications, Inc.

23. Middletona, R. (1962). „Brother-Sister and Father-Daughter Marriage in Ancient Egypt”. *American Sociological Review*, 27, 5, 603-611.
24. Musiał, D. (2002). *Antyczne korzenie chrześcijaństwa*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO.
- Myszor, W. (1999). „Chrześcijaństwo koptyjskie przed inwazją Islamu”. [W] J. Drabina (red.), *Kościoły Wschodnie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
25. Niwiński, A. (1993). *Bóstwa, kultury i rytuały starożytnego Egiptu*. Warszawa: Pro-Egipt.
26. Okon, E.E. (2012). „Religion and politics in ancient Egypt”. *American Journal of Social and Management Sciences*, 3, 93-98.
27. Oliveira R., Pimentel A., Ulrich C. (2019). „Ísis e Maria: Redescobrimo o poder das divindades-mulheres em diferentes tradições religiosas”. *Tear Online*, 8, 2, 73-84.
28. Pelczar, J. (1997). *Masonerya. Jej istota, zasady, dążności, początki, rozwój, organizacja, ceremonia i działanie*. Poznań: Wydawnictwo Wers.
29. Plumley, J.M. (1990). „Religia starożytnego Egiptu”. [W] A. Cotterell (red.), *Cywilizacje starożytne*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
30. Świderkówna, A. (2009). *Kiedy piaski egipskie przemówiły po grecku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
31. Veyne, P. (2009). *Początki chrześcijańskiego świata (312-394)*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
32. Wilkinson, T. (2020). *Powstanie i upadek Starożytnego Egiptu. Dzieje cywilizacji od 3000 p.n.e. do czasów Kleopatry*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
33. Wilson, J.A. (1951). *The Culture of Ancient Egypt*. Chicago: The University of Chicago Press.
34. Wipszycka, E. (1968). „Świeckie bractwa w życiu religijnym chrześcijańskiego Egiptu”. *Przegląd Historyczny*, 3, 447-463.
35. Wipszycka, E. (1977). „Czy u schyłku starożytności istniały ruchy narodowe?”. *Kwartalnik Historyczny*, 3, 551-563.
36. Wipszycka, E. (2006). *Kościół w świecie późnego antyku*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
37. Wipszycka, E. (2014). *Drugi dar Nilu, czyli o mnichach i klasztorach w późnoantycznym Egipcie*. Kraków: Tyniec Wydawnictwo Benedyktynów.
38. Wipszycka, E. (2018). *Chrześcijaństwo starożytnego Egiptu*. Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów.
39. Zawadzki, R. (2021). „Maryja jako grecko-rzymski ideał kobiety”. *Verbum Vitae*, 3 (39), 1051-1074.
40. Zieliński, Z. (1991). *Religia starożytnej Grecji. Zarys ogólny. Religia hellenizmu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Źródła

1. „Sobór Chalcedoński (451): List papieża Leona do Flawiusza”. (2001). [W] A. Baron, H. Pietras (oprac.), *Dokumenty Soborów Powszechnych. Tekst łaciński, grecki i polski. Tom I. Nicea I. (325-787)*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
2. „Sobór Efeski (431): Trzeci List Cyryła do Nestoriusza”. (2001) [W] A. Baron, H. Pietras (oprac.), *Dokumenty Soborów Powszechnych. Tekst łaciński, grecki i polski. Tom I. Nicea I. (325-787)*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
3. Diodor Sycylijski. (1993). *Opisanie Nilu, budowniczo wie piramid. (Biblioteka historyczna I 30-41, 63-64)*, tł. W. Maciejewski. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
4. Euzebiusz z Cezarei. (1993). *Historia Kościelna. O męczennikach palestyńskich*, tł. A.M. Lisiecki. Kraków: Wydawnictwo WAM.
5. Orygenes. (1986). *Przeciw Celsusowi*, tł. S. Kalinowski. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.

II. SEKCJA:

Recenzje

**„dzieci i szklanek [na wsi – J.Ch.] nigdy dość”
Kilka uwag i refleksji w świetle lektury:
Chłopek, tj. opowieści o naszych babkach**
*“children and glasses [in the countryside – J.Ch.] are never enough”
A few remarks and reflections in the light of reading: Peasant, i.e.
stories about our grandmothers*

JACEK CHROBACZYŃSKI¹

Abstract

This is a review article devoted to the analysis of the work: Joanna Kuciel-Frydryszak, *Chłopki*. The story of our grandmothers, Marginesy, Warszawa 2023. This view is complemented by the author's first work: *Servants for everything*, Marginesy, Warszawa 2022. It is an interesting "story" - the right concept - well situated in space and time (late 19th century - interwar period, war /occupation – PRL). Solid source base and literature on the subject. The whole is complemented by a well-designed author's pen and a well-thought-out concept of the whole. An important item in historiography

Keywords: peasant woman, village, servant, poverty

Abstrakt

To artykuł recenzyjny poświęcony analizie pracy: Joanna Kuciel-Frydryszak, *Chłopki*. Opowieść o naszych babkach, Marginesy, Warszawa 2023. Dopełnieniem tego spojrzenia pozostaje też pierwsza praca tej autorki: *Służące do wszystkiego*, Marginesy, Warszawa 2022. To interesująca „opowieść” – właściwe pojęcie – dobrze usytuowana w czasoprzestrzeni (koniec XIX wieku – międzywojnie, wojna/okupacja – PRL). Solidna podstawa źródłowa i literatura przedmiotu. Całość dopełnia dobrze autorskie pióro, przemyślana koncepcja całości. Ważna pozycja w historiografii.

Słowa kluczowe: chłopka, wieś, służąca, bieda

¹ Jacek Chrobaczyński – krakowski historyk (ORCID 0000-0001-7896-2494). Do 1 października 2021 związany z krakowskim Uniwersytetem Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej. Specjalizuje się w najnowszych dziejach Polski i powszechnych, historii Krakowa, biografistyce, socjo- i psychohistorii oraz antropologii historycznej. Autor dwudziestu kilku książek i blisko dwustu publikacji pomniejszych. Współpracownik Państwowego Muzeum Auschwitz – Birkenau, współorganizator Kongresów: Polska – Rosja. Trudne sprawy. Trzy narracje: historia – literatura – film oraz Kongresów Zagranicznych Badaczy Dziejów Polski. Laureat Medalu św. Krzysztofa, nadawanego przez Muzeum Krakowa za długoletnią współpracę z muzeum.

To zdanie profesora Edmunda Waszyńskiego, „*dzieci i szklanek* [na wsi – J.Ch.] *nigdy dość*”, przytoczone za swoją babcią, która „urodziła trzynaścioro dzieci”, wydało mi się kluczem w zrozumieniu idei tego badania („*chłopki*”). W następstwie, znakomicie zdefiniowanego projektu badawczego i znakomicie napisanej rozprawy². Świetny język dopełnia całość, zaś jej podstawę stanowi obficie zgromadzony materiał źródłowy. Zróżnicowany, szeroko zakreślony dla analizy. Z jednej strony prasa i źródła archiwalne, w tym tzw. źródła wywołane – relacje, wspomnienia, zapiski różnego rodzaju (pokoleniowe). Ale i literatura piękna, czasem film – szerokie zatem *spectrum*. Do tego solidna, obszerna tzw. literatura przedmiotu. Całość mieści się znamienicie w przestrzeni antropologii historycznej, ale nie tylko. To praca, z pewnością nie monografia (reportaż naukowy?), idealnie wyważona pomiędzy *social history*, wspomnianą antropologią, proces historyczny (koniec XIX wieku, międzywojnie, z akcentacją też wojny/okupacji i PRL), a życiem codziennym i codziennością. Także świątecznością, np. wesela, obrzędy, rytm uprawy ziemi. Też sporo innych walorów i wartości. Lektura książki sprawia przyjemność. Skłania jednak do zadumy, w tym historiozoficznej. Tytułowe „*chłopki – nasze babki*”, to solidnie udokumentowany obraz znamiennej, a przede wszystkim zmiennej rzeczywistości w zdefiniowanym czasie historycznym. W dodatku, z dobrze uchwyconymi, dwoma ważnymi wyróżnikami – *mikro* i *makro* postrzegania historii.

Nawet, jeżeli nie mieliśmy szczęścia poznać, zaprzyjaźnić się z naszymi dziadkami, tak bywa w życiu, to przecież nie oznacza, iż ich nie mieliśmy. Mieliśmy. W dziesiątkach, nawet świetnych podręcznikach historii, w wielu monografiach solidnie skonstruowanych i napisanych, brakuje takiego wątku – „*chłopki – babcie*”. Owszem „*chłopstwo*” jest obecne w historiografii, nawet literacy „*Chłopi*”, ale „*chłopki – babcie*”, raczej nie. Na marginesie: warto zapytać o „*chłopów – ojców, dziadków*”. W tle „*chłopek-babć*”, „*służące*” tej autorki, wcześniejsza analiza znamiennej grupy zawodowej, zdefiniowanego czasu i miejsca. Zjawiska podobne, ale nie tożsame. Sporo jednak je łączy.

Umożliwia takie spoglądanie: „*chłopki*”, „*służące*”, dobrze przez historyczkę/socjolożkę, wykorzystywana, jako narzędzie analizy, *social history*.

² Tamże, s. 185.

Pozwala bowiem, przesuwać akcent z ważnej osi procesu historycznego: władcy, sekretarze, wojny, rewolucje, władza, polityka, systemy, ustroje itp., na codzienność, którą niekiedy traktujemy, a i opisujemy, jako „przziemną”, „taką sobie, nieciekawą”. Myśląc *de facto* - nieistotną. Okazuje się jednak, że gdy solidnie zdefiniować problem, dotrzeć do podstawy źródłowej, wspomóc się interdyscyplinarną literaturą przedmiotu, otrzymujemy pracę opartą na niemałej emocji, czasem wręcz *fetyszu*, o skali zjawisk często niewyobrażalnej. Docieramy do brudnej wiejskiej chałupy, do zagnojonych cuchnących czworaków, do miejskiej suteryny. Ale i do snopka pszenicy, w której kwili porzucone dziecko. Docieramy do brudnej aborcji (wiejska babka) i kościelnej normy, najczęściej bezużytecznej, bo niezyciowej. Choć stale straszącej, nakazującej, egzekwującej.

„Chłopki”, to przede wszystkim zderzenia, rozliczne zderzenia, łącznie z tymi „szklankami i dziećmi” na wsi polskiej. To sporych rozmiarów kawałek polskiej (z pewnością inne historie państw mają podobnie) historii końca „wieku pary i elektryczności” (miasto), ale i zapyziałej, ciemnej wsi. Zróżnicowanej w wielu aspektach do 1918, poprzez zabory, a w istocie wręcz trzy „państwa”: pruskie/polskie, rosyjskie/polskie i habsburskie/galicyjskie polskie. W tym rusińskie i żydowskie. Niczym kalejdoskop społeczny – kolorowe, zróżnicowane szkiełka, zróżnicowane, zmienne obrazy, jednak, gdy przestajemy poruszać tubą, to nadal te same szkiełka. Szkiełka pt. społeczeństwo.

Tak, uogólniając, można by scharakteryzować tę znamienitą opowieść „o naszych babkach-chłopkach”. Ale to nie wszystko – to również solidna rozprawa naukowa, warsztatowo intrygująca, źródłowo dopracowana. Choć nie monografia, co już akcentowałem. I, powtórzę, napisana świetnym językiem. Dopełniająca społeczny obraz dziejów, tak w wspomnianej perspektywie *mikro*, jak i *makro*. Często z „nazwiskowymi” odniesieniami. W tym i z kontynuacją narracji rodzinnej już przez wnuki, prawnuki. Najczęściej ludzi innej epoki, jak wspomnienie, cytowanego profesora. Bez nazwisk nie ma przecież historii, autorka dobrze to wie. A już szczególnie, gdy analizie podlega saga rodzinna, babcia i dziadek, otoczenie, zrab czasu, czyli dynamika procesu historycznego. Tym samym ciągłość i zmiana. Obok czasu i przestrzeni istotna część stałych kategorii procesu historycznego. Tu,

dotatkowo zapełnionego „nazwiskowo”, nazwiskami z dołów społecznych, do których wielu historyków nie dociera. Także autorów podręczników.

Jeszcze jedną, historiograficzną, a miejscami wręcz historiozoficzną uwagę chciałbym w tej analizie podkreślić. Oto od kilku, może kilkunastu lat, w polskiej historiografii pojawiają się prace naukowe, publicystyczne, relacje, wspomnienia, również interesujące i intrygujące dyskursy, poświęcone szczególnej roli *social history* w dziejach państwa i społeczeństwa. Także w dziejach świadomości i mentalności, postrzeganej też w perspektywie wspomnianej ciągłości i zmiany. Jest *ludowa historia Polski*³, sporo prac o pańszczyźnie i pańszczyźnianych⁴, nie zapomina się o służących⁵, ale też o zbytkach szlachty, *Finis Poloniae*⁶ itd. Dopełniają to spoglądanie na *social history*, prace poświęcone codzienności, a także – nawet – „*turbopatriotyzmowi*”⁷. „*Chłopki*” zdecydowanie wpisują się w ten nurt zagospodarowywania - przyznajmy - olbrzymiego, zaniedbanego pola badawczego w dziejach państwa i społeczeństwa. Koledzy zajmujący się historią historiografii, z pewnością, zauważają zjawisko, z pewnością mu się przyglądają, z czasem poddadzą badawczej refleksji.

To, w niemałym stopniu, zapewne problemat pokoleniowości – w „*Chłopkach*” autorka odwołuje się „nazwiskowo” nie tylko do tytułowych bohaterek „*opowieści*” – praprababc, prababc, babc, ale i ich córek czy synów, jak i wnuków. To historia „*dlugiego trwania*”, jak to analizujemy za francuską szkołą „*Annales*” – historia ciągłości i zmiany, a także dynamiki procesu historycznego, jego najistotniejszych cezur, począwszy – w tym przypadku – od lat 70-tych – 80-tych XIX wieku, poprzez polskie, niepodległe/biedne międzywojnie, ślady wojenne, aż po odwoływanie się do PRL-u. To sporych rozmiarów czasoprzestrzeń, wiele zmiennych, ale też i wspomniana ciągłość oraz zmiana, bowiem w procesie historycznym nie ma przerw. A historia przecież się nie powtarza, chyba że

³ Adam Leszczyński, *Ludowa historia Polski*, Warszawa MMXX.

⁴ Michał Rauszer, *Siła podporządkowanych*, Warszawa 2021; Tegoż: *Bękart pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*, Warszawa 2020; Kamil Janicki, *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Warszawa 2021

⁵ Joanna Kuciel-Frydryszak, *Służące do wszystkiego....*

⁶ „*Sklócony naród, król niepewny, szlachta dzika*”? *Polska Stanisławowska w najnowszych badań*, Warszawa 2020.

⁷ Por. Roch Sulima, *Powidoki codzienności*, Warszawa 2022; Marcin Napiórkowski, *Turbopatriotyzm*, Wołowiec 2019.

analizujemy jakiś rodzaj zjawisk o charakterze cykliczności (wojny, rewolucje itp.), jednak z pewnością nie powtarzalności. W następstwie, znana fraza *Historia magistra vitae est*, nie jest prawdą. Ale ładnie przecież brzmi.

Tak postrzegane zjawiska, w tym koncepcie pola badawczego (innego niż wcześniejsze, tradycyjne: „*dzieje klasy robotniczej*”, „*dzieje robotników*”, „*Robotnicy '89*”, „*Dzieje chłopstwa*” itp.), to nie tylko wyzwanie badawcze, ale i, jak to nazywa już w tytule „*Chłopek*” autorka, „*opowieść*”. Nowa opowieść? Jako gatunek nowoczesnej narracji historycznej? Jako dopełniająca poważne akademickie rozprawy („na stopień, tytuł). Opowieść dopełniająca też standardy dziejów Polski, utrwalone w historiografii i jej zmiennych? Także w historycznej edukacji, publicystyce. W dziejach ideologii, z elementami religii? Także w wartościowaniu, moralitecie? Niełatwe to, po ustalonych wcześniej standardach i wskazaniach, dominancie w historiografii – szlachta i szlachectwo, pałace i dworki, ale już osobno - Żydzi i Rusini. W tej konfiguracji badań „*Chłopki*” nabierają innego wymiaru, a tym samym i znaczenia. Trochę może w stylu amerykańskiego nowego spojrzenia na niewolnictwo, angielskiego na kolonie, kolonializm, na „*perłę korony brytyjskiej*”, podobnie francuskiego. Inaczej Niemcy i niemiecka historia. A co z imperiami? Habsburgów, imperium tureckiego, itd.? Pytania, koncepty, sekwencja nowych badawczych pól. Jak widać, nie tylko już dyżurny „gender”, ale całkiem, całkiem sporo nowej (?) *social history*.

Wszystko to, warte zastanowienia, refleksji, dyskursu. Także warsztatowego. W następstwie edukacji, refleksji świadomościowej, mentalnej. I tradycyjnej odpowiedzi na fundamentalne pytanie: skąd idziemy, dokąd zmierzamy „my naród”, a precyzyjniej, „my wolni obywatele demokratycznego państwa prawnego, III RP” (Konstytucja)? A przede wszystkim po co tam zmierzamy. Jak śpiewa artysta: „*ja nie chcę iść pod wiatr, gdy wieje w dobrą stronę*”. Otóż to. Otóż to.

Wróćmy, po tej uogólniającej nieco refleksji, do „*Chłopek*”, do „*opowieści o naszych babkach*”. Blisko 500 stron, sporo ikonografii, piękna oprawa, solidne wydanie. „*Chłopki*”, wreszcie na to zasłużyły. Jednak to, co wewnątrz, często poraża, przeraża, ale i intryguje, zmusza do refleksji, namysłu. Mam nadzieję, że i do zmiany wartościowania.

Autorka

Joanna Kuciel-Frydryszak, to ceniona autorka. Polonistka, dziennikarka, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego. Świetnie porusza się po problematyce socjo-historycznej - znamienna wcześniejsza jej praca poświęcona „*służącym do wszystkiego*” (2022). Dobrze rozumie mechanizm procesu historycznego, tak w *makro*, jak i - przede wszystkim - w *mikro* skali. Dlatego akcentuję to *mikro*, bowiem, w przypadku tej pracy, *mikro* jest niezwykle cennym, znamionym wręcz wyróżnikiem. Przy czym, autorka dysponuje dobrym warszatem historyka, nie zapominając przy tym, (polonistka), że literatura piękna to również rodzaj źródła historycznego. I pamięta o socjologii. Dobre pióro – teksty autorki po prostu dobrze się czyta. Wciągają czytelniczko, w narracji dobrze „przechodzi” od spraw syntetyzujących (wspomniane *makro*) w stronę dobrze dobranej cytatu zindywidualizowanego losu (*mikro*).

I na jeszcze jeden atut chciałbym zwrócić uwagę – autorka dobrze rozumie, czym pozostaje nazwisko w procesie historycznym. I nie chodzi jej o nazwisko z kręgu „wielkich”, ale to *mikro* – wiejskiej babci, matki, wnuczki, dziewczyny ze wsi, z plebsu, „zindywidualizowanej” służącej w konkretnym miejscu, domu, łącznie z podaniem adresu. Nie zawsze to możliwe, przy takim skalowaniu zagadnienia (*służące, chłopki*), jak i obszaru, który bada (kraj, konteksty wyjazdowo-migracyjne i emigracyjne). Ale ważne, to rodzaj „*historii – nadal – żywej*”.

Struktura

Podobnie, jak „*Służące do wszystkiego*”, „*Chłopki*” nie są opracowaniem monograficznym. Nie są syntezą, choć wiele, zarówno ze sfery spostrzegania merytorycznego, jak i syntetyzującego w tekście można odnaleźć. Ale zdecydowanie optuję – to nie jest (nie są) opracowania monograficzne, nie są też syntezą. Moim zdaniem, najbardziej adekwatnym kluczem rozstrzygającym tu, pozostaje podtytuł – „*opowieść*”. To rzeczywiście, dobrze skomponowana opowieść „*o naszych babkach*”. Z dodatkową uwagą – częstym odwoływaniem się, jeżeli to możliwe, tak do prababek, jak i matek, córek, a także wnuczek. Zatem to,

w niektórych źródłowych przypadkach, opowieść zdecydowanie wielopokoleniowa. Łącznie z wykorzystaniem *oral history*, tj. wywiadem, relacją, wspomnieniem przedstawicieli ostatniego pokolenia „*naszych babć*”. Choć nie zawsze to możliwe.

Przemyślana struktura całości, to interesujący zabieg koncepcyjny – obok solidnej podstawy źródłowej i bibliograficznej. Całość „*Chłopek*”, to poza *Wstępem* i rodzajem *Podsumowania* (raczej refleksji kończącej) i *Podziękowaniami*, *Źródłami* i *Bibliografią*, 16 rozdziałów, wciągających czytelniczko już swoimi tytułami:

- Zbędne
- Pasionka
- Paniom nie będziesz
- Nie zadawaj się z plewami, bo cię świnię zjedzą
- Tam lepi w nocy, jak tu w dzień
- Cnoty niewieście
- Kogo Pan stworzy, tego nie umorzy
- Aż się skóra podrze
- Fusier, paciórka, przecieraki
- „Na pańskie”. Zaciągnice i bandoski
- Uciekinierki
- Ja nie likorz, Pan Bóg likorz
- Radio i inne diabelstwa
- Czy tutaj nie ma wcale polskich ludzi?
- Szatan na Gackiej Górze
- Brzuch i inne dziedzictwa

Jak nietrudno zauważyć, to język tamtej, „*chłopskiej*” codzienności, ale i świąteczności. Autorka, używając go, czyni to świadomie, w rozdziałach wyjaśniając, że np. „*pasionka*” to po prostu pasienie bydła przez dzieci – tak na własnej lub wspólnej, wiejskiej łące (np. tzw. Rynie – pochodna chyba serwitutów⁸). Tak zaczynały, już jako domowi/rodzinni, ale i dla pobliskiego

⁸ Używam tu frazy Rynie, wspominając swój czas wakacyjny „u o babci Anieli – prawdziwie prawdziwej Galicjanki” w bieszczadzkich Uhercach Mineralnych, gdzie z dziewczynami i chłopakami z sąsiedztwa, na

dworu, pracownicy. W rodzinnej lub pańskiej gospodarce. Dziecko-pracownik, stąd ta tytułowa „szklanka”. „Zaciążnice” zaś, to te, którym się przytrafiła ciąża (znane „zaciążyć”, „zaciążyłam” – liczne w chłopskich pamiętnikach) itd.

To interesujący zabieg, oddaje to, co można by nazwać klimatem tamtego, niełatwego czasu. A może nawet i zapachem tamtego czasu – kromki chleba, czasem z cukrem, a niekiedy z wkrojonym w pajdę, ugotowanym burakiem (rodzaj obiadu). Ten zabieg czyni całość wciągającą, intrygującą, dopełniającą. Dopełnieniem, znamionem, pozostaje odwoływanie się do podstawy źródłowej. Czasem wspomnianej literackiej – prostej piosneczki, ale i literatury wysokich lotów. Chociażby piękna fraza, która całość rozpoczyna – pióra znamienitej poetki Anny Świrszczyńskiej, *Chłopka*⁹:

Dźwiga na plecach
dom, ogród, pole,
krowy, świnie, cielęta, dzieci.
Jej grzbiet dziwi się
że nie pęknie.
Jej ręce dziwią się,
że nie odpadną.
Ona się nie dziwi.
Podpiera ją jak krwawy kij
umarła harowniczką
jej umarłej matki.
Prababkę
bili batem.
Ten bat
błyszczący nad nią w chmurze
zamiast słońca.

Jest w tej poetyckiej strofie cały życiowy ciężar kilku pokoleń chłopek. Świetnie opisany i zdiagnozowany. Nicość trudu, gwałtu, śmierci. Straty. Zaś w „*Chłopkach...*,” J. Kuciel-Frydryszak ten świat nabiera codzienności i świąteczności, znoju dzień po dniu. Rytmu. Wszystkiego. Od niemal maleńkości, aż właściwie do śmierci. Często porodowej, śmierci przedwczesnej. W następstwie, doli złej, sieroczej, pamiętanej. Rysy olbrzymich rozmiarów.

miejscowych Ryniach właśnie, pilnowałem babcinej krówki-żywicielki (nie pomnę już imienia). A jak się znalazła chwila, to Rynie zamieniały się w piłkarskie boisko, gdzie można było „pokopać w <gałę>”.

⁹ Joanna Kuciel-Frydryszak, *Chłopki...*, (bez nr strony). Por. też: Agata Barzycka-Paździor, *Ojcostwo w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku. Szkice z dziejów rodziny galicyjskiej*, Kraków 2019.

Gdy zaś spojrzeć na problem w perspektywie *social history*, uderza tu przede wszystkim szeroka perspektywa czasu, w którym, ta codzienność, nie podlega zmianie. Może z małymi, niekiedy udanymi, ale najczęściej nieudanymi, wyjątkami. Komuś się udało – zbieg okoliczności, spotkany „dobry” mężczyzna itd. Realnie spoglądając, autorka prowadzi czytelnika przez dobrze ponad stulecie dziejów chłopskich, dziejów trudu, potu, dziwactw, tragedii. Często też brutalizmu. Z gospodarczego punktu widzenia, a także gdy dołożyć komparatystykę, widać polsko-polską perspektywę odmiany tego chłopskiego niewolnictwa. Sponiewierania kilku pokoleń chłopów, dojmującej grupy społecznej. I to już w perspektywie po uwłaszczeniu, po pańszczyźnie (choć nie zawsze prawnie przestrzeganej).

To istotny apostrof społecznych dziejów kraju, ostatnio, rzeczywiście docenianych w nauce historycznej, z wsparciem socjologii i innych dyscyplin. Wspomniana historia ludowa, zagadnienia pańszczyzny i popańszczyzny. Trójpodziału zaborczego, różnicującego w wielu aspektach, w tym i rozwojowych, ale najczęściej utrwalających stan zacofania. A wewnątrz kolejne pokolenia przygniatające jarzmem pracy, zniszczenia, brakiem efektywności, zacofaniem. Egzekwowanym i utrwalanym przez nieliczną grupę posiadających. Można tę skalę zróżnicowania zdefiniować następująco: z jednej strony „*był dwór*”¹⁰, ale już wokół dworu, często też kościoła...? To też niełatwa historia. Podobnie, jak i zjawisko szczególne (np. Śląsk): „ze wsi do miasta”, z wiejskości do miejskości – druga połowa XIX wieku, przełom wieków. Agresywny kapitalizm w polsko-polskim wydaniu, przypominający znaną scenę z *Ziemi obiecanej* (Polak, Żyd, Niemiec): „*ja nie mam nic, ty nie masz nic, on nie ma nic, ... wybudujemy fabrykę*”. A w tle zaś (wersja filmowa) anonimowy tłum uciekający z wiejskości w stronę tego/takiego miasta, gdzie niewolnictwo w polsko-polskim wydaniu wcale nie zniknęło. Przybrało tylko inną postać.

Autorka, zarówno w „*Służących do wszystkiego*” (skala mniejsza - *mikro*), a przede wszystkim w „*Chłopkach*” (duża skala - *makro*) pokazuje to polsko-polskie znamię zacofania, źle sformatowanej tradycji („*tak zawsze było*”), ciągłości tego samego, przy zmianie, niekoniecznie na lepsze. Zmianie raczej na inne złe rzeczy i

¹⁰ Tu nawiązanie do: Anna Wylegała, *Był dwór, nie ma dworu. Reforma rolna w Polsce*, Warszawa 2021.

przypadłości. Wszak „*Służące...*”, to nie tylko miasto, ale także dwór, czy bogaty, „chłopski” sąsiad z batem w rękę, często też z gwałtem. A samotna chłopka w mieście....? Często analfabetka. Są i wyjątki – służąca w krakowskim domu profesora Seweryna Udzieli (muzeum etnograficzne). Dominanta jednak nieznanego domu, nieznaney codzienności, obyczaju, przewagi, a i często, przemocy domowników. Samotna, zastraszona, uległa. Wykorzystywana za „*wikt i opierunek*” lub marną wypłatę. Polskie niewolnictwo – zdecydowanie tak, można to nazywać.

Drugi wymiar, to migracje (choćby galicyjskie¹¹), tradycyjne saksy, ale i wyjazdy z wyboru, a w istocie „*z musu*”. Szczególnie te do cezury 1914-1918, gdy następstwa wojenne, obok *exodusu*, „*wystrzeliły*” już państwem w budowie. Bo trudno tę nicość polsko-polską 1918 nazwać odbudową państwa. To, w istocie, była budowa państwa, w znoju, pocie, także w krzywdzie¹². Dotychczasowy świat codzienności i święteczności załamał się, pojawiły się inne, często niezrozumiałe w lokalnym środowisku, granice. Pojawił się, nieco inaczej już definiowany „*obcy*”. Kiedyś sąsiad z drugiej chałupy, z innej wioski – teraz już z innego państwa. Pomieszały się języki, które kiedyś komunikowały nie najgorzej, ale w „*nowym*” pojawiło się „*inne*”. Często wrogie, groźne.

Perspektywa międzywojnia chłopskiego („*Chłopek*”), zakreślona przez autorkę, to skomplikowany obraz państwa, stale po jakichś „*przejściach*”, z jakąś „*przeszłością*”, niepewną przyszłością. Tym samym pamięcią, a często już i postpamięcią, tj. pamięcią przekazywaną. W tle nieudana reforma rolna, skrawki ciężarów pracy, czasem niezorganizowany bunt, z odwołaniem do Jakuba Szeli i podobnych (chłopskie jajka i pomidory na marszałku Rydzu-Śmigłym, tym, o którym śpiewano: „*Nikt nam nie zrobi nic, bo z nami Śmigły, Śmigły Rydz*” – nie działało na sponiewieranego chłopca i chłopkę). Narastająca świadomość, ale i już polityka – chłopskich partii (*Bigda idzie*¹³), praw kobiet, „*chłopek*” też. Ale i,

¹¹ Kamil Ruszała, *Galicyjski eksodus. Uchodźcy podczas I wojny światowej w monarchii Habsburgów*, Kraków 2020.

¹² Por. Włodzimierz Mędrzecki, *Odzyskany śmietnik. Jak radziłyśmy sobie z niepodległością w II Rzeczypospolitej*, Kraków 2022.

¹³ Spektakl telewizyjny Andrzeja Wajdy, *Bigda idzie*. Rok produkcji: 1999. Premiera 29 listopada 1999 (barwny, 95 min).

gdzieś tam, jakiegoś zamachu majowego, szkoły po reformie jędrzejewiczowskiej – wykluczającej dziecko chłopskie z możliwości kontynuacji nauki. I jakiś promyk nadziei – Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici”, a przede wszystkim Szyce, Gać Przeworska (ów, „rozdziałowy” *Szatan na Gackiej Górcie*), tj. uniwersytet ludowy Zofii i Ignacego Solarzów. Wiejski teatr. Taka „mała wielkość” z historią, dorobkiem i perspektywą, choć i mocnym oporem Kościoła, dworu w tle.

Ten czas, końca XIX wieku, przełomu wieków, Wielkiej Wojny i międzywojnia, to zasadniczy zrab tej „opowieści”. Ale autorka świadomie spogląda na proces historyczny, także na czas i przestrzeń. Kolejna cezura, klęski 1939 i jej następstw, w tym i wyjazdów na roboty do Rzeszy, czasem do Francji – także konsekwencji (te brzuchy niechciane). Ale to nie syntetyzujący obraz wojny i okupacji – niemieckiej, sowieckiej, choć to echo ważne, często wręcz znamienne. Jak sama wojna i okupacja – tj. z normalności (w miarę) w stan nienormalności, zagrożenia, strachu i śmierci. Cezura klęski wrześniowej 1939 naznaczyła następstwo w postaci niemal psychicznego *syndromu* mocno obecnego w społeczeństwie, już okupowanym (schemat nowy: okupant – okupowani).

Autorka sygnalizuje problem (np. czarny rynek) ale trochę zapomina, pomijając już sferę okupacji sowieckiej i niemieckiej, iż rzeczywiście obowiązuje nowy język pojęć – okupacja, jedna okupacja, niemiecka/sowiecka, ale nie zapominajmy – *de facto* nie było jednej okupacji, szczególnie w perspektywie *social history*. Niemcy np. inaczej okupowali miasto, a inaczej wieś (mówiąc trywialnie, „chwycili za gardło miasto” i przecięli drogi dojazdowe -żywność- ze wsi do miasta). Inaczej wojna na robotach przymusowych u niemieckich czy austriackich *bauerów* (częste polskie wyjazdy dobrowolne). To sporo zmiennych, także chłopskich zmiennych. Stąd ta sygnalizacja.

Następstwem także Zagłada, „na oczach społeczeństwa” i następstwo ekonomiczno-społeczne, ważne też dla wsi – zwiększające się, niszczące kontyngenty. Ale i, szczególnie po Zagładzie, kontynuacja „ze wsi do miasta”. Mienie żydowskie, szczególnie w małych wiejskich i małomiasteczkowych przestrzeniach, zajęli miejscowi chłopci i lokalni mieszczanie. Często w trudnym starciu z powracającymi „do siebie”, żydowskimi niedobitkami Zagłady i tym, dramatycznym, spotkaniowym – polskim: „*To ciebie Hitler nie zabił?*” I twarde

następstwo – „*to teraz mój dom, mój sklep, wynocha*”. A gdy jeszcze, zamiast menory, która gdzieś tam na stoliku jeszcze się zachowała, teraz w rękę „miejskiego” już gospodarza domu/mieszkania/sklepu krzyż z ważnym wizerunkiem.

Analizując „chłopską” okupacyjną codzienność nie można o tym zapominać, jak i o całkiem sporych rozmiarów antysemityzmie, obecnym i aktywnym (donosy, *szmalcownicy*, pogromy) w społeczeństwie polskim. To, co w końcowej fazie wojny/okupacji nazywamy (w polsko-polskim wydaniu) *Judenjagd*. Od lata 1944 część wschodnia polskiej rubieży pozostawała już pod nowym władztwem (PKWN, *Manifest...*), jak i z topornie wprowadzicie, ale jednak realizowaną (w tym z nagłośnieniem propagandowym) reformą rolną (1944). Wiejskie biedniactwo, także tytułowe „*chłopki*”, otrzymując niewielki nadział ziemi, „przesuwały się” w wiejskiej hierarchii nieco wyżej. Marzyły o tym w międzywojniu („*choćby spłachetek, ale swój*”). Pojawiała się nowa perspektywa, w następstwie polaryzowały postawy. Nie działał, „*oczywista oczywistość*” bezrozumny automat (bo w tle był i Bóg, Kościół i lokalny proboszcz), ale jednak reforma rolna, to był ten rodzaj wstrząśnienia w biedniackiej wsi (w tle wypędzenia z dworu), który znacząco polaryzował. Atutem też pozostawała nacjonalizacja przemysłu (*de facto* i *de jure*) i potężne chłopskie „ssanie” do miasta lub w układzie chłoporobotnik (Plan Sześćioletni). Dopełnieniem stała się edukacja dla wiejskich Janków Muzykantów, Hań, co to „*chciały zostać milicjantkami*” (wzorzec „*Lodziamilicjantka*”).

Niewiele o tym w wspomnieniach bohaterek, ale już ich dzieci, wnuki, zwracają na to uwagę. To ważne, radykalizm społeczny w postawach to pochodna dość dobrze zdefiniowanych czynników, wspartych propagandą, socjałem. Emocją odbudowy bo, jak to można było w wielu wspomnieniach przeczytać: „*po wojnie chałupę, tak czy tak trzeba odbudować*”. Wystarczyło „*chałupę*” zamienić na „*nasz kraj, naszą ojczyznę*” i... Nowa Huta pomknęła. Budowana, głównie wiejskimi rękoma młodych.

Relacje, które autorka przytacza – wnuka babci z „*opowieści*”, wnuczki – podobnie, dziennikarki/pisarki, inżyniera/profesor politechniki itd. To, często, kolejny etap adaptacji „wiejskich” w miejskości. Wyróżnikowe znamię czasu początków

nowych społecznych dziejów w Polsce po 1944. W szczególności (duży kwantyfikator) właśnie środowiska wiejskiego, które znowu tłumnie (młode pokolenie) ruszyło w stronę miasta. Często podlegając/ulegając „nowemu”, wyklócając się z ojcem-*kułakiem* itd. To znamię szczególne ciągłości i zmiany w procesie historycznym. Wyróżnikiem – znamię chłopskie, tym samym i w części znamię starzejących się już „*chłopek-naszyc babek*”.

Ostatnim ogniwem pozostawały powroty powojenne, lub powojenne pozostania – niekiedy powracano z robót w Niemczech (zróżnicowane powody), z Austrii, także z Francji. Polaryzacja, niepewność, strach i propaganda były czynnikami oddziałującymi. Różnicującymi. Często dziecko „wojenne”¹⁴.

A dopełnieniem, sygnowane też przez „nowe” – tzw. Ziemie Odzyskane, czyli zachodnia rubież Polski już w jej nowych granicach (po utracie kresów wschodnich – Jałta 1945) i ruch w tamtą stronę – d. Prusy Wschodnie, Pomorze, Opolskie i Wrocławskie – sporych rozmiarów chłopski, choć nie tylko, *exodus* w nieznanie. Wymagający odwagi lub biorący się z beznadziei „tutejszej”.

Tę ciągłość i zmianę autorka również trafnie uchwyciła. Otwierając zresztą, tym samym, kolejne – nowe pola badawcze. „*Chłopek*” również, albowiem – spoglądając z perspektywy dynamiki czasu powojennego – szczególnie po przesileniu stalinowskim (Październik 1956) nastał kolejny los „*chłopek*” w PRL-u. Tych urodzonych w międzywojniu, ale i ich córek/synów, urodzonych już po wojnie, przynależnych do pierwszego pokolenia Polski Ludowej – też często nadal „*chłopek*”, dziś znowu babć. Ale tu cezura wyglądała nieco inaczej – PRL umożliwia, jak by nie spoglądać na reżim, umożliwia „wrywanie” się ze wsi w stronę miasta – edukacja, w tym studia (pierwsze pokolenie wiejskich rodzin, „po studiach”, miejskie inaczej).

Autorka również i ten akapit społecznych chłopskich dziejów zauważa. Więcej, dobrze rozumie. Nie postrzega, w tej perspektywie, PRL-u w modnej w niektórych środowiskach, także historyków, dwubarwności: czarno-białej. Dychotomia, szczególnie w perspektywie, *social history* czasu PRL, to zjawisko daleko bardziej skomplikowane. Dwubiegunowe „*oni-my*” spoglądanie na polaryzację społeczną

¹⁴ Por. Jakub Gałęziowski, *Niedopowiedziane biografie. Polskie dzieci urodzone z powodu wojny*, Warszawa 2022.

postaw w PRL, to uproszczenie, by nie powiedzieć warsztatowe potknięcie. Owszem, obecne w strukturze i świadomości społecznej, w mentalności (dziś nadal to obserwujemy, owo polaryzowanie), ale nie dojmujące. „*Chłopki*”, jak wcześniejsze „*Służące do wszystkiego*”, sporo nam przekazują z tej „mechaniki” społecznego procesu polsko-polskiego drugiej połowy XIX wieku, przełomu wieków XIX i XX, wieku XX-tego. A po przesileniu 1989 – następstwa, w tej chłopskiej perspektywie ciągłości i zmiany też postrzegamy, choć zmiennych znacznie, znacznie więcej. Tak wygląda ów kalejdoskop kolorowych szkiełek (obrazek) – społeczeństwa tuż powojennego, zmieniającego się przy poruszeniu tuby, ale to nadal te same szkiełka.

„*Chłopki*”, podobnie, jak wcześniejsze tej autorki, „*Służące do wszystkiego*”, to znacznik istotny w badaniach nad społecznymi dziejami Polski XIX, XX i XXI wieku. Dobra literatura, dobrze wpisująca się w wspomniany trend w historiografii – dziejów ludowych, historii słabych itd. Prace, które powinny być czytane. Autorka dała historiografii, czytelnikom również (ośmielę się, że i historyczkom i historykom) ważny głos – głos wiejskich kobiet. Kobiet czasu znoju, wielu lęków, niepewności, potu i trudu. Ale z pewnością i marzeń. Może niewielkich, ale jednak. „*Nasze prababki i babki*” doświadczały niejednego. Owszem, zróżnicowanego – wiejska chałupa biedy i ziemiański dworek, nie mówiąc już o książęcym pałacu. To obraz nie tylko zróżnicowany, ale moralnie niesprawiedliwy. Nie ma takich ocen w nauce, jak sądzę, ale autorka postawiła ważne pytania swoimi dwoma pracami – skąd idziemy, jak to wygląda, z apostrofem – dokąd, dlaczego. I dlaczego właśnie tak. Dodała ważne ogniwo do dziejów państwa i społeczeństwa. Nie ogólnikowe, ale realne, rzetelne.

Historia królów, rycerzy, sekretarzy, dzieje gospodarcze – to ważne składowe procesu historycznego. Wyraziste, znamienne, ale z poważnymi lukami. Historiografia PRL otworzyła pole, ale b. zideologizowane – dostrzegła, na narzuconych warunkach, klasę robotniczą, trud robotnika itd. Ten etap, o którym tu mowa – dziejów ludowych, spojrzenia na pańszczyznę, dziejów biedy, w tym i dzieje *chłopek, służących*, to dopiero wstępne zapełnianie luk w historiografii. Sekwencja nie tylko pytań, ale i refleksji, w tym i sekwencja – wolnego, bo wolnego – ale jednak wychodzenia ze społeczeństwa paternalistycznego (nadal w wielu

środowiskach cenionego). Analiza wsi postrzeganej w sposób, który preferuje autorka, poprzez wstrząsającą historię kobiet, to znamię szczególne, wyróżnikowe. Dopełniające. Gdy spoglądamy, a ostatnio często spoglądamy w swoją rodzinną historię, zauważamy przecież – „*moja babka była jedną z nich*”. Otóż to – nie zapominajmy o naszych, ciężko pracujących prababciach, babciach, które dożywając swych dni po ciężkiej „*harówce*”, nie zawsze pozostawały w przyzwoitych warunkach. Często zapomniane, samotne, na cmentarzach chowane „*po cichu*”, bo rodziny albo nie było, albo....

Podsumowanie (próba)

Niełatwo podsumować tę książkę, a nawet szerzej, te dwie książki – *służące i chłopki*, to „opowieści” o kawałku niełatwego życia kilku pokoleń kobiet, które urodziły się często w chałupie, obok krowy „*jedynej żywicielki*”. Raczkowały na klepisku, oddychając dymem w kurnej chałupie. Dorastały w domu biedy, nędzy, a często przemocy. Od małości zmuszane do pracy – budowały coś, co pozostawało często ulotne, nietrwałe, a niekiedy złudne. Przeszły przez piekło wielolecia ciężkiej, znoonej pracy, nie za bardzo rozumiejąc pojęcie „*etos pracy*”. W takim czasie, w takim miejscu, w takich warunkach.

Niektóre przeżyły kilka zróżnicowanych epok – czas jeszcze „*najjaśniejszego pana*”, *cara* i *kajzera*, doświadczyły często wojennej (1914-1918) tułaczki i *exodusu*. W międzywojniu zapłaciły wysoką cenę za budowę państwa, bez dostępu do szkoły wyższego stopnia, z biedą za pan brat. Wojna i okupacja dołożyły swoje „*klocki*” codzienności, dramatycznej, często tragicznej.

Polska Ludowa, dla niektórych, okazała się jakimś wybawieniem (reforma rolna, jakiś splechetek morgów, czasem opuszczenie stron rodzinnych itd.). Świat i idee lewicy wygrywają w konfrontacji z dotychczasową biedą. Również biedą pamiętaną z rodzinnego domu. Propaganda, choć nie tylko, także i zmieniająca się rzeczywistość PRL uczyniła wiele. I to wiele pozytywnego. Choć różnie na to spoglądamy. To również konfrontacja z Kościołem, z książeczką do nabożeństwa, jak „*opowiada*” o tym jedna ze *służących*, gdy „*wyszła*” z ciężkiego tyfusu:

„Gdy wstałam słaba, niezdolna do pracy, przestali mnie [państwo u których służyła od 14-go roku życia – J.Ch.] żywić, mimo, że pracowałam u nich trzy lata”¹⁵.

Straciła też wiarę, nabytą w domu rodziców:

„Wielkie było moje rozczarowanie w to, co czytałam w modlitewniku, i w to, co opowiadała mama. Zaczęłam, filozofować, rozmyślać, szukać odpowiedzi na dręczące mnie kwestie. Poczęłam czytać książki. Potem zapisałam się do czytelni przy ul. Mariańskiej. Gdy szłam po zakupy, wkradałam się do czytelni po książki, które czytałam po kryjomu w nocy, bo co to za służąca, co nie czyta książki”¹⁶.

Oto wiwisekcja dojrzewania, z wykorzystaniem szansy, którą stworzyła Polska Ludowa. To nie ziemiański dworek z guwernantką, nie pałac i młodzi książęta. To inny wymiar społecznej historii. Z pewnością ważny. Niekoniecznie zaraz lewicowy czy zideologizowany, to tylko uchYLENIE drzwi dostępu. Niewiele, a jednak wiele.

Nie wartościuję tu tych epok – brutalnego zaborczego kapitalizmu, biedy międzywojnia z ekranem autorytaryzmu sanacji po maju 1926, wojny i okupacji (niemieckiej, sowieckiej), wreszcie Polski Ludowej. Kto nie rozumie tej dynamiki procesu historycznego, nie rozumie zjawisk społecznych, które dotknęły tak wielki kwantyfikatory, nie rozumie zmiennych czasu i przestrzeni, ten niewiele rozumie z tak skomplikowanego procesu historycznego, jak *social history*. Niewiele rozumie z wartościowania, ale też i z prawa, swoistego prawa – historia biednych, historia biedy, historia/opowieść o *szługących*, o *chłopkach*, podobnych, jeszcze nie zbadanych, to również ważna składowa dziejów państwa i społeczeństwa. Ważny to też powinien być element/komponent wolnej edukacji, nie tylko historycznej.

Słusznie bowiem, zauważa w swej opinii o „*chłopkach*” Joanna Kos-Krauze (okładka):

„Ta książka powinna być **lekturą obowiązkową** [podkr. J.Ch.]. Nie zrozumie nikt współczesnej Polski, społecznych napięć i historii własnej rodziny bez zrozumienia tego, co Joanna Kuciel-Frydryszak opisała w *Chłopkach*. Tej mieszaniny krzywdy od kołyski i heroizmu aż po grób. Wstrząsający obraz nieludzkiej męki codziennego życia, poniewierki, biedy, upokorzenia naszych babek i prababek. Na zegarze

¹⁵ *Sługące...*, s. 46.

¹⁶ Tamże.

historii to przecież było wczoraj, dlatego siedzi w nas tyle demonów i buntu...”.

Dodam jeszcze – takie prace pokazują, w najpierwszym planie, bohaterki procesu historycznego, które nie miały szczęścia urodzić się w pałacu, ziemiańskim dworku itp. Ten pierwszy plan, słusznie im się należy. Na równi z ziemiaństwem, książętami itp.

Te, omawiane tu prace, podobnie jak inne, cytowane ze sfery *social history*, to również ważny przyczynek/dopełnienie historiografii, jak i szersze spojrzenie na dzieje, miejsce w nich zróżnicowanych podmiotów. To też dyskurs o metodologii badań, podstawie źródłowej, wykorzystywanej w badaniach.

Bibliografia

1. Barzycka-Paździor A., Ojcostwo w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku. Szkice z dziejów rodziny galicyjskiej, Kraków 2019.
2. Bigda idzie. Spektakl telewizyjny Andrzeja Wajdy. Rok produkcji: 1999. Premiera 29 listopada 1999 (barwny, 95 min).
3. Gałęziowski J., Niedopowiedziane biografie. Polskie dzieci urodzone z powodu wojny, Warszawa 2022.
4. Janicki K., Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa, Warszawa 2021.
5. Kuciel-Frydryszak J., Chłopki. Opowieść o naszych babkach, Marginesy, Warszawa 2023.
6. Kuciel-Frydryszak J., Służące do wszystkiego, Marginesy, Warszawa 2022.
7. Leszczyński A., Ludowa historia Polski, Warszawa MMXX.
8. Mędrzecki W., Odzyskany śmietnik. Jak radziliśmy sobie z niepodległością w II Rzeczypospolitej, Kraków 2022.
9. Napiórkowski M., Turbopatriotyzm, Wołowiec 2019.
10. Rauszer M., Bękarty pańszczyzny. Historia buntów chłopskich, Warszawa 2020.
11. Rauszer M., Siła podporządkowanych, Warszawa 2021.
12. Ruszała K., Galicyjski eksodus. Uchodźcy podczas I wojny światowej w monarchii Habsburgów, Kraków 2020.
13. „Skłócony naród, król niepewny, szlachta dzika”?. Polska Stanisławowska w świetle najnowszych badań, Warszawa 2020.

14. Sulima R., Powidoki codzienności, Warszawa 2022.
15. Wylegała A., Był dwór, nie ma dworu. Reforma rolna w Polsce, Warszawa 2021.