

Ekspertyza „Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki – projektu z 16 grudnia 2021 r. dotyczącego podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia” oraz nowego przedmiotu „historia i teraźniejszość”

W szkole podstawowej uczeń poznawał przede wszystkim dzieje ojczyste. W podstawie programu ogólnokształcącego i technikum historia państwa i narodu została znacznie mocniej wpisana wszechną, choć nadal, co oczywiste, wątek dziejów ojczystych pozostaje najważniejszy.”

po części zatytułowanej „Historia” dodaje się część zatytułowaną „Historia i teraźniejszość”

„Historia i teraźniejszość”

Historia i teraźniejszość to przedmiot interdyscyplinarny łączący wiedzę o życiu społecznym głównych instytucjach z wiedzą o najnowszych dziejach Polski i świata. Przedmiot, realizowany w procesie kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum, umożliwi uczniom poznanie najnowszych dziejów Polski i świata oraz przygotuje ich do świadomego i odpowiedzialnego udziału w życiu społecznym.”

część zatytułowana „Wiedza o społeczeństwie” otrzymuje brzmienie:

„Wiedza o społeczeństwie

Wiedza o społeczeństwie w zakresie rozszerzonym to przedmiot interdyscyplinarny korzystający

ANDRZEJ FRISZKE

Ekspertyza „Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki – projektu z 16 grudnia 2021 r. dotyczącego podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia” oraz nowego przedmiotu „historia i teraźniejszość” [1]

Recenzowana podstawa programowa dotyczy zmiany programu nauczania historii w dotychczasowych ramach oraz nowego przedmiotu pod nazwą „historia i teraźniejszość”.

Autorzy dokumentu deklarują na wstępie, że „celem edukacji historycznej jest poznawanie prawdy o przeszłości Polski oraz świata”, zarazem „pomoc w kształtowaniu swego patriotyzmu”. Celem jest zatem poznanie polskiej historii jako „dobra odziedziczonego, bez którego nie ma Polski i polskości”. Jest to dziedzictwo „dane i zadane”, zachowywane i realizowane przez pokolenia. Edukacja historyczna ma też ważne cele wychowawcze. Z celami ogólnymi zgodziłaby się zapewne większość nauczających historii, istotne jest jednak ukierunkowanie wartościowania zdarzeń z przeszłości i założone cele wychowawcze. Te ostatnie autorzy dokumentu formułują bardzo ramowo, w

zasadzie niekontrowersyjnie, jeśli uznamy, że prymatem powinno być zaznajomienie młodzieży przede wszystkim z historią ojczystą, a bardziej ogólnie z powszechną naszego kręgu cywilizacyjnego. Przesunięcia akcentów o charakterze ideowym i wychowawczym są jednak znaczące. Dzieje są pokazywane jako bezalternatywny ciąg zdarzeń, oceny są dane i bezdyskusyjne, akcentuje się pozytywną rolę religii i wiąże ją z polską tożsamością na przestrzeni całej historii, wielkie przemiany kulturowe (reformacja, oświecenie) są opatrzone negatywnymi skojarzeniami. Podmiotem głównym jest raczej naród niż państwo, stąd niewielkie znaczenie w wykładzie form ustrojowych, praw obywatelskich, samorządów, prawa, co jest widoczne zwłaszcza w opisie dziejów XX w., także w odniesieniu do PRL i wielkiej przemiany roku 1989.

Recenzowana podstawa programowa z reguły daje wytyczne bardzo ogólne w poszczególnych punktach, pozostawiając – jak należy rozumieć – nauczycielowi inicjatywę wypełniania ich treścią, rozłożenia akcentów itd. Trzeba jednak zauważyć, że w niektórych punktach następuje wyliczenie poszczególnych zdarzeń, nazwisk, bitew, co oznacza zalecenie, by w toku zajęć szkolnych nie zostały one pominięte. Właśnie te krótkie zalecenia interpretacyjne (przy braku innych) pozwalają na wskazanie opisanej tendencji dydaktyczno-ideologicznej. Recenzowane wytyczne są wprowadzone w komentarzu (s. 36) opatrzone zastrzeżeniem, że nie mogą być traktowane jako gotowy program nauczania, zestaw tematów lekcji, a nauczyciel może swobodnie rozkładać akcenty na różne wątki tematyczne, ale zaraz pada zdanie przeciwne: „Stanowią rejestr zakładanych umiejętności, które ma opanować absolwent szkoły ponadpodstawowej”.

W centrum wykładu historii Polski jest etniczny Polak katolik, a Kościół katolicki pełni funkcję strażnika narodowej tożsamości. Idee postępu, praw człowieka, wspólnot ponadnarodowych są wiele razy podawane w wątpliwość, kojarzone z ekstremalnymi nadużyciami prowadzącymi do zbrodni (np. w kontekście rewolucji francuskiej Wanda, w kontekście Holokaustu postęp naukowy, w kontekście nowoczesnej kultury życia codziennego i obyczajowości zagrożenie rodziny i podstaw zdrowia społecznego). Analogicznych zagrożeń nie sygnalizuje się, gdy mowa o fanatyzmie religijnym czy narodowym. Liczne rozsypane uwagi wskazują na postrzeganie sąsiadów głównie jako przeciwników lub wrogów, co ma uzasadnienia historyczne, zwłaszcza w XIX i XX w., ale nie są one zrównoważone pozytywnymi wpływami kulturowymi czy ekonomicznymi i technologicznymi. Uwagi o kształtującej się Unii Europejskiej są kojarzone z nieufnością i sceptycyzmem, a nawet poczuciem zagrożenia (wzrost pozycji Niemiec), co nie dziwi, skoro kryterium tożsamości polskiej ma być narodowy katolicyzm (uniwersalizm chrześcijański i jego przesłanie są zepchnięte na marginesy).

Kierunek formowania ucznia wyznacza (s. 37) katalog miejsc pamięci i muzeów, które uczeń winien odwiedzić. Na liście znajduje się około dziesięciu takich miejsc, ale brakuje tam Muzeum II Wojny Światowej, Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, Europejskiego Centrum Solidarności. Uczeń ma rozumieć i wyjaśniać pojęcia typu „Panteon Żołnierzy Wyklętych” czy „Golgota Wschodu”, ale nie ma rekomendacji dla innych pojęć, które powinny być utrwalone. Istotną wskazówką dydaktyczną jest „maksymalna personalizacja przeszłości” i takie poznawanie wydarzeń historycznych, by je przeżywać. Chodzi zatem o

wytwarzanie emocji, a nie rozumienia zdarzeń, ich znaczenia, ciągów przyczynowo-skutkowych.

Powstaje pytanie, dlaczego konkretne zdarzenia, bitwy, nazwiska mają być przez ucznia zapamiętane i jakie cele wychowawcze autorzy starają się w ten sposób osiągnąć. Na przykład takie wątpliwości budzi w p. XXXVI, w którym jest mowa o ożywieniu religijnym, wymienienie obok Jasnej Góry i Ostrej Bramy także Gietrzwałdu, a w p. XXXVIII, gdy mowa o Legionach, wskazanie aż pięciu bitew legionowych wraz „z uwzględnieniem roli dowódców”. Czy znajomość tych bitew jest ważniejsza od wiedzy o istnieniu I Brygady, kryzysie przysięgowym (interesujący przykład dylematów politycznych)? Można założyć, że podstawa nie musi wymieniać tych oczywistych faktów, ale w takim razie po co nazwy bitew? W porównaniu z tą szczegółowością budzi wątpliwość brak konkretów w punkcie kolejnym, dotyczącym przykładów „politycznych działań państwowotwórczych”. A rozwinięcie pozwoliłoby młodemu człowiekowi zrozumieć, że mogą mieć one różny charakter, podstawę ideową, być ukierunkowane na różne cele, w sumie się uzupełniające. Podobnie w p. XXXIX uczeń został zobligowany do poznania wielu zagadnień dotyczących Europy i świata po I wojnie światowej i zasadniczo ma się poruszać w dość ogólnych ramach, ale gdy mowa o Republice Weimarskiej, musi też zwrócić uwagę na „zjawiska antypolonizmu”. Nie bardzo wiadomo, co kryje się pod tym ogólnym, ale ukierunkowanym szczegółowo zaleceniem. Czy kwestionowanie przez Niemcy granic Polski, czy wojna celna, czy niewiara w trwałość państwa polskiego? Te zjawiska występowały, ale „antypolonizm” to słowo klucz, niewyjaśniające, o co chodzi. Gdy czytamy p. XL dotyczący totalitaryzmów okresu międzywojennego, brakuje wskazania najważniejszych cech ruchów i państw totalitarnych (monopolistycznej partii i jej wodza, podporządkowania partii państwa i życia społecznego itd.). Być może nauczyciela nie należy instruować, na jakie cechy państwa totalitarnego winien zwrócić uwagę, ale wyszczególnienie „operacji polskiej NKWD 1937–38”, niewątpliwie wartę uwagi, pozostaje w zawieszeniu, skoro nie wspomniano o kolektywizacji, wielkim głodzie oraz wielkiej czystce 1937 r., której operacja polska była częścią.

Podane przykłady dotyczą pewnej metody tworzenia podstawy programowej – czy uznajemy, że nauczyciel ma wiedzę pozwalającą na własne, oryginalne podejście do omawianego tematu, czy należy mu wskazać konieczne do poruszenia sprawy, a jeśli to drugie, to dlaczego te, a nie inne, nie mniej istotne? W p. XLI mowa o powstawaniu państwa polskiego i nie znajdujemy tu nazwisk i wskazówek wartościujących. Gdy mowa w p. XLII o II Rzeczypospolitej, wskazuje się na potrzebę omówienia wizji państwa formułowanych przez Romana Dmowskiego i Józefa Piłsudskiego, co jest słuszne, ale pominięte zostają konkretne ruchy polityczne, których istnienia (np. ruchu ludowego, chadecji i PPS) młody człowiek winien być świadomy. Jeśli nauczanie ma cel wychowawczy, to należy do niego świadomość istnienia wachlarza ideologii i tradycji patriotycznych wykraczającego poza dwa wspomniane nazwiska. Jest oczywiście problemem, jak pomieścić rozległą wiedzę dotyczącą wielu zjawisk w niemal każdym z tych punktów, jak nawiązać „korespondencję” z uczniem, dla którego wszystko to są kwestie nowe, często mało zrozumiałe, wymagające pewnej wnikliwości. Kurs chronologiczny, obejmujący ważne wydarzenia następujących po sobie epok, poniekąd zrównuje sprawy ważne i jeszcze ważniejsze, nazwiska, nazwy, daty, nie służąc ich utrwaleniu. Chaos wyobrażeń i pojęć jest widoczny w głowach

młodości, która po maturze wstępuje na wyższe uczelnie o profilu humanistycznym, co potwierdza moje i wielu kolegów doświadczenie. Poza kręgiem osób przygotowujących się do studiów humanistycznych i społecznych jest zapewne gorzej.

II wojna światowa to wprowadzenie do tematu i aż pięć całości (pp. XLV–L). Obszernie omówiono kampanię wrześniową, wskazując aż siedem miejsc bitew i oporu oraz siedem postaci wojskowych. Zwraca uwagę różnica z hasłowym potraktowaniem roku 1920, tam bez wskazania bitew i dowódców. Wrzesień 1939 r. zasługuje oczywiście na omówienie, ale nadmiar militariów wypiera możliwość bardziej syntetycznych ujęć, m.in. wskazania na cechy wojny totalnej, której Polska była pierwszą ofiarą, na rolę nowych technologii (lotnictwo, wojska pancerne itd.). Znaczenie powołania władz państwowych na uchodźstwie jest tu wciśnięte sztucznie, powinno być wskazane w p. L. Podobnie wciśnięto w p. XLVII podpunkt 6 dotyczący konferencji Wielkiej Trójki, na których ustalano podstawy powojennego ładu światowego, w konsekwencji w p. LI, gdy mowa o świecie powojennym, już tej wiedzy uczeń nie otrzymuje. Punkt XLVIII dotyczący warunków życia i prześladowań pod okupacją niemiecką i sowiecką wskazuje na główne wątki, egzemplifikuje zbrodnie przez wyliczenie miejsc największych eksterminacji. W kolejnym p. XLIX wyodrębniono zbrodnię Holokaustu i jego etapy, a także próby niesienia pomocy prześladowanym, podając zarówno przykłady znane, jak i mało znane (s. Getter). Nie znajduję natomiast pytań i dylematów związanych z niejednoznacznością polskich postaw wobec Żydów (Jedwabne, wyniki ostatnich badań nad postawami ludności, skuteczność propagandy antysemickiej i rasistowskiej), co – jak sądzę – służy zbudowaniu w uczniach jednoznacznej oceny wyłącznie pozytywnego zachowania Polaków. Bardzo niepokojąco brzmi nakłanianie ucznia do wyjaśnienia m.in. związku rasizmu i antysemityzmu (chyba niemieckiego) „z hasłami naukowości, nowoczesności i postępu”.

W p. L dotyczącym władz RP na emigracji i – szerzej – Polski walczącej mamy znów nadmiar bitew, ale tylko ogólne hasło, by uczeń scharakteryzował „organizację i cele Polskiego Państwa Podziemnego”, przy czym nie znajdujemy żadnych sugestii i przybliżeń, o co chodzi. A nie jest to rzecz oczywista, skoro w następnym punkcie Armię Krajową zrównano z Narodowymi Siłami Zbrojnymi i Batalionami Chłopskimi. Jeśli stoi się na gruncie definicji polskiego państwa podziemnego, to trzeba zauważyć, że AK to „siły zbrojne w kraju”, jak głosił stosowny rozkaz Naczelnego Wodza, a NSZ i BCh były wojskami partyjnymi, drużynami bojowymi ruchów politycznych; częścią PSZ, zatem częścią polskiego państwa podziemnego stawały się po scaleniu z AK. Sprawa jest zasadnicza, gdyż do 1989 r. w narracji narzuconej przez władze PRL określenie „polskie państwo podziemne” było odrzucane na rzecz „ruchu oporu”, w którym różne jego formy były równoprawne, rząd w Londynie i jego delegatura w kraju wraz z AK stanowiły jedno z wielu form, gdyż komuniści negowali legalizm, co miało uprawomocnić pozycję PPR i GL. Obecnie skrajna prawica sympatyzująca z NSZ wykonuje ten sam zabieg, tyle że we własnym interesie, odbierając AK legalistyczną pozycję „sił zbrojnych w kraju” i redukując ją do jednej z kilku sił „ruchu oporu”.

Od lat idzie w zapomnienie wielka rola cywilnego pionu polskiego państwa podziemnego, skupionego w Delegaturze Rządu na Kraj. W tym pionie prowadzono

akcję wydawniczą, organizowano tajne nauczanie, próbę ochrony dóbr kultury, wspomagano różne formy pomocy społecznej. Świadomość, że walka o wolność polega nie tylko na zmaganiach militarnych, powinna być częścią kształtowania postaw patriotycznych.

Konsekwencją takiego jak wskazałem wyżej ujęcia jest również brak finału polskiego państwa podziemnego – nie znajdujemy ani wzmianki o rozwiązaniu AK, ani zamknięciu historii Polski podziemnej w lipcu 1945 r., ani związanych w tymi aktami dyrektyw dalszego postępowania w Polsce rządzonej przez komunistów. W bardzo ogólnych formułkach dotyczących Polski po 1945 r. (p. XL) nie ma już odniesień do losów ludzi i formacji tworzących polskie państwo podziemne. A pokazanie dylematów i różnych losów pozwoliłoby lepiej zrozumieć trudności wyboru wartości i postaw, co pokazałoby uczniowi naturalne dylematy polityczne. Byłoby to wychowawczo znacznie cenniejsze od „wkucia” nazw bitew (te powinny być zredukowane do symboli, na pierwszym miejscu wymienię Monte Cassino, na drugim udział lotników w bitwie o Anglię).

Świat po II wojnie światowej (p. LI) jest opisany bez punktu wyjścia, jakim były ustalenia Wielkiej Trójki, a następnie rozbieżności, głównie wokół Niemiec, co stało się najważniejszym bezpośrednim powodem zimnej wojny. Autorzy też poprzestają na hasłowo wspomnianych tematach, pozostawiając interpretację nauczycielowi (może i słusznie). W ten sposób – najogólniejszy – została zasygnalizowana historia powszechna aż do końca lat osiemdziesiątych. Wyjątkiem jest szczególny niepokój autorów, jaki budzą „rewolucja 1968 roku” i jej „długofalowe konsekwencje”. Nie dowiadujemy się zarazem, dlaczego jest ona ważniejsza od np. rewolucji technologicznej, ogromnego wzrostu ruchliwości społecznej, powstawania kultury masowej, zniesienia segregacji rasowej, światowego obiegu informacji itd., których to zjawisk nie wskazano. W wytycznych do „HiT” jeszcze mocniej uwypuklono negatywne konsekwencje 1968 r. Czytamy (s. 45) o „rewolucji seksualnej” i jej inspiracjach („neomarksizm”, „nowa lewica”, przy czym nie wiadomo, na jakiej podstawie – prócz prawicowej współczesnej publicystyki – te pojęcia są definiowane), każe się uczniowi odróżnić „ekologię od ekologizmu” (by to uczynić, trzeba być zanurzonym w języku współczesnej prawicy), co więcej, zmusza się ucznia do porównania chińskiej „rewolucji kulturalnej” z „tą na Zachodzie”. Jest zatem nauczyciel i uczeń w matni pojęć ideologicznych, takichże skojarzeń, obsesji i zostaje zmuszony do porównywania rzeczy nieporównywalnych.

Cykl omawiania historii powszechnej zamyka p. LIV „Świat na przełomie tysiącleci”, w którym nauczyciel i uczeń mają pomieścić zmiany 1989–1991 w naszej części Europy, integrację Unii Europejskiej i wzrost znaczenia Chin. W następnym punkcie (lekcji?) cofamy się o 50 lat, do Polski roku 1944.

Opis wydarzeń powojennych w Polsce łączy w jednym punkcie (LV) wielkie zjawiska ekonomiczno-społeczne i tytułowe przejmowanie władzy przez komunistów. Jak do tego doszło? W podstawie programowej nie znajdujemy wskazania celów Stalina, nazwisk Wandy Wasilewskiej czy Zygmunta Berlinga, nie ma dywizji kościuszkowskiej, nie padają nazwy PPR i PKWN. Problem wprowadzania władzy komunistów zredukowano do form zniewalania Polaków przez reżim (jaki, skąd się wziął?) – „terror fizyczny, propaganda, cenzura”. Nie otrzymujemy żadnych przybliżeń dotyczących sytuacji międzynarodowej (Jałta,

Poczdąm, sowiecka strefa Niemiec, obecność Armii Czerwonej w Polsce), nie zostają wymienione wielkiej wagi czynniki umożliwiające budowanie przyzwolenia społecznego dla nowej władzy (reforma rolna i jej społeczne skutki, awans społeczny, przyznanie Polsce i zasiedlanie Ziemi Zachodnich po Odrę i Nysę Łużycką, odbudowa kraju, w tym zwłaszcza Warszawy, ze zniszczeń). Brakuje sugestii o złożoności podziałów i reakcji politycznych na narzuconą sytuację pojałtańską, od oportunistów i kapitulacji (ok. 25% głosujących w referendum 1946 3 x tak), przez opozycję legalną (Polskie Stronnictwo Ludowe, niewspomniane), powściągliwą postawę Kościoła katolickiego (wspomniana nieprawdźiwie w punkcie radykalnego oporu), przez liczne postawy pozytywistyczne, wyrażające się udziałem w odbudowie kraju, szkolnictwa, fabryk, uniwersytetów itd. „Przejawy oporu społecznego wobec komunizmu” są egzemplifikowane przez „żołnierzy niezłomnych”, padają jedyne w tej części nazwiska. W komentarzach dotyczących programu przedmiotu „historia i teraźniejszość” pojawiają się te same nazwiska z wyjaśnieniem, że na podstawie tych przykładów uczeń „potrafi opowiedzieć o różnych postaciach [czy nie powinno być postawach?] wierności zasadom i męstwa wobec prześladowców” (s. 44). Skupienie na ludziach podziemia, także w kontekście wierności zasadom (w programie „HiT” dodano kard. Stefana Wyszyńskiego), jest zgodne z narracją ideologiczno-historyczną prawicy, skutkiem czego pominięto wiernych zasadom, którzy nie walczyli w konspiracji, ale służyli Polsce przy odbudowie kraju (np. Eugeniusz Kwiatkowski, architekci przy odbudowie Warszawy), tworzeniu życia społecznego na Ziemiach Zachodnich (znaczny udział ludzi wywodzących się z tradycji Narodowej Demokracji, ale nie tylko) albo uczestniczyli w odbudowywaniu nauki i uniwersytetów, ale odmówili poddania się ideologicznej presji i zostali odsunięci od nauczania (np. profesorowie Stanisław Ossowski, Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Wacław Borowy), skupiali w odbudowywanych muzeach uratowane zabytki kultury polskiej (Stanisław Lorentz) bądź ratowali zabytki kultury pisanej i księgozbiory (poruszające ostatnio wydane wspomnienia Bohdana Korzeniewskiego). Podane w podstawie programowej przykłady wskazują tylko na postawy bezkompromisowe, skupione na walce zbrojnej, jako właściwe, choć na marginesie pozostawia się furtkę „zaangażowania na bezspornych polach pracy dla kraju” (s. 43). Zauważmy, że wymieniony jako bohater rotmistrz Witold Pilecki walki zbrojnej ani nie prowadził, ani jej nie popierał, wbrew szerzonym teraz mitom, a prymas Wyszyński podpisał porozumienie z władzami komunistycznymi w 1950 r. (chyba brak o tym wzmianki) i trwał w postawie kompromisowej do 1953 r., nim po kolejnych naciskach i posunięciach władzy powiedział „non possumus”. Zasada wyjaśniania skomplikowanej rzeczywistości i złożonych wyborów zostaje porzucona na rzecz kształtowania stereotypów, niekoniecznie prawdziwych.

Zastanawia brak (także w punkcie następnym) próby opisanie cech systemu monopartyjnego i ustroju politycznego państwa, nie pada nawet nazwa PPR, nie ma nic o braku pluralistycznych wyborów i ich sfałszowaniu w 1947 r., o uzależnieniu systemu prawa od partii rządzącej, o roli aparatu represji w reglamentowaniu, a następnie likwidowaniu możliwości korzystania z praw obywatelskich, o mechanizmie kierowania propagandą (autorzy mogliby się bronić, że padają słowa: „terror fizyczny, propaganda, cenzura”, ale przecież nie są osadzone jako cechy systemowe, bo systemu w żaden sposób nie próbują opisać). W wytycznych do „HiT” zauważono wprawdzie przy okazji wzmianki o konstytucji 1952 r. jej „fasadowość w stosunku do realnych rządów PZPR” (s.

44), ale nie znaleziono formuły do opisanego mechanizmu tych realnych rządów (nie tłumaczy się mechanizmu „kierowniczej roli partii”, nomenklatury kadr, monopolu informacyjnego, zasady przekształcania organizacji społecznych w „pasy transmisyjne” woli politycznej i ideologii partii do mas itd.).

Do jakiegoś mglistego tła zostały zredukowane doświadczenia milionów ludzi. Wzmiankuje się wprawdzie „wymuszoną migrację milionów Polaków”, ale nie wiąże się jej z zasiedleniem Ziemi Zachodnich (a skoro „Polaków”, to jak pomieścić wysiedlenie milionów Niemców, około pół miliona Ukraińców za Bug i San plus akcję „Wisła”?). Nie wymienia się oczywiście punktu dotyczącego uratowanych Żydów, ich emigracji z Polski, nie pada pojęcie pogromu kieleckiego.

Co oznaczają słowa o „dalekosiężnych skutkach eksterminacji polskich elit”? O tej eksterminacji znacznej części (nie całości!) polskich elit była mowa w rozdziałach dotyczących postępowania okupantów i miejsc masowych zbrodni, także – mam nadzieję – w punkcie dotyczącym Holokaustu, bo nie mała część elit (zwłaszcza niektórych zawodów) została zgładzona jako Żydzi. Czy nie pobrzmiwa tu nuta znana ze skrajnie prawicowej publicystyki, że Polska po 1945 r. nie miała już elit innych niż stworzone przez komunistów? Jest to oczywiście wielki fałsz historyczny, któremu przeczą dzieje choćby nauki i kultury w powojennej Polsce.

Skoro nie ma w tej wizji chłopów, którzy otrzymali ziemię w reformie rolnej, wielu ich synów służących w milicji, wojsku, UB, aparacie partyjnym, nie ma problemu odbudowy kraju, nie ma zasiedlania Ziemi Zachodnich i związanych z tym problemów, otrzymujemy obraz fikcji, dwudzielnej polaryzacji na komunistów i walczących z nimi „niezłomnych”, a cała reszta społeczeństwa (narodu?) pozostaje biernym tłem lub jest tendencyjnie wymazywana.

W pewnych przybliżeniach (komentarzach?) zawartych w omówieniu przedmiotu „historia i teraźniejszość” znajdujemy pewne pojęcia i sugestie dotyczące wyżej wymienionych zagadnień (s. 43). Pojawia się zatem pojęcie „okupacji przez przedstawiciela” na przykładzie kontroli powojennej Polski przez ZSRR, a wśród mechanizmów sowietyzacji lat 1945–1956 rządy (dlaczego od 1948 r. nie system?) monopartyjne, przynależność do partii komunistycznej jako „jedyna ścieżka kariery zawodowej i dobrobytu materialnego”. Tu też znajdujemy punkty-wskazania na zagospodarowanie i integrację Ziemi Zachodnich, procesy industrializacji, zmiany na wsi w wyniku reformy rolnej, ale już nie problem awansu społecznego ze wsi do miast oraz do szeroko pojętego aparatu władzy i jego służb.

W dalszych punktach (rozdziałach) taka narracja jest kontynuowana. Stalinizm to terror, kolektywizacja i socrealizm, ale brak wzmianki o planie sześcioletnim, milionach ludzi przenoszonych ze wsi do miast (powinien być wspomniany symbol Nowej Huty), o tworzeniu się polskiego życia codziennego na Ziemiach Zachodnich (prawie połowa terytorium kraju). Daleki jestem od prób relatywizowania strasznych doświadczeń stalinizmu, ale winny być one osadzone w opowieści o państwie typu totalitarnego, a więc roli partii, propagandy, ideologii, redukcji indywidualnych postaw na rzecz kolektywu, „jednej prawdy”, wielkich możliwościach mobilizacji zasobów i energii na potrzeby industrializacji i odbudowy, zauważenia też skali terroru i jego funkcji (a tu nie ma słowa o procesach pokazowych, więzieniach, nie ma przykładów ikon,

takich jak Kazimierz Moczarski czy Emil Fieldorf). Wszystko to prowadzi do wniosku, że cały okres 1944–1956 nie został przez autorów przemyślany, a nauczanie o tych sprawach pozostawiono inwencji nauczyciela (ponownie – może i słusznie). Rozdział (lekcję) zamyka on na przydechu, bo wobec liczby wątków czas się kończy, a musi dodać wzmiankę o poznańskim Czerwcu i o Październiku 1956, która powinna raczej otwierać opowieść o kształtowaniu się systemu postalinowskiego w bloku sowieckim i w Polsce. Nieco więcej wskazówek znajdujemy w wytycznych do „HiT”, ale podanych hasłowo i niewiele wyjaśniających, jako następstwa Października, poza uwolnieniem kard. Wyszyńskiego. Zabrakło nawet wzmianki o amnestii dla więźniów politycznych czy wydaleniu z Polski marsz. Konstantego Rokossowskiego i innych generałów sowieckich, o małym porozumieniu władz z Kościołem (dzięki czemu uzyskał prawo kształtowania kadry duchownej), a wszystko to miało wielkie znaczenie dla częściowej legitymizacji społecznej (narodowej) Władysława Gomułki.

Rozdział (punkt) LVII dotyczy Polski w latach 1957–1981, obejmuje więc 25 lat względnej stabilizacji systemu, ale też rewolucji Solidarności. Na systematyczny wykład przez 45 minut nie ma szans, można wskazać tylko pewne elementy sytuacji i jej rozwoju. Trudno odnieść się do niejasnych i ogólnikowych sformułowań, które pozostawiają inwencję nauczycielowi, ale zwraca uwagę wyeksponowanie – zgodnie z prawicową narracją – wielkiego znaczenia „programu duszpasterskiego” kard. Wyszyńskiego, przy czym autorzy też wymieniają: „Jasnogórskie Śluby Narodu, Wielką Nowennę, Milenium”. Program ten miał znaczenie dla katolików, choć nie wszyscy w nim uczestniczyli, ale jego wyróżnienie przy braku akcentu na kryzysy społeczne 1968, 1970 i 1976 (tak „ciurkiem” wymienione) ujawnia tendencję autorów podstawy programowej. Nie uważam, by o Milenium i jego sensie nie należało uczniom opowiadać, choć określenia „Jasnogórskie Śluby Narodu”, „Wielka Nowenna” są zrozumiałe jedynie na gruncie teologii katolickiej. Zastanawia, że wśród ważnych aktów polskiego episkopatu zabrakło wzmianki o Liście biskupów polskich do biskupów niemieckich, który odegrał tak wielką rolę w budowaniu podstaw pojednania między Polakami a Niemcami (nie jest on też wspomniany w wytycznych do „HiT”). Czy nauczyciel nie powinien go przypominać, czy lepiej, by opowiadał o peregrynacji cudownego obrazu? I stąd wywodził sens dalszego biegu dziejów?

Zabrakło w tym punkcie dotyczącym lat 1967–1981 miejsca na powstawanie ruchu rewindykacji praw obywatelskich (rok 1968 „upchnięty” z innymi kryzysami w podpunkcie, nieco bardziej wyodrębniony w programie „HiT” (s. 46), przy czym nie wymienia się nawet Komitetu Obrony Robotników (nazwa ta nie pada także w wytycznych do „HiT”, s. 47), powstania obiegu prasy niecenzurowanej i jej roli, nie może zatem dziwić też ogólnikowość wzmianki o „strajkach 1980 r.” (nie padają terminy „Sierpień”, „porozumienia społeczne”), nie ma nazwiska Lecha Wałęsy ani żadnej innej postaci z ruchu wolnościowego, pozostawia się inwencji nauczyciela wskazanie wpływu ruchu społecznego Solidarności na przemiany społeczno-polityczne w Polsce i Europie. Autorzy nie mają nauczycielowi nic do zaproponowania, nie podają żadnych sugestii dotyczących tego wielkiego wydarzenia, które przeorało polskie społeczeństwo, stworzyło największy ruch w dziejach Polski, podcięło trwale stabilizację systemu „realnego socjalizmu” i dominacji partii nad społeczeństwem. Być może nie bez przyczyny nie potrafią wskazać na wielkie znaczenie Sierpnia 1980 (jak

wspomniałem, w ogóle go nie wymieniają) i Solidarności, gdyż jak widać z sugestii dotyczących wcześniejszych dziesięcioleci, nie zdołali stworzyć modelu państwa postalinowskiego i jego relacji ze społeczeństwem, sensu buntów społecznych, dojrzenia społeczeństwa przeoranego przez wielkie migracje i ruchliwość społeczną lat 1944–1956 do podmiotowości, upominania się o swoje prawa. Jakby nie zauważyli, że w ciągu paru dziesięcioleci zaszły wielkie zmiany w statusie grup zawodowych, społecznych, ukształtowała się „nowa klasa średnia” głównie na podstawie statusu wykształcenia, nastąpiło wyleczenie wojennych i powojennych ran fizycznych i psychicznych, powstały nowe elity, zdolne do współdziałania z elitami starymi. Procesy te mają dość bogatą literaturę naukową, której wykorzystania w tych wytycznych do nauczania nie widać.

Te same uwagi dotyczą wytycznych do „HiT”, w których zaleca się wprowadzić (s. 47), by uczeń potrafił przedstawić proces powstawania „ruchu społecznego Solidarności” (nie pisze się, że był to związek zawodowy, niezależny i samorządny) – uczeń ma omówić jego „charakter, cele i tradycje” (bagatela!), ale oczywiście nie może tego dokonać bez odniesienia do ustroju społecznego PRL, zasady kontroli partii nad całym życiem społecznym, w tym związkami zawodowymi, bez wprowadzenia pojęcia rewindykacji praw (pracowniczych, obywatelskich), bez odwołania się do pojęcia samorządności itd.

W dalszych punktach-rozdziałach podstawy programowej jest gorzej, gdyż historia Polski przekształca się w wykład mitologii jednej partii politycznej i jej publicystów. Tej mitologii podporządkowane są cezury, przykłady, używany język i pojęcia. Bez znajomości obrazu świata szerzonego przez tę partię i jej zwolenników treści tego wykładu nie można zrozumieć, jest on też całkowicie niezależny od wiedzy naukowej (historycznej, socjologicznej, ekonomicznej, politologicznej). Rozdział/punkt LVIII „Dekada 1981–1989” rozpoczyna wprowadzenie stanu wojennego 13 XII 1981 r. Nie ma wprowadzić żadnej sugestii, dlaczego do tego wydarzenia doszło, nauczyciel może więc uczniom przedstawić własną ocenę. Gorzej jednak z zawartym w tym samym podpunkcie przybliżeniem „form oporu społecznego”, wskazano tam bowiem potrzebę „szczególnego uwzględnienia” trzech elementów: Kopalni Węgla Kamiennego „Wujek”, „Solidarności Walczącej” i ks. Jerzego Popiełuszki. Jest zadziwiające, że cała historia podziemnej Solidarności z oporem 1982 r., licznymi manifestacjami, wielkim podziemnym obiegiem prasy, Tymczasową Komisją Koordynacyjną – a wszystko to było kluczowym czynnikiem rzeczywistości tych kilku lat – została zastąpiona przez wskazanie rozłamowej grupy z Wrocławia, jaką była „Solidarność Walcząca”. Brak oczywiście Pokojowej Nagrody Nobla dla Wałęsy. Wyeksponowanie ofiar „Wujka” czy zamordowania ks. Popiełuszki jest zrozumiałe, symbolizują ofiary tych lat, ale dziwi brak wzmianki o internowanych w stanie wojennym, o więźniach politycznych okresu 1981–1986. Dziwnie brzmi sugestia, by uczeń opisał i ocenił politykę władz wobec Kościoła w latach osiemdziesiątych, a przecież tak znacząca i wpływająca na bieg spraw w Polsce była własna polityka Kościoła, w tym Jana Pawła II, polegająca na łagodzeniu konfliktu, zabiegach o uwolnienie więźniów, wreszcie staraniach o doprowadzenie do rozmów i kompromisu w Polsce, co wyrażano już w 1982 r. (tezy Społecznej Rady Prymasowskiej), a sfinalizowano przy Okrągłym Stole. Czy jest to odwrócenie sensu przypadkowe? Nie podejrzewam autorów wytycznych o brak znajomości np.

opublikowanych listów abp. Bronisława Dąbrowskiego do władz PRL czy zapisków ks. Alojzego Orszulika. Brak tła międzynarodowego, a przy omawianiu wydarzeń lat osiemdziesiątych w historii powszechnej nie pojawia się nazwisko Michaiła Gorbaczowa ani określenie „pierestrojka”, znajdujemy je w wytycznych do „HiT” (s. 48), ale bez rozwinięcia.

Przy wskazywaniu na problemy lat osiemdziesiątych brak wzmianki o wielkim kryzysie ekonomicznym, zadłużeniu kraju, kartkach, kolejkach, inflacji, pustych sklepach, wszystkich dramatycznych uciążliwościach codzienności tych lat. Od zabójstwa ks. Popiełuszki (1984 r.) autorzy tych zaleceń przeskakują do Okrągłego Stołu, nie dając żadnych sugestii, ale każąc uczniowi opisać i ocenić jego skutki (na podstawie jakiej wiedzy?). Nie ma słowa o wyborach 4 czerwca 1989 r. ani o utworzeniu rządu Tadeusza Mazowieckiego. Na tym dekada 1981–1989 według autorów podstawy programowej się kończy. Trudno o bardziej drastyczny przykład niemyślenia kategoriami państwa, ustroju i prawa.

Obszerny rozdział końcowy (siedem tematów!) nosi nazwę „Narodziny III Rzeczypospolitej i jej miejsce w świecie na przełomie XX i XXI wieku”. Nie wiadomo jednak, kiedy dzieje III RP się zaczęły, bo wydarzenia roku 1989 winny być omówione w punkcie „Dekada 1981–1989”, tu nie znajdujemy żadnej daty początkowej ani przełomowego wydarzenia, nie ma mowy nawet o wyborze prezydenta RP w wyborach powszechnych. Jak rozumiem, nauczyciel ma sam zaproponować uczniom, co to znaczy „kluczowe przemiany ustrojowe w latach 1989–1997”. I nie byłoby to złe wyjście, ale następne podpunkty wskazują ton, w jakim ma je omawiać, skoro musi wyjaśnić kontrowersje „wokół problemu dekomunizacji i lustracji”, a uczeń musi „ocenić” transformację ustrojową i gospodarczą (nie podać jej sens, główne zmiany, ale właśnie „ocenić” – na jakiej podstawie? Z jakim zasobem wiedzy?). Uczeń ma też wyjaśnić, dlaczego katastrofę 10 kwietnia 2010 r. „należy traktować jako największą tragedię w powojennej historii Polski”. Była to oczywiście wielka tragedia, użycie jednak słowa „największa” w powojennej historii sytuuje ją ponad tragedią więźniów stalinizmu, ofiar poznańskiego Czerwca 1956, czy Grudnia 1970. Rozumiem, że autorom podstawy nie chodziło o takie porównania, ale używając cytowanych słów, do takich porównań zmuszają.

Rozszerzenie i zinterpretowanie tych tendencji znajdujemy w części „Historia i teraźniejszość – zakres podstawowy” (s. 48 i n.). Jest tu wzmianka o „niewydolności gospodarczej PRL” (co to znaczy?), rząd Mieczysława F. Rakowskiego jest wspomniany jedynie pod hasłem „uwłaszczenie nomenklatury” (czy naprawdę według autorów dokumentu do tego się ograniczył?), a dla przebiegu Jesieni Ludów rolę prekursorką miały Solidarność i „rewolucja ducha” zainicjowana przez papieża Jana Pawła II. Uznaję wkład Jana Pawła II w ożywienie aspiracji wolnościowych w Polsce i innych krajach naszego regionu, ale o „rewolucji ducha” słyszę po raz pierwszy; z pewnością nie jest to termin używany przez badaczy epoki. Autorzy programu „HiT” zauważają „wybory kontraktowe” 4 czerwca 1989 r., wybór Wojciecha Jaruzelskiego na prezydenta i powstanie rządu Tadeusza Mazowieckiego, uchylają się jednak przed nazwaniem tego przełomu, odniesieniem go do dotychczasowego systemu politycznego. Chyba nie jest to dla nich cezura, a transformacja ekonomiczna to „implementacja planu Sachsa–Balcerowicza”, jak ją deprecjonująco określają (s. 48). Nie zwraca się oczywiście uwagi na wielką zapaść gospodarczą roku 1989,

gigantyczną inflacją, ponad 40 mld dol. zadłużenia, uniemożliwiające odbicie się gospodarki, a grożące bankrutem państwa. Operowanie pojęciami, w znacznej części wywołującymi negatywne skojarzenia i emocje, bez odniesienia do sytuacji ekonomicznej, społecznej, międzynarodowej niczego nie wyjaśnia, a takie zadania jak zmuszanie ucznia do dokonania bilansu rządów komunistycznych w Polsce są zawieszane w powietrzu i z pewnością nie mogą wyjść poza propagandowe banały.

W wytycznych do „HiT” są przywołane zmiany konstytucji w 1989 r., pojęcia „społeczeństwa obywatelskiego” i „demokratycznego państwa prawa”, znaczenie samorządu terytorialnego, wskazanie wojny na górze i zwycięstwa Wałęsy w wyborach prezydenckich. Zmian trudno więc nie zauważyć, ale nie są one ujęte w porządku budowania nowego ustroju – państwa demokratycznego i niepodległego.

W kolejnym bloku „Świat i Polska w latach 1991–2001” znajdujemy cezurę 1991 r. ze względu na „pierwsze wolne wybory parlamentarne” i powołanie rządu Jana Olszewskiego (dlaczego rząd Olszewskiego był ważniejszy od innych, wcześniejszych i późniejszych? Miarodajny opis tego rządu i jego poczynań na tle rządów poprzednich daje Antoni Dudek w książce *Od Mazowieckiego do Suchockiej* wydanej w 2019 r.). Dalej uczeń winien wyjaśnić, na czym polegała wizja budowy III Niepodległości przedstawiona w Polsce przez Jana Pawła II w 1991 r. Czy uczeń ma obowiązek poznać treść homilii papieża wtedy wygłoszonych? Jak ma je zinterpretować? Czy chodzi o przemówienie w sejmie? Autorzy podstaw nie wyjaśniają, jakie były „przyczyny i konsekwencje objęcia władzy przez ugrupowania postkomunistyczne w Polsce w 1993 roku”. Nad przyczynami uczestnicy zdarzeń, historycy, politolodzy, socjologowie zastanawiają się od wielu lat, nie znajdując jednoznacznej odpowiedzi, jak ma je podać uczeń? Konsekwencji szczególnych dla ustroju i dalszego toku transformacji też podać nie sposób; transformacja demokratyczna była kontynuowana, Polska posunęła się w realizowaniu dążenia, by wejść do NATO i Unii Europejskiej, o co więc chodzi? Uczeń ma scharakteryzować regulacje stosunków Kościół–państwo zawarte w konkordacie, co byłoby pytaniem szalenie trudnym dla studenta historii. Ma też wyjaśnić znaczenie powstania Instytutu Pamięci Narodowej. Dlaczego akurat IPN, a nie np. Trybunału Konstytucyjnego albo dokonania reformy samorządowej?

Wyjaśnienie tych zagadek zostało zawarte w rozdziale VII „Świat i Polska w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku”, w którym znajdujemy zarówno proklamację prowadzonej przez prawicę „wojny kulturowej”, jak i programowego antykomunizmu (cokolwiek on znaczy trzydzieści lat po upadku komunizmu). Uczeń jest zatem obligowany do charakteryzowania zmian kulturowych zachodzących w świecie zachodnim „na przykładzie ekspansji ideologii «politycznej poprawności», wielokulturowości, nowej definicji praw człowieka, rodziny, małżeństwa i płci; potrafi umieścić te zmiany na tle kulturowego dziedzictwa Zachodu ujętego w myśli grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej” (s. 50). Otrzymujemy więc diagnozę sączoną przez pisma, radiostacje i telewizję prawicowe, podaną jako stan obiektywny, który uczeń ma obowiązek deklarować. Co więcej, odwołano się tu do myśli grecko-rzymskiej (z jakiego okresu, czego dotyczącej?) oraz chrześcijańskiej (z jakiego okresu, katolickiej, protestanckiej, prawosławnej?). Na te pytania nie ma odpowiedzi poza językiem

i pojęciami ideologicznej prawicy. Ciągłem dalszym ideologii i diagnoz prawicy jest „pojęcie postkomunizmu jako trwałej bariery rozwojowej”, co uczeń ma scharakteryzować i wyjaśnić (s. 51), a jest to możliwe tylko przez przyjęcie za własną ideologii antykomunistycznej w wersji Prawa i Sprawiedliwości. W debatach nad wyjściem z komunizmu uformowały się w latach dziewięćdziesiątych zasadniczo dwa punkty widzenia. Jeden, że likwidacją ustroju komunistycznego są: odejście od kierowniczej roli jednej partii, pluralizm polityczny, wolne wybory, niezawisłość sądów, nadrzędność prawa nad wolą polityczną, przywrócenie trójpodziału władz, ich działanie zgodnie z normami zapisanymi w konstytucji, słowem jest nią głęboka zmiana ustrojowa, stworzenie państwa demokratycznego. Drugi nurt akcentował potrzebę wymiany ludzi, nawet posuniętą do opcji zerowej, potrzebę usuwania byłych członków PZPR z gospodarki, mediów, sądów itd., mniejszą wagę przywiązywał do zmian instytucjonalnych. Z tego wniosek, że autorzy tych tez należą do drugiego nurtu, którego partią jest PiS, ale dlaczego usiłują narzucić te stronniczne kryteria szkołom, nauczycielom, uczniom? I zmuszają do takiego postrzegania dziejów wolnej Polski, odrodzonej w 1989 r. i od tego roku usuwającej kolejne elementy ustroju komunizmu, tworzącej państwo demokratyczne i suwerenne. Narzucają więc pogląd, że w 2001 r. nastąpił kryzys owego „postkomunizmu” jako bariery rozwojowej. Co zdarzyło się w 2001 r.? SLD wygrało wybory, uformował się rząd Millera, zatem raczej nie o to chodzi. Czyżby kryzys ten miało wywołać powstanie pewnej partii? Zaraz dalej uczeń ma wyjaśnić znaczenie polityczne 2005 r. Co wówczas się stało? Wybory wygrało PiS i Lech Kaczyński został prezydentem, chyba więc zagadka rozwiązana. Trudno o bardziej partyjny sposób patrzenia na historię polityczną.

Jakieś jednak osiągnięcia Polska po 1989 r. ma, skoro uczeń ma je wymienić w zakresie polityki wewnętrznej i zagranicznej (p. 12, s. 51). A jednak są one nadal zagrożone przez najpoważniejsze wyzwania – kryzys demograficzny, „utrzymanie tożsamości kulturowej”, koszty finansowe i społeczne „polityki klimatycznej”. Nie wskazano na możliwe zagrożenia geopolityczne czy ustrojowe, choć są one nader widoczne.

Recenzowany dokument jest wyrazem pewnego przekonania ideologicznego, które próbuje się wprowadzić do szkół. W większej części poprzestaje na bardzo ogólnych sugestiach, które jednak przy głębszej analizie ujawniają konkretne tendencje, poświadczane przez liczne ominięcia, przesuwanie ustalonych cezur, dowartościowywanie ponad miarę jednych zjawisk i spychanie poza narrację lub na jej marginesie nie mniej ważnych, w niektórych fragmentach próby pisania historii na nowo, w opozycji do istniejących ustaleń historyków, socjologów itd. Widoczne jest unikanie wskazania na cechy ustrojowe państwa w kolejnych epokach, poprzestawanie na wybranych ich przejawach. Jest oczywiste, że taka „wiedza” historyczna zderzy się nie tylko z ustaleniami historyków, treścią książek i artykułów, lecz także doświadczeniami rodziców, jeśli do takich rozmów dojdzie.

Powstaje też pytanie, czy tak skomplikowany obraz jest w stanie przyswoić sobie uczeń w wieku 15 lat w przypadku „HiT”, a nawet uczeń klasy przedmaturalnej. Pozostaje pod tym względem sceptyczny, mając wieloletnie doświadczenie nauczania studentów pierwszego roku (a więc zaraz po maturze). „HiT” mógłby być rozwiązaniem właściwym, gdyby wprowadzał młodych ludzi w

świat pojęć i problemów XX w. zarówno w skali powszechnej, jak i polskiej. W podanej wersji niemal ten sam zakres co „HiT” ma program nauczania historii w ostatniej klasie liceum.

[1] Ekspertyza została sporządzona 29 grudnia 2021 r. Posłowie Koalicji Obywatelskiej z sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży złożyli ją w trybie formalnym. Nie udzielono w jej sprawie nawet jednozdaniowej odpowiedzi. W tekście wprowadzono nieliczne zmiany redakcyjne.

Korekta językowa: Beata Bińko

Koryfeusz Czarnek



RAFAŁ WNUK

Koryfeusz Czarnek

Minister edukacji i nauki Przemysław Czarnek zrewolucjonizował stosowane na świecie metody pomiaru wartości dorobku naukowego. W takim Oxfordzie, Harvardzie, Yale itp. powołuje się niezależnych recenzentów – wybitnych naukowców w poszczególnych dziedzinach, nad stworzeniem systemów pracują

zespoły specjalistów od ewaluacji i informatyków, żadnemu politykowi nie przyjdzie na myśl, by zadzwonić do członka takiego zespołu, nie mówiąc o proponowaniu jakiejś punktacji. Ci zachodni politycy nie mają bowiem głębokiej wszechstronnej wiedzy niezbędnej do tworzenia zasad parametryzacji dzieł naukowych. Minister Czarnek to człowiek z innej ligi. Jego interdyscyplinarne przygotowanie i nieomylny instynkt sprawiają, że na polu ewaluacji nauki dokonuje on cudów. Bo do kategorii cudów należy zaliczyć awans pism uznawanych wcześniej za przeciętne i lokalne do kategorii „wybitne”. I tylko ludzie małostkowi dostrzegają nieistniejący związek między miejscem zatrudnienia ministra Czarnka, jakim jest Wydział Prawa KUL, a tym, że minister ten podniósł ocenę „Biuletynu Stowarzyszenia Absolwentów i Przyjaciół Wydziału Prawa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego” z 20 do 70 punktów. Taka „TEKA Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie” była „wyceniana” na 40 punktów. A przecież dwa teksty zamieścił w niej nie kto inny, ale sam minister Czarnek. Minister niesprawiedliwość tę słusznie naprawił, przyznając „TECE” 100 punktów. Pismo natychmiast zyskało poziom światowy, a dorobek naukowy ministra został w końcu właściwie doceniony. Gdyby minister Czarnek przewodniczył Międzynarodowemu Komitetowi Olimpijskiemu i wprowadził podobne zasady punktowania zawodów sportowych, to na Olimpiadzie w Tokio Polska w klasyfikacji medalowej z pewnością rywalizowałaby z USA i Chinami, a nie z Iranem, Tajwanem czy Chorwacją.

Podobnie jak minister Czarnek jestem pracownikiem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Kościół katolicki i chrześcijaństwo są dla mnie ważne. Staram się obserwować zachodzące tam procesy i je zrozumieć. Przy ministrze czuję się jednak całkowitym dyletantem.

Czarnek – wykładowca KUL i prawnik – wyrokuje: „ks. Boniecki to nie jest Kościół katolicki czy chrześcijański, to jest jakiś kościół neoprotestancki”. Minister – jak się okazuje, także wybitny teolog – sam jeden zastąpił watykańską Kongregację Nauki Wiary i biskupa Rzymu. Wykazał się nieomylnym instynktem, z miejsca bowiem przejrzał ks. Bonieckiego. Dostrzegł w nim zło, którego przez wiele lat współpracy z duchownym nie zdołał zauważyć ks. bp Karol Wojtyła/papież Jan Paweł II. Przy okazji minister samodzielnie dokonał wykładni kluczowych punktów doktryny wiary i moralności. Sam jeden zdecydował, kto jest, a kto nie jest księdzem, i kto jest, a kto nie jest katolikiem. Wykluczenie przez niego Kościołów protestanckich z grona wspólnoty chrześcijańskiej to teologiczny przewrót kopernikański. W głowie wykładowcy mojej uczelni narodził się projekt wielkiej rewolucji w Kościele katolickim. Przy pomysłach ministra Czarnka zmiany soboru trydenckiego czy soboru watykańskiego II wydają się śmiesznie powściągliwe. Biorąc powyższe pod uwagę, należy poważnie się zastanowić, czy Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II nie powinien zmienić nazwy na Katolicki Uniwersytet Lubelski Ministra Przemysława Czarnka.

Aby uzyskać pełniejszy obraz potencjału intelektualnego i szerokości horyzontów ministra Czarnka, przypomnę jego dokonania z zakresu psychiatrii i seksuologii. Diagnoza, że osoby LGBT „nie są równe normalnym ludziom”, uczyniła jego osobę rozpoznawalną w świecie nie tylko naukowym. Okazał się on też specjalistą w dziedzinach tak nieoczywistych, jak fitness czy dietetyka. Doszedł otóż do wniosku, że szkoła powinna się skoncentrować na odchudzaniu

dziewcząt. Ten postawny, nieanorektyczny, bez wątpienia wysportowany mężczyzna z pewnością wie, co mówi.

Milczałbym dalej w zachwycie, gdyby nie list ministra Czarnka do przewodniczącej Komisji Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego Sabine Verheyen[1]. Okazuje się bowiem, że minister jest też historykiem czy raczej historiozofem. Prostymi, niemal żołnierskimi słowami tłumaczy pani Verheyen, czym jest „pedagogika wstydu”. Są to działania wrogów Polski oczerniających Rzeczpospolitą i Polaków na arenie międzynarodowej. Minister błyszczący wiedzą i podaje konkretne przykłady podłości obcych sił.

Wysuwany wobec władz międzywojennej Polski zarzut łamania tzw. małego traktatu wersalskiego nazywa kłamliwym pomówieniem. Na mocy sygnowanej przez nasz kraj w 1919 r. umowy odradzająca się Polska zobowiązywała się do równego traktowania wszystkich byłych obywateli państw rozbiorowych zamieszkujących obszar II RP. Podpisany przez przedstawicieli Polski dokument głosił m.in.: „Wszyscy obywatele polscy bez różnicy języka lub religji będą równi wobec prawa i korzystać będą z tych samych praw cywilnych i politycznych. Różnica co do religji, wierzeń lub wyznania nie powinna szkodzić żadnemu obywatelowi polskiemu w korzystaniu z praw cywilnych i politycznych, mianowicie gdy chodzi o dopuszczenie do urzędów publicznych, obowiązków i zaszczytów, lub wykonywania różnych zawodów i przemysłu”.

Kilka lat po podpisaniu wspomnianego zobowiązania państwo polskie zaczęło likwidować szkolnictwo ukraińskie i białoruskie. Z czasem na uczelniach wyższych zaczęto wobec Żydów stosować getto ławkowe i *numerus clausus*, a nawet *numerus nullus*, mniejszościom narodowym blokowano dostęp do urzędów i zamykano gazety. Minister Czarnek słusznie uważa, że Polska miała prawo podpisać traktat gwarantujący prawo mniejszościom i go nie przestrzegać. Jako prawnik doskonale wyczuwa, że taki dokument z definicji jest nieważny, bo ogranicza suwerenność rządu. Jestem pewien, że dziś „trybunał konstytucyjny” podzieliłby powyższą argumentację. Międzywojenna Polska notorycznie łamała traktat mniejszościowy, krytykowanie jej z tego powodu to bez wątpienia brutalny atak na dzisiejszą wolną Polskę.

Ma rację minister Czarnek, twierdząc, że każda krytyczna wypowiedź o wydarzeniach z przeszłości Polski to powtarzanie kałumnii propagandy hitlerowskich Niemiec. Muszę się tu przyznać do ciężkiego przewinienia – w latach dziewięćdziesiątych jako początkujący historyk odkryłem dokumenty wskazujące, że zgrupowanie oddziałów NSZ pod dowództwem Mieczysława Pazderskiego „Szarego” wymordowało mieszkańców ukraińskiej wsi Wierzchowiny: dzieci, starców, kobiety i mężczyzn[2]. W nieświadomości swej rzecz opisałem i opublikowałem, tym samym zacząłem uprawiać antypolską „pedagogikę wstydu”. Powinienem przecież ukryć dokumenty i milczeć. Ponieważ tego nie zrobiłem, minister Czarnek ma pełne prawo mnie i mnie podobnych uznać za ludzi podążających szlakiem wyznaczonym przez goebbelsowską propagandę. Usprawiedliwić mnie może wyłącznie młody wówczas wiek.

Dzięki uwadze ministra, że opisywanie Polski 1939 r. jako państwa nieprzygotowanego do wojny to echo propagandy sowieckiej i niemieckiej, opadły mi z oczu łuski. Rząd polski na uchodźstwie od momentu, gdy na jego czele stanął gen. Władysław Sikorski, uparczywie twierdził, że klęska

wrześniowa była efektem nieprzygotowania Polski do wojny przez władze sanacyjne. Dzięki Czarnkowi już wiem, że rząd Sikorskiego realizował „pedagogikę wstydu”, działał pod wpływem niemieckiej i sowieckiej propagandy. Myślę, że minister powinien nakazać zrewidowanie pod tym kątem podręczników szkolnych i napiętnować antypolskie działania premiera emigracyjnego rządu.

Podziwiam też maestrię ministra Czarnka w operowaniu źródłami. Pisze on, że Sowietci atak na Polskę usprawiedliwiali „obroną życia oraz mienia ludności białoruskiej, a także ukraińskiej”. Chodzi mu o odezwę do żołnierzy Armii Czerwonej odczytaną tuż przed atakiem. Głosiła ona:

Narody białoruski, ukraiński i polski krwawią w wojnie, wszczętej z Niemcami przez obszarniczo-kapitalistyczną klikę rządzącą Polską. Robotnicy i chłopci Białorusi, Ukrainy i Polski powstałi do walki ze swymi odwiecznymi wrogami – obszarnikami i kapitalistami. Wojska niemieckie zadały ciężką klęskę głównym siłom armii polskiej. Z nastaniem świtu 17 września armie Frontu Białoruskiego przechodzą do natarcia z zadaniem wsparcia powstańców robotników i chłopów Białorusi i Polski w zrzućeniu jarzma obszarników i kapitalistów i niedopuszczenia do zdobycia terytorium Zachodniej Białorusi przez Niemcy[\[3\]](#).

Ma rację minister, że pomija w wywodzie te wątki sowieckiej propagandy, które mówią o „braterskiej pomocy narodowi polskiemu”. Dzięki temu maluje prosty świat. Z jednej strony Polacy – ofiary, z drugiej strony „obcy” – Sowietci, Ukraińcy, Niemcy, Białorusini. Po co tłumaczyć zawiłości dialektyki komunistów, zaprzętać umysły czytelników szkodliwą wiedzą, wyjaśniać, czym dla bolszewików była „walka klas”. Skoro treść dokumentu nie pasuje do tezy, należy go tak przedstawić, by do niej pasował. Kreatywne podejście do tekstów źródłowych to ważny filar „pedagogiki dumy”, którą minister Czarnek słusznie realizuje.

„Pedagogika dumy” jest oparta na twierdzeniu, że Polacy to najwspanialszy naród na świecie, który ze swej natury jest skłonny wyłącznie do czynienia dobra i niezdolny do zła. Każdy pedagog wie, że proces wychowawczy wymaga konsekwencji. Żelazna wręcz konsekwencja to kolejna cecha ministra. Według niego wszelkie informacje o antysemityzmie żołnierzy AK są całkowicie bezpodstawne. Z pewnością wie on, że partyzanci działającego w Lasach Janowskich oddziału NOW-AK Franciszka Przysiężniaka „Ojca Jana”[\[4\]](#) czy podkomendni Mariana Sołtysiaka „Barabasza” w Górach Świętokrzyskich zabijali Żydów[\[5\]](#). Z żydowskich relacji wynika jasno, że ukrywający się śmiertelnie bali się polskich oddziałów partyzanckich. Dlatego tym bardziej należy docenić jego stanowcze twierdzenie, iż głosy mówiące o antysemityzmie części akowców to bezpodstawna insynuacja. Głośne zaprzeczanie faktom wymaga wielkiej odwagi, hartu ducha i konsekwencji. Minister Czarnek jest wcieleniem tych męskich cnót.

Niektóre myśli ministra to prawdziwe diamenty. Pisze on: „Obaj okupanci brutalnie mordowali polską inteligencję, harcerzy, polskich Żydów”. Postuluję, by jednym z zadań przyszłorocznej matury z historii było wykazanie prawdziwości tego zdania. Maturzysta, który nie potrafiłby udowodnić, że sowieckie mordy na Żydach i harcerzach były równoważne z niemieckimi, oblewałby maturę.

Minister ma wyrafinowane poczucie humoru, co udowodnił, pisząc: „Wolność i demokrację Niemcom przyniosły wojska innych krajów (m.in. Amerykanie, Anglicy czy Polacy)”. Minister – przypomnijmy, prawnik – okupację nazwał wyzwoleniem, dyskretnie szydząc zarówno z propagandy sowieckiej, która okupację kolejnych państw nazwała misją wyzwolenczą, jak i propagandy anglosaskiej, dowodzącej, że „wyzwala” Niemców, Austriaków czy Włochów spod władzy Niemców, Austriaków i Włochów. A już wymienienie Polaków żołnierzy I Armii Wojska Polskiego w gronie „wyzwolicieli” i krzewicieli „demokracji” to intelektualna prowokacja^[6]. Nazwanie komunistycznego wojska dowodzonego przez sowieckiego generała armią wolności było normą w komunistycznej „Trybunie Ludu”. Dziś takie słowa dowodzą dużej osobistej odwagi lub ironii.

Na koniec minister podkreśla, że urzęduje w budynku, który podczas wojny był siedzibą Gestapo i miejscem kaźni Polaków. Przemysław Czarnek daje do zrozumienia, że jest nie tylko ministrem edukacji i nauki, lecz także ministrem wszystkich zabitych, zamordowanych, poległych od ran polskich patriotów, ministrem cmentarzy wojennych, miejsc kaźni i pól bitewnych. Jestem przekonany, że wobec tak głęboko merytorycznej argumentacji przewodnicząca Komisji Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego szczerze pożałowała słów krytyki pod adresem ministra Czarnka i udała się do Canossy.

^[1] 21 VII 2021 r. minister Przemysław Czarnek skierował list do przewodniczącej Komisji Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego Sabine Verheyen. Był on odpowiedzią na pismo przewodniczącej Verheyen z 17 VI 2021 r., w którym wyrażała ona zaniepokojenie planowanymi zmianami w edukacji historycznej w polskich szkołach. List ministra Czarnka został rozesłany do mediów. W momencie powstawania tekstu pismo przewodniczącej Sabine Verheyen nie było dostępne na stronach Ministerstwa Edukacji i Nauki.

^[2] R. Wnuk, *Wierzchowiny i Huta*, „Polska 1944/1945–1989. Studia i materiały” 1996, t. 4, s. 71–88.

^[3] Cyt. za: D. Boćkowski, *Na zawsze razem. Białostoczczyzna i łomżyńskie w polityce radzieckiej w czasie II wojny światowej (IX 1939 – VIII 1944)*, Warszawa 2005, s. 30–31.

^[4] M. Surdej, *Okręg Rzeszowski Narodowej Organizacji Wojskowej – Narodowego Zjednoczenia Wojskowego w latach 1944–1947*, Rzeszów–Warszawa 2018, s. 41–43.

^[5] A. Skibińska, J. Tokarska-Bakir, „Barabasz” i Żydzi. *Z historii oddziału AK „Wybraniec”, „Zagłada Żydów. Studia i materiały”* 2011, nr 7, s. 63–122.

^[6] Na holendersko-niemieckim pograniczu 1 Dywizja Pancerna gen. Stanisława Maczka zajęła skrawek niemieckiego terytorium. Stało się to jednak już po kapitulacji III Rzeszy, toteż minister Czarnek, pisząc o polskich „wyzwolicielach”, musi mieć na myśli I Armię Wojska Polskiego, która doszła aż do Berlina.

Wycinanki 9



WOJCIECH WRZOSEK

Wycinanki 9

Niegodziwa retoryka ministra Przemysława Czarnka to groźby pod adresem nauczycieli. Nagą nikczemnością jest kwalifikowanie popularyzowania konstytucji jako występku, szykanowanie za wspieranie hasł i symboli tzw. strajku kobiet, publiczne połajanki za zapraszanie za zgodą nauczyciela, dyrektora szkoły i rodziców organizacji pozarządowych. Dyscyplinowanie i dyscyplinarki na wniosek partyjnych kuratorów występujących w roli komisarzy.

Obrazą wolności jest zamiar likwidacji wyboru religia/etyka przez wprowadzenie „katechezy obu przedmiotów”[\[1\]](#). Nie dość, że religia w szkole publicznej jest prowadzona przez amatorów w wierze, to i etyka, jak wszystko na to wskazuje, będzie okupowana przez absolwentów podyplomówek wyznaniowych. To jest jawna kpina z obywateli, z których co najmniej połowa nie chce przymusowej indoktrynacji religijnej. Znosi się na awanse religii/etyki i wychowania do życia w rodzinie do rangi przedmiotów stanowiących o średniej i wynikach na maturze.

Wychowanie do życia w rodzinie zostanie sprowadzone do vademecum rodziny katolickiej, czegoś w rodzaju nauk przedmałżeńskich. Nauki przedmałżeńskie przekonały do siebie nielicznych, i to większości już tych wcześniej przekonanych. Tu się kryje ministra Czarnka i jego doradców rozumienie nauki o rodzinie. Żadna prawda naukowa, żadna nauka[\[2\]](#). Minister edukacji i nauki

przez naukę rozumie nauczanie katechetyczne. Tu chodzi o nauki małżeńskie, rodzaj pouczenia: nauki przedmałżeńskie, nauki przed przystąpieniem do komunii.

Cynicznym ignorantom wydaje się, że indoktrynacja w szkole, a może i na uczelni poszerzy elektorat. Spowoduje, że uczniowie i studenci, pracownicy uczelni nie będą demonstrować, gdy będzie urzeczywistniany projekt państwa wyznaniowego. Na przykład zakaze się uczniom udziału w pikietach i demonstracjach? Pełnoletnim uczniom? Zmowa fundamentalistów kościelnych z fundamentalistami władzy rozciągnie się na kolejne obszary życia społecznego?

Celem tych zabiegów ministra i rządu jest utrzymanie władzy przez ten/taki jak ten zespół ludzi. Prawda o rodzinie, wolność na uczelniach, spisek pt. „centrum kopernikańskie”, kuratorium jako organ desygnujący dyrektorów szkół, polityka historyczna w nowym wydaniu historii najnowszej w szkole, *ergo* przymus indoktrynacji katolickiej – to kolejne elementy budowy państwa wyznaniowego.

My, rodzice i dziadkowie, bliscy i krewni dorośli, nie możemy pozwolić, aby w szkole były obśmiewane przedmioty nauczania. Są nimi dotychczas: religia w wydaniu katechetów słabo wykształconych siewców wiary w..., zamiast wiedzy o...[\[3\]](#) Nieinteligentnych gorliwych wyznawców zwulgaryzowanych wersji wiary katolickiej, kompromitujących katolicyzm. Nie zmieniają go nieliczne przypadki pozytywnych relacji katechetów z młodzieżą. Szkolny wizerunek religii to zasłużony i stale zasłużenie pogłębiający się efekt negatywnego publicznego wizerunku Kościoła instytucjonalnego w Polsce i Kościoła katolickiego w świecie. Tendencje te dodatkowo będą wzmacniać przymusowa religia oraz przymusowa etyka wedle minimum programowego Czarnka, tj. etyka katolicka, prowadzona przez absolwentów podyplomówek wydziałów i uczelni katolickich. To nie będzie etyka świecka państwa prawa i nowoczesnego społeczeństwa, opracowana wedle wskazań eksperckich placówek naukowo-pedagogiczno-dydaktycznych (patrz Finlandia, Dania, Niemcy, Czechy...) [\[4\]](#).

Kolejna domena indoktrynacji to historia najnowsza powszechna i Polski – minimum programowe wedle polityki historycznej PiS-u i uzurpacji pisowskich pisarzy historycznych. Wizja przeszłości, zwłaszcza najnowszej, jako pobożne życzenia: idei narodu bogobojnego, powszechnie zdolnego do heroizmu, roznosiciela wszelkiego dobra, z dobrem Kościoła, z nadrzędnością politykierskiego dobra narodu nad życiem ludzkim na czele. Patriotyzmu zredukowanego do nacjonalizmu. Bezkrytycznego wobec oczywistych polskich przejawów zła. Zło cechuje innych, najchętniej bliskich sąsiadów. Podręcznik do historii współczesnej zatwierdzać będą nawet nie gremia IPN-u, ale ignoranci ze wspólnoty klakierów reżimu.

Manewry wokół lektur z języka polskiego zapowiadają trwanie przy akceptacji zjawiska: lepiej niech uczniowie udają, że rozumieją *Dziady*, niż czytają coś, co mogą rozumieć, co ich może pasjonować, angażować, wzbogacać, co pozwoli odnosić się im do świata wokół, a nie świata przebrzmiałego. Wszystko, co mogłoby być kontrowersyjne, aktualne, żywe, istotnie pomagałoby przemyśleć, pogłębić rozumienie i przeżywanie świata wokół, a nie być wmuszaniem wprost emblematów wartości, nachalnym dydaktyzmem, jest odrzucane. Udawać, że się rozumie i udawać, że się akceptuje, i pozorować, że się w coś wierzy,

uczestnicząc w rytuałach i pustych duchowo formach – to model edukacji i wychowania ministra Czarnka.

[1] Dzisiaj rano, gdy piszę ten tekst, news od ministra Czarnka: „Dziennik Gazeta Prawna” ustalił, że Ministerstwo Edukacji i Nauki chce zorganizować studia podyplomowe dla pedagogów, którzy mają nauczać etyki. 20 kwietnia resort wysłał zapytanie w tej sprawie do sześciu uczelni, a wszystkie odpowiedziały, że są zainteresowane. „DGP” podaje, że chodzi o Wyższą Szkołę Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu, czyli uczelnię ojca Tadeusza Rydzyka, Akademię Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Szczeciński oraz Uniwersytet Wrocławski. Resort nie odpowiedział na pytanie „Dziennika”, jakie były kryteria kwalifikacji uczelni. Już jutro bojówki rewolucyjne pójdą będą jeszcze krok dalej. Ten tekst nie ma szansy być aktualnym.

[2] W.V.O. Quine, *Różności. Słownik prawie filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński, Warszawa 1995, s. 176: „Człowiek, który niewiele wie o nauce, ogarnięty jest godnym pożałowania pragnieniem, by mieć słuszość.”

[3] Termin „religia” w świeckim państwie oznacza domenę kultury. Oprócz religioznawstwa, filozofii religii, historii religii, podstaw wiedzy o dominującej religii (doktryny, praktyki, prawa wspólnoty wyznaniowej itd.). Religia w szkole to powinna być wiedza o... Natomiast praktykowanie wiary, propagowanie wartości danej religii winno się odbywać kościele, w kazaniach, agendach Kościoła, wspólnotach przykościelnych, duszpasterstwie, mediach wyznaniowych...

[4] *Kościelne prawo publiczne i prawo wyznaniowe*, „Kościół i Prawo” 2015, t. 4 (17), nr 1, s. 73–81; M. Czuryk, *Edukacja religijna w szkołach publicznych w Finlandii*, tamże.

Redakcja językowa: Beata Bińko

Wycinanki 8



WOJCIECH WRZOSEK

Wycinanki 8

Wymyka się minister Czarnek krytyce, bo żywiołowo i z zapałem uprawia różne rodzaje dyskursów jednocześnie. Jest doktrynerem w sferze nauki i nauczania. Jest fanatykiem pobożnych życzeń i bolszewickich metod modernizowania[1]. Minister Czarnek w ciągu jednego dnia stał się ekspertem od edukacji, tak jak ja stałem się katolikiem, gdym został ochrzczony. Jest znawcą cywilizacji, chrześcijaństwa, katolicyzmu, zjawisk kulturowych, prawnych... Specjalistą od omal wszystkiego został wtedy, gdy przyznano mu stopień doktora habilitowanego i powierzono mu funkcję ministra. We wszystkich tych rolach niesie go rewolucyjny zapał[2]. Dał się wcześniej poznać, gdy opowiedział się prostacko po stronie zaciekrzewionego narodowo-katolickiego widzenia świata, po stronie najbardziej obskuranckich i obłudnych ludzi w Kościele.

Jego wypowiedzi są nieinteligentne, gdy mówi o nauce, nauczaniu, wychowaniu, od których to dziedzin jest ministrem, niegodne i nieprzyzwoite w sferze wartości i obyczajów, nieuczciwe pomawiające i urągające innym.

Stwierdziliśmy, że opinie ministra są **referencyjnie półprzezroczyste**, a może nawet i ćwierćprzezroczyste. To, o co chodzi rzeczywiście, jest zasłonięte przed populistycznym odbiorcą. Ujawnienie ich uniemożliwiłoby mu ukrycie się pod płaszczykiem zbożnych intencji. Zwykle są to pobożne życzenia, mrzonki, utopie w szatach bałamuctwa, obłudy, hipokryzji. Nikczemna retoryka występuje wtedy, gdy „ktoś ma jakieś uprzedzenie, przekonanie albo interes i wytacza coraz bardziej desperackie i wyświechtane argumenty na obronę swojego stanowiska – nie przemawia do niego rozsądek ani fakty” [3].

Nikczemna retoryka[4], wiecowa demagogia ministra Czarnka to zachłyśnięcie się władzą kogoś, kto do niej nie dojrzał i nie dorósł. Potoki pochopności, wykonywanie pracy państwowej poprzez ogłaszanie zamiarów ministerialnych i

rządowych na imprezach wyznaniowych, rytualnych wiecach partyjnych to dowód na jednoznacznie wyznaniowo-polityczne cele, jakie sobie ministerstwo stawia, a rząd popiera. Gdy wierni coraz słabiej reagują na namowy i perswazje Kościoła, wkroczy państwo, które zmusi ludzi do powrotu na jego łono? To jakieś zaległe sprawy z przeszłości?

Środowisko akademickie od tego jest, aby owe ćwierćprzezroczyste intencje obnażyć. I to się stało. Tak zwany pakiet wolnościowy został rozpoznany przez Prezydium KRASP jako próba administracyjnego zalegalizowania dyskursów pozanaukowych, w tym szczególnie wyznaniowych, w środowisku akademickim. Ministrowi chodzi o to, aby legalizować światopoglądy religijne, przez uznanie, że te ostatnie mają walor naukowości. Zwłaszcza te jakoby chrześcijańskie i jakoby katolickie. Powrócić do stanu sprzed Rewolucji Francuskiej. Do zasady *cuius regio eius religio*.

Na uniwersytetach niewiele da się osiągnąć w celu przywrócenia obecności *sacrum* w nauce. Wiadomo jednak, że po stronie bojowników o reżimową wolność poznania jest mniejszość środowiska akademickiego, tak jak i po stronie aktywnych obrońców świeckiego uniwersytetu, autonomii, samorządności... także mniejszość wspólnoty akademickiej. Reszta to obszar oportunistów i konformistów. Ludzie, którzy przyłączają się do zwycięzców, protestują w kuluarach konferencji, na bankietach i furszetach, w kawiarniach, na grillach. Niestety, nie w miejscach, gdzie to mogłoby być skuteczne, grubo poniżej ich pozycji w środowisku i poziomym wpływu na innych.

[1] Mentalność bolszewicka tu u mnie to kategoria publicystyczna (to nie tzw. bolszewizm jako orientacja historyczofizyczna, opisana onegdaj: R. Stobiecki, *Bolszewizm a historia. Próba rekonstrukcji bolszewickiej filozofii dziejów*, Łódź 1998, ani doktryna partii i ruchu wczesnokomunistycznego w dziejach Rosji i świata). Bolszewik buduje świat od nowa. Jak szwankował (może nawet całkiem nierzadko) nadzór kuratorski, to teraz go nie będzie. Będzie sterowanie z centrali. Dyrektorzy są zbyt suwerenni wobec władzy politycznej, należy więc zlikwidować wybory i wprowadzić desygnowanie. **Zamiast nadzoru kuratorium – dozór kuratora.**

Dotychczas uczniowie/rodzice mieli prawo wyboru religii lub etyki, lub ani religii, ani etyki. Będą mieli katolicyzm ciemniaków albo etykę katolicką (katechizm albo katechizacja etyczna)? To się nazywa wolność sumienia. Zamiast poprawić, naprawić, korygować... – wyrzucić, narzucić, wymusić. Bolszewik to ktoś, kto zniszczy, a potem powiada: się zobaczy, coś się wymyśli (np. zamiast Cerkwi Chrystusa Zbawiciela – basen). Tacy autorzy pomysłów z nieuctwa zostają spontanicznymi bolszewikami. Scentralizować, niech partia odpowiada. Nie wiedzą, że historia odrzuciła te na skróty drogi do rajów.

[2] Minister Czarnek to ekspert, który nijak nie potrafił przekonać naszych rektorów jak ma wyglądać wolność na uczelniach. A tak ma być, jak on chce. Wolność to równouprawnienie i równość, wszędzie zatem pół na pół z Kościołem. Inaczej Czarnek ukróci dotowanie tym, którzy mają inne zdanie. Dał na Encyklopedię, która mogłaby być grubo taniej nieczytana online, niż będzie

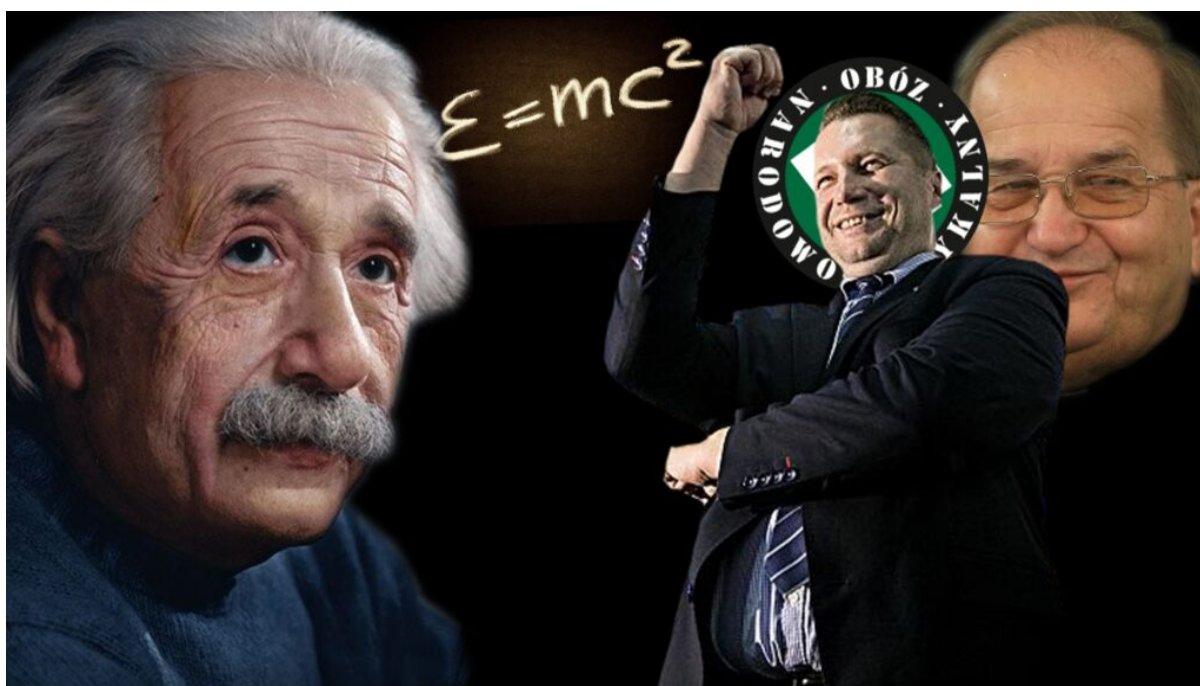
drogo nieczytana w sztywnej oprawie. Fachowcom to po nic, niefachowcom do niczego. Czy minister powiadomi, ile sprzedano egzemplarzy? Każda parafia kupi choćby po jednym tomie? Czy Polska Fundacja Narodowa kupi i rozda narodowi? Będzie się nią meblować gabinet ministra? Dobry Pan daje na to i na tamto, bo tak. Doktryna „i nasze czasopisma” zastąpiła zasadę „lub czasopisma”. Czasopisma „z listy preferencji ministra Czarnka” awansowały nie tylko do czołówki polskiej, ale i światowej. Brawo, wreszcie nauki o rodzinie staną się naukami, czasopisma publikacjami rangi światowej, dekalog stanie się powszechnie rozumiany, mało tego, przestrzegany dzięki absolwentom od ojca Rydzyka. Minister Czarnek to sprawca cudu nad Wisłą.

[3] W.V.O. Quine, *Różności. Słownik prawnie filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński, Warszawa 1995, s. 176.

[4] „Rhetoric, then, is sometimes nefarious and sometimes not. In its nefarious use it is the art or practice of defending a proposition on grounds other than one’s own reasons for defending it”. W.V.O., Quine, *Quiddities. An Intermittently Philosophical Dictionary*, Cambridge, Mass. 1987, s. 184.

Redakcja językowa: Beata Bińko

Wycinanki 7



WOJCIECH WRZOSEK

Wycinanki 7

„Kiedy elektorat lub sędzia znajdują się pod wpływem retoryki demagoga, niewiele nam pomoże chłodny rozum i rzeczowa ocena faktów. My również użyjemy wówczas retoryki i odpłacimy pięknym za nadobne. **Retoryka jest bezcennym homeopatycznym narzędziem, gdyż pozwala na odparcie jej własnych ataków**”[\[1\]](#).

Enuncjacje dr. hab. Czarnka byłyby niegodne uwagi, gdyby nie fakt, że popiera je rząd, w którym jest ministrem. Są to dzisiaj niestety poglądy, zamiary i działania ministra edukacji i nauki, a nie tylko kolejna kompromitacja szeregowego pracownika uczelni.

Realizacja planów ministerstwa byłaby katastrofą dla naszych dzieci i wnuków, szkół i uczelni. Nie chce się wierzyć, aby w imię wolności przekonań można było lansować pozanaukowe imaginacje na uniwersytecie lub uznawać na powrót, że religia ma taką samą rację bytu na uczelni jak nauka. Jeszcze kilka lat temu za absurd uważaliśmy te przepowiednie, które już dzisiaj się ziściły. Indoktrynacja religijna i polityczna w szkole. Niemożliwe staje się rzeczywistością.

Próbowałem wskazać niektóre tylko bałamuctwa, jakie głosi minister Czarnek, propagując swe działania[\[2\]](#). Musimy uświadamiać, komu się da, czym grozi wcielenie w życie jego planów. Apelowanie o prawdę o rodzinie było jeno forpoczta manipulacji politycznych.

Nigdy nie poświęciłbym swej uwagi – i wielu z nas uczyniłoby podobnie – temu, co głosi jakiś kolejny admirator idei ONR-u, fanatyk Kościoła w wydaniu ojca Rydzyka[\[3\]](#). Tu jednak sytuacja jest inna. Grozi nam to, że Przemysław Czarnek zrealizuje plan, jaki mają jego mocodawcy. Jest nim taka przebudowa państwa i taka indoktrynacja społeczeństwa, aby zapewnić jak najdłużej władzę pałającym osobistą zemstą przywódcom i korzystającym z ich desperacji wszelkiej maści słuźalcom.

Nawoływania, pohukiwania, groźby i insynuacje to styl bycia ministra Czarnka[\[4\]](#). To nikczemna retoryka w służbie obskuranckich poglądów. Kariera medialna ministra to niemal codzienne złowrogię dla nas wieści. Popiera go zdyscyplinowany milczący myślą, mową i czynkiem elektorat i spoglądająca na szczyt piramidy władzy bezmyślna klientela reżimu[\[5\]](#).

Zamysły zmian i reform, głoszone w nikczemnej retoryce zwulgaryzowanych pryncypiów katechizmu i popierane przez zdemoralizowany instytucjonalny Kościół oraz jego sekty to sposób na utrzymanie władzy. Niedawna groźba porażki w wyborach prezydenckich uświadomiła niektórym z obozu rządzącego, że tylko zmowa z Kościołem pozwoli oddalić groźbę jej utraty.

Przemysław Czarnek, bojówkarz z temperamentu, fanatyk z niewiedzy, codziennie mobilizuje do boju z ostojami społeczeństwa demokratycznego. Ostatnio z samorządowym, obywatelskim i rodzicielskim wpływem na szkoły oraz ze środowiskiem akademickim, cywilizacyjnym konkurentem dla jego prostolinijnej cywilizacji ciemnej wiary. To żaden plan uzdrowienia sytuacji w szkołach, to próba spacyfikowania nauczycieli, którzy sprzeciwili się degradacji edukacji, pauperyzacji zawodu, lekceważenia potrzeb środowiska pracowników oświaty. W czasach strajków nauczycielskich poważnie zagrozili panowaniu rządzących. To młodzież szkolna i studencka napędziła władzy strachu w czasie tzw. strajku kobiet.

Groźby wobec środowiska nauczycielskiego, dławienie odruchów protestu i niezgody to zadanie dla mentalnego hunwejbina. Wraz z grupą klakierów i doradców sądzi on, jak widać, że gdy wprowadzi do szkół blok partyjnej indoktrynacji, to przysłuży się wodzowi i ojczyźnie. Gdy spacyfikuje postponowane przez lata wolnej Polski i szykanowane ostatnio środowisko nauczycieli i pracowników oświaty i wychowania, to zasłuży się partii i Kościołowi.

Obiecałem, że wytłumaczę się z użycia określenia „referencyjnie półprzezroczyste; jako charakteryzującego oficjalne i wiecowe enuncjacje ministra Przemysława Czarńka. Podtrzymuję. A także to, jak powstaje potężny blok narodowej indoktrynacji w szkole.

[1] W.V.O. Quine, *Różności. Słownik prawie filozoficzny*, tłum. C. Cieśliński, Warszawa 1995, s. 175. „[...] **Rhetoric is invaluable homeopathically in withstanding its own assaults**”, zob. tegoż, *Quiddities. An Intermittently Philosophical Dictionary*, Cambridge, Mass. 1987, s. 183 (wyróżnienie moje – W.W.). Wycinanki (5) i (6) to próby retoryki rozumu, ale...

[2] Bałamuctwem wolałbym jednak określać zwodzenie – nie całkiem serio, niegroźne – wprowadzanie w błąd. W odniesieniu do *misling* w oryginale u Quine’a (w polskiej wersji: bałamuctwa) mamy paletę znaczeń, od zwodzenia, uwodzenia (ang. *firtation*) przez „łagodną formę oszustwa” (*the restrained sort of deception*) po „nikczemną retorykę” (*nefarious rethoric*). Tegoż, *Różności...*, s. 22–23; 175–177; tegoż, *Quiddities...*, s. 134–136.. A może *the restrained sort of deception* to byłoby coś w rodzaju „ściemniać” (wtedy też *misling* byłoby niedaleko od *obscurity*). Gdy tłumacz opuszcza zawiły wstęp do hasła, musimy sprawdzać, co się dzieje.

Tak czy owak, eksklamacje ministra to raczej przykłady haniebnej retoryki (*nefarious rethoric*) niż tylko niegroźne bałamuctwa.

[3] Bardzo trudno jest dyskutować z kimś, kto pasuje do obrazka

przypomnianego przez Alberta Moravię: „Nie można być równocześnie faszystą, człowiekiem inteligentnym i uczciwym. Bo jeśli ktoś jest faszystą, nie jest ani inteligentny, ani uczciwy; jeśli jest faszystą i człowiekiem uczciwym, nie jest inteligentny; a jeśli jest inteligentny i jest faszystą, nie jest uczciwy”. A. Moravia, A. Elkann, *Życie Alberta Moravii*, tłum. H. Kralowa, Warszawa 1996, s. 194. Wiadomo, że koledzy włoskiego pisarza, autorzy tego dowcipnego paszkwilu, byli kawiarnianymi antyfaszystami. Proszę pamiętać, że mówiąc „faszysta”, autor *Konformisty* i jego koledzy artyści mają na myśli włoski faszyzm. Wiemy, że to godny potępienia pomysł na świat, jednak nie to samo, co nazizm. Moim zdaniem Przemysław Czarnek jest bezmyślnym radykalnym patriotą, tj. nacjonalistą. Jawnie i w skrytości duszy. Bywa, że chętnie i ostentacyjnie dyskryminuje/eksklawizuje Innych, także dlatego że jest nieinteligentny i nieuczciwy. W skali międzynarodowej to byłby wstyd nie do pomyślenia. Opinia międzynarodowa ten nasz aktualny standard ma już rozpoznany. Pozostaje żenada. Gdyby taki minister gdzieś w cywilizowanym świecie tak się nagle skompromitował, byłby natychmiast odwołany. A tu skompromitował się spektakularnie przed powołaniem. Można by rzec, został przez swych mocodawców nagrodzony stanowiskiem i nadal robi swoje. Tego już w świecie, do którego jakoby aspirujemy, nie ma.

[4] „Jednym z przykładów Randała Marlina – przytacza Quine – jest nagłówek »Papież uniemożliwia Bar Micwę«. Przyjazd papieża do miasta spowodował korek uliczny, co sprawiło, że synagoga stała się niedostępna, nagłówek jednak może sugerować, że papież jest wrogiem Żydów. Jest to bardzo podstępna sztuczka: skutecznie wpływa na ludzkie umysły, a jednocześnie trzyma się w pewnym sensie tego, co weryfikowalne”. Cyt. za: W.V.O. Quine, *Różności...*, s. 176, Podobnie Czarnek krzyczy, że występne jest organizowanie w szkole spotkań na temat konstytucji, strofuje Prezydium KRASP, infantylnie ocenia rektora UJ. Sugeruje małuczkim, że ma prawo i obyczaj, aby strofować rektorów i nadto że minister edukacji i nauki może ganić za propagowanie konstytucji, na którą przysięgał, obejmując stanowisko.

[5] Reżim to system władzy, ale u mnie tu: rząd, władza, która mnoży bezprawie, poczynając od siebie.

Redakcja językowa: Beata Bińko

[Wycinanki \(6\)](#)



WOJCIECH WRZOSEK

Wycinanki (6)

Czy minister Czarnek uzyska prawdę o rodzinie poprzez nadanie statusu nauki konglomeratowi dyscyplin zwanego naukami o rodzinie?

Wszyscy zajmujący się nauką mają stałe problemy z prawdą. I to jest nauki przypadłość definicyjna. Tylko nienaukowe, zdogmatyzowane systemy przekonań, które mają mocno skonwencjonalizowane metody dochodzenia do nich, – odporne na falsyfikację, nie podające się weryfikacji -, nie mają problemów z prawdą. Powielają przekonania o tym, co jakie jest i upowszechniają je wedle zestandaryzowanych metod i zrytualizowanych sposobów.

Historycznie biorąc nie ma takich dziedzin wiedzy naukowej, które oferowałyby ustalenia ostateczne, nie podlegające reinterpretacjom. Wszystkie dziedziny nauki stale ustalają na nowo prawdę, a i ona sama jako uniwersum metafizyczne jest historycznie zmienna. Nic w kulturze, ani w naturze widzianej przez kulturę (np. przez reprezentujące ją np. nauki przyrodnicze) nie jest niehistoryczne.

Prawda naukowa o rodzinie jest ujęta w narracjach naukowych. Jak dotąd nie kultywujemy jej na miarę ogromnych potrzeb, bo – powiedzmy tu tylko tyle – byliśmy i jesteśmy „biedni” i źle naszą biedę dzielimy.

Na nauki o rodzinie, a te zaś spotkać można w uniwersytetach: kierunki studiów, specjalności, czy specjalizacje składają się zarówno dyscypliny i subdyscypliny naukowe oraz przedmioty kształtujące umiejętności i kompetencje praktyczne. Dyplom ukończenia takiej zorientowanej na uzyskanie określonej kompetencji zawodowej specjalności daje ściśle określone uprawnienia zawodowe. Jest swego rodzaju licencją zawodową np. doradcy rodzinnego, negocjatora w konfliktach rodzinnych, pracownika socjalnego, pracownika

opieki społecznej, itp. [1] Bez stosownych kwalifikacji nie dostaniesz pracy w instytucjach publicznych i nie wolno ci niefachowców zatrudniać w agendach prywatnych.

Nadawanie statusu nauki przedmiotom dydaktyki akademickiej jest zbędne, bo niektóre za takie już są uznawane, inne bezpodstawnie, bo naukami nie są i nigdy – jeśli wolno tak mocno powiedzieć – nie będą. [2] Stąd, kierunkom studiów pod nazwą nauki o rodzinie status nauki, w ścisłym naukoznawczym, czy metodologicznym sensie, do niczego nie jest potrzebny. Wystarczy, że współtworzą one program, który zrealizowany daje stosowną kompetencję zawodową.

Fundowanie tak rozumianym kierunkom studiów, bądź niejako zbiorowo tzw. naukom o rodzinie statusu nauki zakrawa na nieporozumienie. W klasyfikacji nauk przyjętych w świecie np. pod zbiorowym nominatem: nauki o życiu, nauki o ziemi, nauki humanistyczne, czy nauki przyrodnicze występują nazwy dyscyplin już uznanych za naukowe. Bynajmniej, nie w wyniku dekretu ministra. Pod nazwą nauki medyczne w spisie dyscyplin naukowych, znajdujemy tylko nauki. W programach studiów medycznych, są nie tylko nauki i nie tylko nauki medyczne.

Nauki o rodzinie zwykle nawet w uniwersytetach i na wydziałach teologicznych, to zbieranina dyscyplin zwykle i w dominującej mierze nie skażonych wyznaniowym a priori. To uznane przez naukowe agendy dyscypliny naukowe, lub dyscypliny naukowe stosowane. To nauki w podstawowym znaczeniu, jak na przykład psychologia, socjologia a raczej subdyscypliny jak psychologie gerontologique, socjologie de la famille czy psychologie de la famille. Ponadto, przedmioty pomocnicze. [3] Tak być musi, bowiem nawet uniwersytety katolickie kształcić muszą specjalistów w obszarach wyspecyfikowanych kompetencji zawodowych.

Jeśliby z prawdą o rodzinie z perspektywy nauki był jakiś kłopot, to trzeba by wykazać, że tak właśnie jest i jaki to kłopot. Nie wystarczy ogłosić to w mediach. Jaki jest panie ministrze kłopot z prawdą o rodzinie. Gdzie ona jest? Gdzie ją pan ma zamiar usidlić? A może już pan ją posiadł? To jakaś monografia? Podręcznik, czy może poradnik? Biblia czy Kwiatek biblii, Uniwersytet Katolicki w Lyonie, czy Katolicki Uniwersytet Lubelski? Jak nas pan minister tą prawdą oświeci, to co dalej zrobimy? Kto napisze podręcznik przysposobienia do życia w rodzinie dla szkół?

[1] Zob. Instytut Nauk o Rodzinie w Uniwersytecie Katolickim w Lyonie [Institut des Sciences de la Famille – UCLy](#)

[2] Proszę wybaczyć, naprawianie auta nigdy nie jest – póki co – uznane za akt poznawczy/badawczy. Mechanik samochodowy, to nie pracownik naukowy. Doradca rodzinny „naprawiający popsute relacje rodzinne”, to nie naukowiec. On korzysta z naukowej wiedzy opisowej i dyrektyw z niej wynikających, lecz nauką się nie zajmuje.

[3] W ramach tych ogólnych kategorii Families and Individuals in Societal Contexts, Internal Dynamics of Families, Human Growth and Development Across

the Lifespan, Human Sexuality, Interpersonal Relationships, Family Resource Management, Parent Education and Guidance, Family Law and Public Policy, Professional Ethics and Practice, Family Life Education Methodology; [Family Life Education and the CFLE Credential](#)

Redakcja językowa: Beata Bińko

Wycinanki (5)



WOJCIECH WRZOSEK

Wycinanki (5)

Czy minister edukacji i nauki Przemysław Czarnek chce zmobilizować nas do tego, aby z pomocą akademickiej wiedzy o rodzinie i uznanych praktyk z niej

wynikających –
w imię dobra wspólnego – wspomagać polską rodzinę?

Czy
przywrócenie prawdy o rodzinie, zdaniem ministra, to powrót do akademickiej
wiedzy o rodzinie? Czy minister, gdy nawołuje do przywrócenia prawdy o
rodzinie
ma na myśli, tzw. dyscypliny występujące w akademickich programach nauczania?
Czy
głoszą prawdę te spośród nich, które już naukami są? Czy też staną się one
siedliskiem prawdy, gdy
minister przyzna pozostałym status nauki? Czy wtedy wszystkie te dyscypliny
uzyskają naukowca i metodologiczny status nauki, czy tylko
biurokratyczny?

A
może na to proste rozwiązanie, aby po prawdę o rodzinie zwrócić się do nauki
minister nie wpada bo wie, że w nauce są problemy z prawdą? Zapytajmy, która
z
dyscyplin naukowych podejrzewana jest o to, że zajmuje się rodziną i ma
kłopoty
z prawdą? Jakie wspólnoty naukowe, dyscyplinarne, instytuty i centra
badawcze,
zespoły problemowe i projekty badawcze... doświadczają kryzysu poznawczego na
tyle, że może to być postrzegane, jako problemy z prawdą? Trzeba ją
odnajdywać
gdzie indziej, poza nauką?

Przeciwnie.

O fantastycznym rozwoju tych nauk i praktyk w domenie rodziny świadczą choćby
dane zamieszczone na stronie Krajowej Rady d/s. Stosunków w Rodzinie z Saint
Paul w Stanach Zjednoczonych. Towarzystwo założono
w 1938 r. Jest to:

*„multidisciplinarity Professional
association focused solely on family research, practice, and education. NCFR
members are dedicated to understanding
and strengthening families. Our members come from more than 35 countries
and all 50 U.S. states, and include scholars, professionals, and students in
Family Science, Family Life Education, human development, marriage and family
therapy, sociology, psychology, anthropology, social work, theology, child
development, health, and more. Members work in research, college teaching and
pedagogy, program development, Family Life Education, counseling, and human
services. [\[1\]](#)*

Na stronie NCFR imponujący spis placówek naukowych zajmujących się tak czy inaczej problemami rodziny. Jest tam około 2000 uniwersyteckich programów badawczych i edukacyjnych w domenie family science w samych Stanach Zjednoczonych. [2]

Placówek prowadzących badania nad rodziną, edukujących w zakresie sciences de la famille, i praktykujących w zakresie ich stosowania jest na świecie zatrzęsienie. [3] W Polsce wygląda to dużo skromniej. W każdej dziedzinie życia – może poza siatkówką męską – jest skromniej niż na świecie zwłaszcza, gdy porównujemy nie do średniej, a do elity.

Gdybyśmy mieli specjalistów i agendy nastawione do wysyłania młodych i starszych po naukę, lepiej dotowane, gdybyśmy chcieli skupić uwagę na współpracy naukowej i wymianie doświadczeń praktycznych, w kraju i poza nim, to moglibyśmy zrealizować każdą wypracowaną przez specjalistów strategię. Instytucje, w tym uczelnie zagraniczne mogłyby przyjąć praktycznie dowolną liczbę studentów i doktorantów, a agendy pracujące na rzecz rodziny, na staże praktykantów, pracowników służb socjalnych. Można robić to na skalę przełomową i za środki europejskie. Prawda zwycięża nie bez oręża. Wystarczy mieć pieniądze.

Jeśli ministra frasuje prawda naukowa o rodzinie, to niepotrzebnie. Ma się ona znakomicie. Robi wspaniałe wrażenie. Programy naukowe, zespoły badawcze i centra naukowe, interdyscyplinarność de facto, a nie na pozór, publikacje, seminaria, konferencje, przygodne i cykliczne. Kompetencje towarzyszące, języki, sprzęt, warunki studiowania... Środowiska, które proponują naukowe prawdy o rodzinie są imponująco różnorodne i liczne.

W tzw. naukach o rodzinie na świecie jest nieogarniana przez nasze zasoby kadrowe ilość prawdy. Myślę o naukowych w tym akademickich – jej wcieleniach. Łącznie z prawdami o rodzinie formułowanymi przez wydziały teologiczne i inne wyznaniowe dyskursy o człowieku i rodzinie. Co komu potrzeba i co kogo boli. Tylko

pamiętajmy, jednak wtedy, gdy chcesz otrzymać certyfikat zawodowy, uprawnienia do wykonywania zawodu w sferze publicznej, państwowej, samorządowej, ale i prywatnej musisz zdobyć wiedzę i umiejętności w standardzie kształcenia państwowego, świeckiego. [4]

Prawda o rodzinie jest dostępna. Polska infrastruktura zapewne jest niedostateczna, w sferze badań jak i aplikacji do praktyki społecznej, kadr, zaplecza technicznego. A także gotowości społeczeństwa na asymilację pracy nowoczesnych służb wspierających rodzinę.

A może, Ministrowi Czarnkowi nie chodzi o naukową prawdę o rodzinie? Wołanie o prawdę o rodzinie i jednocześnie o unaukowanie nauk o rodzinie, to bałamuctwa. Intencje tego apelu ministra Czarnka są niejasne, bo *referencyjnie półprzezroczyste* [5]

Czy minister Czarnek uzyska prawdę o rodzinie poprzez nadanie statusu nauki konglomeratowi dyscyplin akademickich zwanych naukami o rodzinie?

[1] [Degree Programs in Family Science | National Council on Family Relations \(ncfr.org\)](#).

[2] <https://www.ncfr.org/degree-programs...>

[3] W związku z zainteresowaniami ministra wystarczy przestudiować strony prominentnych i mniej znanych uniwersytetów katolickich: amerykański Notre Dame, belgijski Louvain, francuskie Lille i zwłaszcza Lyon, szwajcarski Fryburg, czy niemiecki Freiburg, mediolański Del Sacro Cuore, itd. Wspaniałe placówki, gdzie trzeba, to sacrum jest oddzielone od profanum.

[4] La certification professionnelle d`etat. Na przykład: diplôme d`État d'[assistant familial](#) ; diplôme d`État de [médiateur familial](#)...

[5] Marlin R., The Rhetoric of Action Description, Informal Logic, 6 (1984), s. 26-28, cyt za: Quine W.V.O, *Różności. Słownik prawie filozoficzny*, Warszawa 1995, s. 176. Wytłumaczę się bliżej z tej diagnozy w kolejnym odcinku.

Redakcja językowa: Beata Bińko