

CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY**PRACA SOCJALNA OPARTA NA WARTOŚCIACH WIARY KATOLICKIEJ JAKO POMOC RODZICOM PO TRAUMIE NARODZIN DZIECKA NIEPEŁNOSPRAWNEGO****SOCIAL ADAPTATION BASED ON THE VALUES OF THE CATHOLIC FAITH AS AN AID TO PARENTS AFTER THE TRAUMA OF THE BIRTH OF A DISABLED CHILD**

Rozprawy Społeczne, nr 1 (VIII), 2014

Marcin Białas

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Białas M., (2014) *Praca socjalna oparta na zasadach wiary katolickiej jako pomoc rodzicom po traumie narodzin dziecka niepełnosprawnego*. Rozprawy Społeczne, 1 (VIII), s. 5-11

Streszczenie: Utopijne myślenie, którego odpowiednikiem jest „Hollywood”, popycha wielu ludzi w pułapkę fałszywie pojmowanej istoty życia, złożonej wyłącznie ze szczęścia. Taka sytuacja uniemożliwia tym samym realną ocenę rzeczywistości, na którą składa się nie tylko szczęście, ale i cierpienie. Cierpienie to wywołać może wiele traumatycznych wydarzeń. Jednym z nich jest fakt narodzin niepełnosprawnego dziecka, który konfrontuje rodziców z sytuacją transzycji. Nierzadko rodzice, którym urodziło się dziecko niepełnosprawne, mają poczucie, że wszystko jest skończone, że „świat się zawalił”. Aby wyjść z tego impasu potrzebują wsparcia udzielanego w ramach praktycznej działalności pracy socjalnej. Wsparcie to, choć niezbędne i nieocenione, pomaga rodzinie przystosować się do nowego życia „jedynie na zewnątrz”. Rodzice, którym urodziło się dziecko niepełnosprawne wymagają również pomocy w wyjaśnieniu tego, co ich spotkało w świetle wiary katolickiej wyjaśniającej istotę krzyża, zwłaszcza w sytuacji cierpienia, które ich dotyka.

Słowa kluczowe: szczęście, cierpienie, rodzina, dziecko niepełnosprawne, transzycji, wiara katolicka

Summary: The utopian thinking, whose equivalent is “Hollywood”, pushes a lot of people in the false trap of understanding the essence of life combined only with the happiness. Such a situation makes impossible the true assessment of the reality, that is not only consisted of happiness but also of suffering. This suffering may cause many other traumatic events. One of them is the birth of a disabled child that confront the parents with the transition. Disturbing and even sometimes destroying completely the family life. Very often the parents, who gave birth to the disabled child, have the feeling that now all is finished that “the world has fallen down”. They need the support to get out of this deadlock, the support of the practical activity by the social work. This support, though essential and invaluable, aids the family in adjusting to the new life “only outside”. The parents, who gave birth to the disabled child, need some help too, they need some help in explaining what has happened to them in the transcendental sense. It seems that the catholic faith, in this respect, explains the essence of the cross, it enables, especially in the time of suffering, that touch them.

Key words: happiness, suffering, family, disabled child, transition, catholic faith

Wstęp

Rzeczywistość, której człowiek jest świadkiem i uczestnikiem niejednokrotnie konfrontuje go z sytuacjami transzycji, które przez sam fakt zaistnienia sprawiają, że nic już nie jest takie same, a przyszłość jawi się jako niepewna, niejasna, czy nieoswojona. Wydarzenia te i okoliczności sprawiają, że człowiek w pewnym momencie swojego życia, nagle i nieoczekiwanie, staje niejako „pomiędzy” dawną a nową, nieznaną dla niego, nieprzewidywalną, trudną, a niekiedy wręcz przerażającą sytuacją. Kolokwialnie mówiąc, traci grunt pod nogami, któ-

ry jest niezbędny dla jego normalnego funkcjonowania, czyli takiego, do którego był przyzwyczajony. Przykładami ilustrującymi zjawisko transzycji, bo o tym jest mowa, mogą być zjawiska związane z: utratą wartości materialnych i dorobku życia, utratą wolności, śmiercią bliskich osób, rozpadem, dezintegracją rodziny, itp. (Gawęcka, w rękopisie). Wśród nich specyficzne miejsce zajmuje fakt narodzin niepełnosprawnego dziecka.

Niepełnosprawność dziecka jako przyczyna transzycji rodziców

Dziecko, jako owoc miłości kobiety i mężczyzny stanowi dopełnienie ich związku. Przyszli rodzice snują plany, oczekiwania, w których ich potomek

Adres do korespondencji: Marcin Białas, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, ul. Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, e-mail: bialasmarcin@o2.pl, tel. (41) 349 72 94

w zdrowiu i w szczęściu, wzrasta w rodzinie, którą stworzyli. Ten idylliczny obraz zaciemnia diagnoza głosząca, iż dziecko które się urodziło jest niepełnosprawne. Powodując tym samym powstanie niezwykle trudnej sytuacji (nowej, nieprzewidywalnej, nieznannej) zarówno dla samych rodziców, jak i dla całej rodziny. K. Jaspers twierdzi, że pojawienie się dziecka niepełnosprawnego w rodzinie przekłada się na nieunikniony kryzys systemu rodzinnego, który skutkuje wysokim ryzykiem dysfunkcji, a nierzadko nawet i patologii lub rozpadem. Wkomponowana w codzienność tych rodzin bezradność, konfliktowość, przymus, rezygnacja czy zmaganie się z napierającymi problemami, oraz stałe konfrontowanie się z cierpieniem i rozczarowaniem podważa wartość dotychczasowych prawd ustalonych na mocy logiki. Niepełnosprawność wkraczająca do rodziny wzbudza grozę, poczucie tragizmu ze względu na tajemnicze, niezgłębione jej pochodzenie, jej absurdalność i nieuchronność, na przeżywaną wobec niej bezradność. Takie rodziny narażone są na stałe przeżywanie:

- rozbieżności między pragnieniami a możliwościami,
- rozbieżności między „ja” rzeczywistym a „ja” pożądanym,
- rozbieżności między cierpieniem własnym a cierpieniem własnego dziecka wymagającego stałej troski i opieki (za: Gawęcka, Kraków 2010).

Stąd fakt związany z narodzinami niepełnosprawnego dziecka, jako okres tranzycji, charakteryzują się kilkoma cechami. Wśród tych, które w sposób szczegółowy opisuje D. Kornas-Biela, wymienić można te najbardziej charakterystyczne. Należą do nich w sposób dobitny obraz i sytuację rodziny wychowującej dziecko niepełnosprawne.

Jedną z nich jest tzw. „huśtawka emocjonalna”. Jej umowna nazwa bierze się z tego, iż wątpliwości rodziców, co do stanu zdrowia ich dziecka czasami się pojawiają, a czasami znikają (tak jak na huśtawce). Wraz z nimi rodzice przeżywają z jednej strony: zwątpienie i rozpacz, z drugiej natomiast nadzieje, że ich niepewność dotycząca stanu zdrowia dziecka nie ma obiektywnych podstaw. Te naprzemiennie stany: pozytywne i negatywne uczuć mogą sprawić wrażenie emocjonalnego niezrównoważenia rodziców. Rodzice zdają się być wtedy niedojrzali uczuciowo, niestali emocjonalnie, podatni na zmienne nastroje w zależności od zauważonych trudności lub postępów rozwojowych u dziecka. Taki stan powoduje, iż sytuacja rodzinna zmienia się, a wśród rodziców nierzadko rodzi się poczucie braku wzajemnego zrozumienia, obwinianie się o brak dostrzegania powagi sytuacji, brak zaangażowania w wychowanie dziecka.

Kolejną cechą jest „gorączka diagnostyczna”. Polegająca na tym, iż w miarę upływu czasu narastają wątpliwości rodziców, co do prawidłowego rozwoju dziecka. Skłania to ich do podejmowania przedsięwzięć mających na celu uzyskanie trafnej, szybkiej i nie budzącej wątpliwości diagnozy. Wtedy to roz-

poczyna się wędrówka po gabinetach lekarskich, klinikach. Rodzice w tym okresie również bacznie obserwują dziecko, sami próbują stwierdzić, na czym polega problem, i na ile jest poważny. Dopytują innych, szukają potwierdzenia u krewnych, znajomych i w prasie, oraz książkach. Ta niepewność, dotycząca stanu ich dziecka, budzi ogromne napięcia. Rodzice skarżą się, że ich nerwy są jak napięta struna, nie mogą się zrelaksować, wyciszyć, poczuć bezpiecznym i pogodnym. Stan podwyższonego napięcia nerwowego wywołuje u nich szybkie wyczerpywanie się, małą wydolność psychiczną, fizyczną oraz stałe poczucie zmęczenia. Pojawiają się przez to reakcje wybuchowe, kłótnie i awantury. Rodzice są nierzadko bezradni w poszukiwaniu dobrego specjalisty, wycieńczeni. Mają głęboko nadszarpnięty budżet. Poczucie osamotnienia, które ich ogarnia, wynika z faktu, że nikt ich nie rozumie, nikt nie może im pomóc. Rodzice są bezsilni wobec problemu, który nich dotknął. Niepewni o swoją przyszłość i przyszłość swojego dziecka. Niepewność rodzica nadzieję – powoli wyniszcza rodzinę.

Uzyskanie definitywnej diagnozy o niepełnosprawności dziecka jest dla wszystkich rodziców ważnym wydarzeniem życiowym, które zmienia ich życie na zawsze. „Szok”, jako następna cecha, wiąże się z traumatycznym przeżyciem. Informacja: „*Państwa dziecko jest niepełnosprawne*” – powoduje, że taka rodzina „już nigdy nie będzie normalna”. Szok rodziców jest tym większy, jeżeli dowiedzieli się oni o niepełnosprawności ich dziecka niespodziewanie, gdy nie byli do tego przygotowani, gdy sądzili, że problem ich dziecka jest mało znaczący, gdy na siłę poszukiwali potwierdzenia, że nic mu nie jest. Okres zwany szokiem jest najkrótszy, ale charakteryzuje się bardzo intensywnymi emocjami. Rodzice w sytuacji szoku mają poczucie, że wszystko jest skończone, że „świat się zawalił”. Nastąpiła bezpowrotna utrata marzeń, planów, oczekiwań i aspiracji związanych z dzieckiem. Rzeczywistość okazała się brutalnie niszcząca. W wyniku traumy, której doświadczyli stają się albo odrętwieli i nic do nich nie dociera, albo też są pobudzeni i zachowują się irracjonalnie, chaotycznie, nieprzewidywalnie.

Dlatego też po nieoczekiwanym otrzymaniu diagnozy o niepełnosprawności dziecka, wielu rodziców odrzuca ją, gdyż za wszelką cenę starają się uznać, że nie jest to prawda. Wierzą w pomyłkę lekarza. Okłamują się, że przy tak zaawansowanej technologii medycznej schorzenie dziecka da się z pewnością wyleczyć. Traktują zatem niepełnosprawność swojego dziecka jako stan przejściowy, bezpodstawnie oczekując poprawy, wierząc w postęp medycyny. Nie przyjmują informacji o trwałym charakterze niepełnosprawności dziecka. „Zaprzeczenie”, stanowiące kolejną cechę, jawi się tu jako mechanizm obronny. Jest wyrazem stosowania strategii poszukiwania nadziei, która nie jest dojrzała, ale pozwala na jakiś czas podtrzymać poczucie własnej wartości, pozytywną samoocenę, uchronić ich od rozpacz, zneutralizować lęk przed

przyszłości dziecka. Zwykle ten stan nie trwa długo, bo problemy związane z dzieckiem nie mogą być ukrywane przed otoczeniem. Realia życia sprawdzają rodziców na ziemię.

Dlatego też potwierdzona diagnoza o niepełnosprawności dziecka wywołuje u rodziców stan „żałoby” po stracie dziecka „normalnego” takiego, które chciało się mieć, z którym wiązało się oczekiwania i marzenia. „Żałoba” stanowiąca kolejną cechę, jest stanem długotrwałym, trudnym, jednak jej doświadczenie wydaje się nieodzowne dla zdrowia psychicznego rodziców i prawidłowych relacji z dzieckiem oraz jego optymalnego rozwoju. Niektórzy autorzy uważają, że „żałoba” to termin przesadzony i nieadekwatny, ale w „pochowaniu” dziecka zdrowego towarzyszy smutek i cierpienie. Stany te, jak wiadomo, są najbardziej charakterystyczną cechą procesu żałoby. A przecież jest czego żałować. Rodzice uświadomili sobie, że stracili bezpowrotną szansę na posiadanie dziecka takiego jak inne. Stracili wymarzone dziecko, takie, na jakie czekali – idealne, w pełni sprawne. Opłakują też dziecko takie, jakie mają – jego ułomność, braki, jego problemy, jego cierpienie. Ubolewają również nad swoją sytuacją. „Żałoba” obejmuje również ich własne cierpienie i stratę. Strata ta dotyczy najczęściej poczucia własnej wartości „*nie jesteśmy w stanie mieć nic normalnego, nic nam się nie układa*”. Obecność dziecka niepełnosprawnego może być również stałym stresem przypominającym rodzicom o doświadczanym nieszcześciu, niepowodzeniu, nie spełnieniu, zranieniu. Do smutku rodziców dołącza także uczucie osamotnienia i niezrozumienia ze strony innych ludzi. Ich smutek jest również wzmagany poczuciem wstydu – spacer, wizyty u lekarza, w piaskownicy. Sprawiają, że rodzina wychowująca dziecko niepełnosprawne znajduje się w sytuacji ekskluzji, a nierzadko i opresji ze strony otoczenia, żyjąc na marginesie społeczeństwa (Por. D. Kornas-Biel, Lublin 2001).

Stąd też te, jak można by rzec, nieoczekiwane okoliczności, w których znalazła się rodzina wychowująca dziecko niepełnosprawne, wymagają od niej readaptacji do nowych warunków życia. Rodzice muszą stworzyć odpowiednie środowisko rozwojowe i wychowawcze, kształtujące osobowość dziecka. Jest to niezmiernie ważne, bowiem stosunek rodziców do ich niepełnosprawnego dziecka ma dla niego szczególne znaczenie. Decyduje nie tylko o cechach jego osobowości, i umiejętności harmonijnego współżycia z nim. Ale co ważne w pływa również w zasadniczy sposób na zmniejszenie skutków niepełnosprawności, na zbliżenie się dziecka, w maksymalnym dla niego stopniu, do właściwej dla jego wieku normy fizycznej i psychicznej. Aby tak się jednak stało niezbędny jest zarówno właściwy stosunek rodziców do ich niepełnosprawnego dziecka, jak i stworzenie mu odpowiednich warunków domowych (opiekuńczo-wychowawczych, ale także i odpowiedniej atmosfery), niezbędnych dla jego rozwoju (Poradnik dla rodziców dzieci niepełnosprawnych, Warszawa 2001).

Praca socjalna jako podstawa readaptacji rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne

Niekiedy jednak trauma rodziców niepełnosprawnego dziecka, stojących niejako na „rozdrożu” jest na tyle duża, iż rodzina taka wymaga pomocy niezbędnej do przetrwania i dalszego rozwoju. Oczywiście wspomnieć tu można o szeroko rozumianym wsparciu – jako efekcie praktycznych rozwiązań pracy socjalnej. Praca socjalna jawi się tutaj jako działalność, której celem jest wspomaganie ludzi w celu uzyskiwaniu przez nich w miarę efektywnego poziomu funkcjonowania psychospołecznego. Jako działalność *stricte* praktyczna, realizowana jest za pomocą rozległej sieci instytucji i stowarzyszeń publicznych (K. Frysztacki 2000). Nakierowana na wsparcie koncentrując się na udzieleniu pomocy finansowej, nierzadko niezbędnej dla rodzin, które w wyniku pokrywania kosztów leczenia, czy rehabilitacji mają głęboko nadszarpnięty budżet domowy. Wsparcie to może być również rozumiane, jako pomoc rzeczowa, polegająca na przekazaniu (użyczeniu) specjalistycznego sprzętu leczniczo-rehabilitacyjnego, czy innych niezbędnych do życia środków (odzież, środki higieniczne, opał na zimę, dostosowanie domu do potrzeb niepełnosprawnego dziecka, dociągnięcie wody itp.). Ważne jest również wsparcie organizacyjne, rozumiane począwszy od pomocy w prawidłowym zgromadzeniu i wypełnieniu stosownej dokumentacji (kolokwialnie mówiąc wielu rodziców w tym okresie „nie ma do tego głowy”), aż po organizację turnusów rehabilitacyjnych, świetlic środowiskowych, seminariów, pikników integracyjnych, projektów systemowych, konferencji czy specjalistycznego poradnictwa itp. (Gawęcka, w rękopisie). Wynika z tego, iż pracownik socjalny, w aspekcie readaptacji rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne, powinien posiadać szereg kompetencji i sprawności niezbędnych dla realizacji zadań, które to związane są z:

- dokonywaniem diagnozy sytuacji będącej przyczyną trudnego położenia rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne,
- stosowaniem metod, technik i środków interwencji socjalnej, oraz ewaluacji podejmowanych działań służących rozwiązywaniu problemów w zakresie ograniczonych możliwości zdobywania środków niezbędnych do utrzymania rodziny, czy pełnieniu przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych,
- pobudzaniem zaradności indywidualnej rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne,
- kierowaniem służbami społecznymi i projektowania społecznego,
- inspirowaniem zmian społecznych,
- inicjowaniem nowych form pomocy rodzinom wychowującym dzieci niepełnosprawne – zwłaszcza w najbliższym środowisku lokalnym (Leszka, w rękopisie).

Pomoc taka, choć bardzo ważna i oczywiście niezwykle potrzebna, zapewne ułatwia rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne społeczną readaptację. Umożliwia tym samym usamodzielnienie się, umacnia zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie – w nowych warunkach i nowych okolicznościach, w których przyszło im żyć.

Wiara rodziców jako dopełnienie działań pracy socjalnej

Wydaje się jednak, iż wspomniane formy pomocy udzielane rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne pomagają przystosować się do nowego życia „jedynie na zewnątrz”. Niekiedy jednak, taka rodzina, pomimo udzielonej pomocy, przez długi okres czasu (zbyt długi), a nierzadko już do końca swojego życia pozostaje „na rozdrożu” nie mogąc nakreślić ram swojego nowego życia „po”. Członkowie takich rodzin nie rozumieją tego co się wydarzyło, nie mogą się z tym pogodzić. Nieustająco zadają sobie pytania: „dlaczego nas to spotkało? czym zawiniliśmy, że dotknęło nas takie nieszczęście?”

Tego typu pytania, choć oczywiście bezpodstawne i irracjonalne, są w efekcie wynikiem utopijnego myślenia, które popycha wielu ludzi w pułapkę fałszywie pojmowanej istoty życia, złożonej wyłącznie ze szczęścia, którego człowiek doznaje lub w najbliższej przyszłości spodziewa się doznać. Współczesny człowiek ulega magii życia, którego odpowiednikiem jest „Hollywood” (Por. Morawski, Warszawa 1999). Magiczne myślenie: „*życie człowieka ma być szczęśliwe, skoro jestem uczciwy, postępuje moralnie, pracuje, staram się, dbam o dom i rodzinę – to nie powinienem cierpieć*”, uniemożliwia człowiekowi realną ocenę rzeczywistości, na którą składa się nie tylko szczęście, ale i cierpienie, którego w życiu prędzej czy później doświadczy. Obydwa te fenomeny: szczęście i cierpienie definiują niejako istotę życia, i są człowiekowi potrzebne w takim samym stopniu. Tworzą rzeczywistość, w której człowiek żyje.

Jednak rodziny po traumatycznym wydarzeniu, jakim są narodziny niepełnosprawnego dziecka, znajdujące się w sytuacji tranzykcji, potrzebują niekiedy na nowo „wprowadzenia w tę rzeczywistość”. Wymagają pomocy w zrozumieniu znaczenia siebie i wszystkich rzeczy wokół (również tych związanych z cierpieniem). Wydaje się, że wiara w tym względzie, jej ponowna wykładnia, wyjaśniająca istotę krzyża, umożliwi im lepszą readaptację społeczną, zwłaszcza w sytuacji cierpienia, które ich dotyka (Por. Levi, Warszawa 1968).

Wiara rodziców jawi się tu jako dopełnienie działań pracy socjalnej, bowiem ułatwia i skraca okres tranzykcji. Staje się pomocna we właściwym zrozumieniu życia, swojego w nim miejsca, swojej w nim roli, swojej sytuacji egzystencjalnej, swojego położenia.

Wiara, jej ponowna wykładnia sprawia, że rodzice dziecka niepełnosprawnego zaczną odczytywać cierpienia, które ich dotyczą jako *experimentum*

crucis – pewnego rodzaju test, probierz, próbę wytrzymałości. W tym względzie wiara przynosi im otuchę i pociechę. Pozwala złączyć odczuwane cierpienie z intencją, za coś, za kogoś. Pomimo traumy, której doświadczają pomaga rozwijać się i otwierać ku górze. Pozwala zrozumieć, że cierpienie może być dla nich jakimś dokonaniem. Dzięki wierze rodziny wychowujące dziecko niepełnosprawne, znosząc swoje cierpienie rosną wewnątrz. Wzrasta w nich bowiem siła moralna, która tym samym stawia ich egzystencję na wyższym stopniu (Por. Frankl, Warszawa 1971).

Wynika jednak z tego, że ich wiara musi być rozumna, ponieważ gdyby nią nie była, pociągałoby to za sobą wyrzeczenie się odpowiedzialności, atrofie najwyższych władz, oraz porzucenie jedynej zdolności do osiągnięcia prawdy, jaką jest rozum ludzki. W tym względzie winna się jawić jako osobisty stan, pewna zaangażowana postawa, zanim stanie się jakąkolwiek działalnością (religijną). Nie tylko kojarzyć się z przestrzeganiem prawa lub przesadnym łagodzeniem lęku metafizycznego, lecz być prawdziwym wyrazem osobistego przyjęcia ofiarowanej łaski Odkupienia (Por. Levi, Warszawa 1968).

Akceptacja i adaptacja dziecka niepełnosprawnego w rodzinie, jako efekt wychowawczych działań pracy socjalnej w świetle wiary

Akceptacja dziecka – czyli uznanie go takim jakie ono jest, jest procesem, który nigdy się nie kończy. Dojrzewanie rodziców w miłości do swojego niepełnosprawnego dziecka trwa przez całe życie. Chmury smutku i żalu nie ustępują nagle, lecz stopniowo w miarę jak rodzice nabierają doświadczenia, wiedzy i umiejętności w sprawowaniu opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem.

Proces akceptacji i adaptacji do roli rodzica dziecka niepełnosprawnego (proces wychodzenia z tranzykcji) wymaga ukształtowania nowej tożsamości – tożsamości rodzica dziecka niepełnosprawnego. W tym procesie ważne jest właściwe przeorganizowanie życia i takie przyjęcie nowych obowiązków, oraz taki podział ról, by rodzice mogli rozwinąć w sobie nowe cechy charakteru: cierpliwość, wyrozumiałość, twórczość, a także, co jest niezmiernie istotne dookreślić sens życia. Ważne jest, aby rodzice oprócz konieczności pokonania przeszkód związanych z niepełnosprawnością ich dziecka znaleźli pomoc w poradeniu sobie z przeszkodami tkwiącymi w nich samych. Przeszkodami utrudniającymi im relacje zarówno ze swoim niepełnosprawnym dzieckiem, jak i z innymi osobami oraz z samym sobą (D. Kornas-Biela, Lublin 2001). Bowiem niepełnosprawność dziecka, jak wyjaśnia M. Lohe, wymaga zdecydowanej przebudowy, przeformowania wielu płaszczyzn życia rodzinnego, oraz dostosowania się do niepełnosprawności. Wśród nich wymienić można następujące:

- role rodziców muszą być dalej wypełniane, jednocześnie małżonkowie muszą sobie wzajemnie pomagać w pokonywaniu większego, niż dotychczas stresu, frustracji, ambiwalentnych uczuć,
- styl życia, a zwłaszcza rodzaj i intensywność kontaktów ze światem zewnętrznym muszą być dopasowywane do aktualnych, zmiennych uwarunkowań związanych ze stanem zdrowia dziecka, stąd potrzeba racjonalnego zarządzania czasem wolnym, którego pozostaje bardzo mało do dyspozycji,
- nie jest możliwe wykonywanie pracy zawodowej przez męża i żonę. Któryś z nich zmuszone będzie do pozostawania w domu, aby opiekować się niepełnosprawnym dzieckiem,
- niewiele planów, które mogły być realizowane przed narodzeniem dziecka niepełnosprawnego możliwe będą do realizacji. Zmiana stanu zdrowia dziecka, jego kolejne fazy rozwoju, nowe potrzeby, rehabilitacja, wizyty u specjalistów będą wymuszały dialektykę celów i szukanie coraz to innych sposobów ich urzeczywistniania,
- każde nieporozumienie, konflikt muszą być przez rodziców rozwiązywane natychmiast, jak najszybciej i należy do tego przykładać większą wagę niż przedtem. W sytuacji urzeczywistnienia niepełnosprawności, która rządzi się twardymi regułami „gry” - im więcej nie załatwionych spraw, pretensji, wzajemnych żalów będzie występowało w relacjach między żoną a mężem, tym szybciej pojawi się wypalenie wewnętrzne, grożące rozpadem związku (za: Gawęcka, Kraków 2010).

Zatem pedagogiczny (wychowawczy) aspekt pracy socjalnej z rodzicami dziecka niepełnosprawnego, w sytuacji tranzytu (choć oczywiście zróżnicowany, zależny od potrzeb, sytuacji i innych okoliczności), winien koncentrować się m. in. na:

- zapewnieniu im swojej obecności i dostępności,
- na byciu przy nich i byciu z nimi,
- okazywaniu zrozumienia dla ich trudności w przyjęciu niepełnosprawnego dziecka,
- informowaniu o sposobach leczenia i rehabilitowania,
- pobudzaniu rodziców do formułowania pytań, i fachowym odpowiadaniu na nie,
- kontaktowaniu rodziców z innymi osobami, które wychowują dziecko o tym samym rodzaju niepełnosprawności,
- wyjaśnieniu sensu tego doświadczenia (fakt narodzin niepełnosprawnego dziecka) w świetle wiary (Por. D. Kornas-Biela, Lublin 2001).

Realizacja tego ostatniego punktu powinna opierać się na następujących działaniach:

- pomoc w zorganizowaniu opieki duszpasterskiej, zwłaszcza dla tych rodziców, którzy w wyniku niepełnosprawności dziecka przeżywają głęboką traumę i cierpią,

- organizacja wsparcia przy przewyciężaniu negatywnych emocji, odzyskiwaniu równowagi duchowej i godzeniu się z trudnym doświadczeniem losowym,
- często wskazana jest praca nad nieuporządkowanym poczuciem krzywdy i winy, żalu i buntu, a nawet rozpacz (Por. Krakowiak, Kraków 2010), konieczne jest również przepracowanie narcystycznego zranienia jakiego doznali rodzice z powodu stygmatu dziecka,
- złagodzeniu bólu z powodu niepełnosprawności dziecka, który powoduje złość wobec świata, Boga za niezawinione cierpienie, niezawinioną karę (Por. D. Kornas-Biela, Lublin 2001),
- formacja chrześcijańska rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne.

Formacja chrześcijańska rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne z perspektywy twórczej readaptacji

Pojęcie formacja, jako termin pochodzący od łacińskiego słowa *formare*, oznacza nadawanie kształtu, powoływanie do bytu, stwarzanie, nauczanie. Wskazując na bardziej techniczne i funkcjonalne rozumienie tego pojęcia, określić je można jako ćwiczenie, sporządzanie, przyprowadzanie do porządku i ustawianie w odpowiedniej pozycji. Dlatego też *forma* będąca źródłosłowem dla rozważanego terminu jest równoznaczna z *normą*, którą stosuje się do określenia granic i konturów konkretnego działania człowieka, zmierzającego do osiągnięcia wyznaczonego celu (Derdziuk, Lublin 2006).

Tym celem w wychowaniu chrześcijańskim jest „obraz Boży” wyciśnięty na duszy, do którego człowiek dąży. Obraz wymagający nieustannej rekonstrukcji, odnowy i ochrony przed zatarciem się. W tym sensie formacja chrześcijańska widziana jest jako cel, ostateczny wynik, rezultat złożonego procesu wychowania. Procesu mającego charakter zarówno intelektualny, duchowy, jak i egzystencjalny, w który zaangażowane są wszystkie władze człowieka (Nowak, Lublin 2001). Procesu dokonującego się stopniowo, a zarazem permanentnie, na drodze głębszego poznania siebie, którego probierzem jest konfrontacja życia człowieka, jego egzystencjalnej sytuacji, z krzyżem Chrystusa. Stąd właśnie formacja chrześcijańska jest procesem takiego kształtowania własnego podejścia do życia, które umożliwia człowiekowi udzielenie adekwatnej odpowiedzi na dar powołania Bożego (Derdziuk, Lublin 2006). Człowiekowi, na którego życie w decydujący sposób wpływają również swoiste ciosy (Por. Kunowski, Warszawa 1993).

U rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne owa formacja polegała będzie na pokonywaniu fatalizmu przyszłości, związanego z odczuwanym cierpieniem, któremu człowiek się poddaje (zamiast potraktować go jako program, zadanie, które trzeba zrealizować). Jako formacja całego człowieka ma również na celu jego wszechstronny rozwój,

wyzwolenie potencjałów duchowych, umysłu, woli i serca (Por. Pokrywka, Lublin 2006).

Tak widziana formacja ma na celu ugruntowanie wiary człowieka, wiary w osobę Jezusa Chrystusa, który jest „drogą, prawdą i życiem” (nie zaś w samą ideę). Jak stwierdza B. Häring, jest to bowiem nie tylko treść wiary chrześcijańskiej, ale całkowicie szczególny sposób pójścia za Chrystusem. Nie chodzi tu o ideę, a w gruncie rzeczy nawet nie o normy, wartości czy abstrakcyjne prawa, ale nade wszystko chodzi o osobę samego Chrystusa. „Pójście za” jest zatem więzią z osobą Chrystusa, a nie zaś abstrakcyjnym prawem. Sam Chrystus, jako święty Bóg jest prawem osobowym, którego zdolność do bycia wzorem dla ludzi opiera się na Boskości Jego osoby (za: Królikowski, Poznań 1997).

Wiara rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne widziana w takim świetle, związana jest z koniecznością zgody na cierpienie i afirmacją niepełnosprawność swojego dziecka. Nie są one jednak wynikiem rezygnacji i poddania się, lecz wynikają ze zrozumienia kondycji ludzkiej, odczytanej właśnie w świetle wiary (Por. Chudy, Lublin 1988). Łatwiej jest zaakceptować rodzicom fakt niepełnosprawności swojego dziecka, swoje przy tym położenie, kiedy uświadomią sobie, że wszyscy ludzie są niepełnosprawni. Niepełnosprawność ta wynika bowiem z immanentnej cechy każdego człowieka. Jawi się jako podstawa brakowości każdego bytu ludzkiego, a w konsekwencji – śmierci. Wszyscy ludzie w tym znaczeniu posiadają braki, które dotyczyć mogą układu ruchu, układu krążenia, nerwicy, upośledzenia psychicznego, upośledzenia zdolności widzenia, upośledzenia zdolności słyszenia, ale także choroby alkoholowej, narkomanii, opóźnień środowiskowych, czy braków moralnych itp. (Chudy, Lublin 1988). Wynika z tego wnioski, iż wszystkich ludzi bez wyjątku można uznać, w szerokim znaczeniu za osoby niepełnosprawne. Wszyscy ludzie są bowiem w większym lub mniejszym stopniu niepełnosprawni – posiadają większe lub mniejsze braki. Ich brakowość w jakiejś mierze powoduje „[...] utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie wykonywania zadań życiowych i zawodowych oraz wypełnianie ról społecznych [...]” (Majewski, Warszawa 1995, s. 40).

Dziecko niepełnosprawne jawi się tu jako osoba godna afirmacji i troski, bez względu na rodzaj swojej niepełnosprawności. Jego godność, a nie jakakolwiek inna cecha lub cel, stanowi wystarczający motyw troski rodziców o właściwe warunki życia, rozwoju i wychowania. Niepełnosprawność ich dziecka zaliczana jest zatem do naturalnych przypadłości ludzkiej kondycji. Choć pojmowana jako przyczyna cierpienia stanowi szczególną wartość w duchowym rozwoju człowieka. Unaocznia istnienie wartości wyższych, decydujących o sensie ludzkiego życia. Skłania człowieka do przekraczania barier, podejmowania wysiłku w celu przezwyciężenia zła w nim zawartego i poszukiwania nowego dobra (Krakowiak, Lublin 2003).

W świetle wiary niepełnosprawność ich dziecka stanowi również swoiste „*memento mori*”, które przypomina im podstawową sytuację bytową. Ujawnia z jednej strony szeroko rozumiany przejaw pomocy udzielanej swojemu niepełnosprawnemu dziecku, wynikający z opiekuństwa należnego ludziom potrzebującym pomocy od ludzi zdolnych tej pomocy udzielić. Pomoc ta wynika bowiem z wartości osoby ludzkiej, oraz istoty wspólnoty osób stanowiących społeczeństwo, z którego wypływa obowiązek czynnej solidarności osób w walce z niepełnosprawnością.

Wiara rodziców niepełnosprawnego dziecka odnosi również ich sytuację do płaszczyzny aksjologicznej. Gdzie cierpienie, jakie odczuwają, przy nastawieniu świadomie kontemplacyjnym i refleksyjnym, może także pobudzać do postawy skierowanej na wyższe, transcendentne wartości, a przez to pełnić funkcje doskonalące człowieka (Por. Chudy, Lublin 1988). Cierpienie, z którym się zmagają orientuje ich bowiem na wartości, które są w stanie dopełnić niewystarczalność bytu ludzkiego samego w sobie, absolutnością uzupełnić względność, koniecznością istnienia – przemijalność, mocą – kruchość.

Zakończenie

To w tym znaczeniu wiara, jawi się jako twórca dopełnienie działań pracy socjalnej, bowiem w sposób twórczy zmienia perspektywę patrzenia na życie, które ma się bowiem sprawdzać także w cierpieniu. Stąd cierpienie rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne, odczytane w świetle wiary okazuje się być szansą. Nadając znaczenie aksjologiczne swemu cierpieniu przyznają mu wyższą wartość, uświęcają je zdając się z ufnością na Tego, który ich doświadcza. Rodzice wychowujący dziecko niepełnosprawne, swoje cierpienie włączają w podstawowy projekt życia, zmieniając tym samym charakter widzenia świata. Nadają nowy walor swoim relacjom z otaczającą rzeczywistością.

Przez to zmienia się także ich dotychczasowa koncepcja szczęścia. Zmiana ta podyktowana jest rewizją hierarchii wartości, w której przewartościowana zostaje ranga wartości „złożonych”, „wtórnych”, a zwłaszcza walentnych kulturowo (np. kariera, zamożność), na rzecz wartości prostszych i bardziej naturalnych. Wspomniane wartości „złożone” nie stanowią w tym projekcie warunku koniecznego do życia w pełni szczęśliwego. Ich projekt szczęścia nastawiony jest raczej na wartości stosunków międzyludzkich takich jak miłość i przyjaźń oraz na wartości transcendentne o charakterze absolutnym, w szczególności na wartość Boga (Por. Chudy, Lublin 2007).

To właśnie one nadają ich życiu sens, który „kryształizuje się przede wszystkim w nadziei na zbawienie, ponieważ wydaje się, że otaczająca człowieka rzeczywistość nie może uzyskać ostatecznego usprawiedliwienia i ostatecznego sensu poza perspektywą

całkowitego ocalenia od wszelkiego zła" (Tarnowski, Kraków 2007, s. 141). Rodzice wychowujący dziecko niepełnosprawne dzięki wierze pozostając w przy mierzu z Bogiem mają pewność, że choć nie są w stanie ocalić sprawności swojego dziecka, mogą ocalić swą duszę (Por. de Chardin, Warszawa 2001). Niepełnosprawność ich dziecka widziana w takim świetle, chociaż po ludzku i boleśnie umartwiająca, zawiera w sobie załączek nadziei i niesie nowe pocieszenie (Por. Jan Paweł II, za: Chudy, Lublin 1988).

Literatura:

1. Chardin de T. P. (2001), *O szczęściu, cierpieniu, miłości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
2. Chudy W. (1988), *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. W: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, RW KUL, Lublin.
3. Chudy W. (2006), *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących)*. W: „Nie głos, ale słowo ...”. Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu, Wyd. KUL, Lublin.
4. Derdziuk A. (2006), *Formacja moralna a formacja sumienia*. W: *Formacja moralna sumienia*, Wyd. KUL, Lublin.
5. Gajdamowicz H. (2007), *Wychowanie chrześcijańskie w perspektywie obiektywnych teorii wartości*. W: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin.
6. Gawęcka M. (2011), *Niepełnosprawność dziecka wiktyimizacją rodziny. Perspektywa dialektyki współzależnienia*. W: *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, Wyd. ARSON, Kraków.
7. Gawęcka M. (2013), *Praca socjalna z perspektywy twórczej readaptacji osób, grup i społeczności, w rękopisie*.
8. Karczawska J. (2007), *Ewangeliczny ideał życia w refleksji Stefana Kunowskiego*. W: *Wychowanie chrześcijańskie*, Wyd. KUL, Lublin.
9. Kowalczyk S. (1996), *Filozofia kultury*, RW KUL, Lublin.
10. Kornas-Biela D. (2001), *Wprowadzenie. W: Rodzina źródło życia i szkoła miłości*, Wyd. Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin.
11. Krakowiak K. (2003), *Kim jest moje niesłyszące dziecko. Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*, Wyd. Gaudium, Lublin.
12. Krakowiak K. (2010), *Nowe obszary potrzeb specjalnych osób z uszkodzonym słuchem w zakresie opieki duszpasterskiej*. W: *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, Wyd. ARSON, Kraków.
13. Leszka J. (2013), *Pedagogika społeczna i pomoc społeczna w Polsce, w rękopisie*.
14. Majewski T. (1995), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Wyd. Centrum Badawczo-Rozwojowe, Warszawa.
15. Milerski B. (2006), *Pedagogika religii*. W: *Podręcznik akademicki. Tom I*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.
16. Nowak M. (2001), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin.
17. Pokrywka M. (2006), *Posłannictwo uniwersytetu w integralnej formacji człowieka*. W: *Formacja moralna sumienia*, Wyd. KUL, Lublin.
18. *Poradnik dla rodziców dzieci niepełnosprawnych*, (2001), Wyd. MPiPS, Warszawa.
19. Rynio A. (2001), *Wychowanie człowieka w duchu „Zmysłu religijnego”*. W: *Wychowanie człowieka otwartego*, Wyd. JEDNOŚĆ, Kielce.
20. Swieżawski S. (1978), *Człowiek i tajemnica*, Wyd. ZNAK, Kraków.
21. Tarnowski K. (2007), *Człowiek i transcendencja*, Wyd. ZNAK, Kraków.

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA WYCHOWAWCY W ŚWIETLE POGŁĄDÓW I DZIAŁALNOŚCI HENRYKA ROWIDA

PERSONALITY OF A TEACHER ACCORDING TO HENRYK ROWID'S VIEWS AND ACTIVITY

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VIII) 2014

Ewa Brodacka-Adamowicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Brodacka-Adamowicz E., (2014) *Osobowość nauczyciela wychowawcy w świetle poglądów i działalności Henryka Rowida*. Rozprawy Społeczne, 1 (VIII), s. 12-21

Streszczenie: Celem artykułu jest przybliżenie postaci Henryka Rowida i zaprezentowanie jego poglądów na osobowość wychowawcy. Obszerne fragmenty dotyczą zatem jego życiorysu i drogi zdobywania kwalifikacji nauczycielskich. Zaznaczone zostały również osiągnięcia tego wybitnego pedagoga dwudziestolecia międzywojennego na polu reformowania procesu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce. Na tym tle przedstawiono wkład Rowida w rozwój polskiej pedagogiki oraz podejmowane przez niego działania praktyczne mające na celu umożliwienie nauczycielom podnoszenia kwalifikacji zawodowych i rozwoju ich osobowości. Ponieważ wpływ Rowida zaznaczył się wyraźnie także w badaniach nad problematyką osobowości nauczyciela pedagogów i psychologów młodszej generacji, w artykule odwołano się również do literatury współczesnej, przywołując rozważania Z. Mysłakowskiego, M. Kreuza, S. Baleya.

Słowa kluczowe: Henryk Rowid, osobowość nauczyciela, pedagogium

Summary: This article refers to the form of Henryk Rowid and present his views on the personality of the educator. Extensive fragments are relate to his life and his ways of teaching qualifications. Were are also selected to achieve this outstanding teacher of the interwar period in the field of teacher education process of reforming public schools in Poland. Against on this background the contribution of the Rowid in the development of Polish Pedutology and taken his practical actions at enabling teachers to improve their professional qualifications and the development of their personality. Because the impact of the Rowid is also expressly stated in the study of personality issues teacher educators, the article also referenced in the literature of contemporary, recalling the considerations Z. Mysłakowskiego, M. Kreuza, S. Baleya.

Key words: Henryk Rowid, personality of a teacher, pedagogium

Wstęp

Henryk Rowid należał do czołowych polskich pedagogów, przełomu XIX i XX wieku. Najbardziej spektakularne jego prace, mające do dnia dzisiejszego wielkie znaczenie dla rozwoju polskiej pedagogiki, powstały w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Dorobek Rowida to ponad 100 artykułów i 12 książek, z których do najważniejszych należą: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły* (1926), *System daltoński w szkole powszechnej* (1927), *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego* (1928), *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne. Akademe pedagogiczne* (1931), *Podstawy i zasady wychowania* (wyd. pośmiertnie w 1946 r.). *Psychologia pedagogiczna* i *Szkoła twórcza* miały kilka wydań i stały się głównymi źródłami twórczej myśli z zakresu psychologii i nowoczesnej pedagogiki, w których i współcze-

sny czytelnik znajdzie ważne odniesienia. W jego dorobku pisarskim znalazło się też wiele studiów dotyczących problematyki kształcenia nauczycieli. Ważne były zwłaszcza: *Reforma kształcenia nauczycieli* (Rowid, „Przegląd Pedagogiczny” 1917, nr 1-3), *Stosunek szkoły powszechnej do średniej* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1921, nr 6-8), *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerialnym programie nauki w państwowych seminariach nauczycielskich* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 3/4), *Realizacja nowych metod nauczania* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 4-6), *Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 2).

Te właśnie prace Rowida, zapewniły mu znaczącą pozycję w rozwoju nauk pedagogicznych okresu międzywojnia i miano propagatora nowego wychowania w Polsce, reprezentującego nurt personalistyczny oraz reformatora kształcenia nauczycieli, próbującego swe koncepcje teoretyczne realizować w założonym przez siebie Państwowym Pedagogium w Krakowie i działającej przy nim szkole ćwiczeń, a także redaktora pism pedagogicznych, takich jak: „Ruch Pedagogiczny” i „Chowanna”, którą

Adres do korespondencji: Ewa Brodacka-Adamowicz, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, ul. Żytnia 39, 08-110 Siedlce, e-mail: ewa.brodacka-adamowicz@wp.pl, tel. (25) 643-18-30

redagował w latach 1934-1939, a przede wszystkim, miano autora koncepcji „szkoły twórczej”.

Najczęściej podkreśla się jego zasługi w zakresie rozwoju badań pedeutologicznych w Polsce. Najważniejsze kierunki tych badań koncentrowały się wokół problematyki osobowości nauczyciela, poziomu i zakresu jego wykształcenia, warunków i efektów pracy, doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, doskonalenia i samokształcenia nauczycieli. Były one prowadzone przez Rowida z rozmachem i obejmowały zarówno teorię jak i praktykę.

Problematyką nauczycielską zajmował się od początku swej aktywności zawodowej, a rola ta szczególnie ujawniła się na terenie Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZPNSP). Zdawał sobie bowiem sprawę, że nauczyciel pełnił bardzo ważną funkcję w wychowaniu, kształtowaniu poglądu na świat i zdobywaniu wiedzy przez młode pokolenia. Z tych też powodów był inicjatorem, propagatorem, a także głównym wykonawcą, wielu zadań związanych z przygotowaniem zawodowym nauczycieli. Jako dyrektor Państwowych Kursów Pedagogicznych, a potem Państwowego Pedagogium w Krakowie (*Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919-1936. Organizacja i program nauki*, 1936), przygotował do pracy całą rzeszę nauczycieli, wywierając bezpośredni wpływ na ukształtowanie ich osobowości. Wiele wysiłku włożył też w organizowanie dokształcania zawodowego wykwalifikowanych już nauczycieli, prowadząc dla nich wakacyjne Kursy Uniwersyteckie.

Literatura dotycząca życia i twórczości H. Rowida nie jest zbyt obfita, choć w ostatnich latach ponownie doceniono jego twórczość (Krochalska-Gawrosińska, 2005; Dormus, 2012). Niemniej jednak wielu autorów omawiających wybrane przez siebie problemy, nawiązywało do Rowidowskiej koncepcji szkoły i wychowania, polemizowało z nim, odnosiło się do jego sformułowań i poglądów.

Miejsce Rowida na tle różnych prądów pedagogicznych i filozoficznych wyznaczył Ludwik Chmaj (Chmaj, 1964). Jego pozycję i stanowisko wobec kierunków nowego wychowania określili: Stefan Wołoszyn (Wołoszyn, 1964), Bogdan Nawroczyński (Nawroczyński, 1936) i Kazimierz Sośnicki (Sośnicki, 1967). Spośród autorów nawiązujących do koncepcji Rowida, czy do nowoczesnej organizacji szkoły należy wymienić m. in.: Romanę Miller (Miller, 1963), Tadeusza Nowackiego (Nowacki, 1966), Klemensa Trzebiatowskiego (Trzebiatowski, 1970), Jana Hulewicza (Hulewicz, 1934), Jana Kulpę (Kulpa, 1963).

Szkoła, studia, praca zawodowa H. Rowida

Henryk Rowid – Naftali Herz Kanarek urodził się 12 listopada 1877 r. w Rzeszowie w niezamożnej rodzinie żydowskiej, gdzie mieszkał przynajmniej do szóstego roku życia. Prawnej zmiany nazwiska na Rowid dokonał w 1918 r. Nazwiska tego używał wcześniej jako pseudonimu w latach 1912-1917.

Chrzest przyjął znacznie wcześniej, bo w 1908 r., po oficjalnym wystąpieniu z gminy żydowskiej (Meissner, 2012, s. 22).

Jego rodzicami byli Nathan Kanarek, roznosiciel gazet, matką Charlotte z domu Reiner, córka rolników ze Staromieścia (dziś dzielnica Rzeszowa). Rodzice nie byli Żydami ortodoksyjnymi, ale przestrzegali prawa wyznania mojżeszowego. Obydwoje posługiwali się językiem polskim w mowie i piśmie, chociaż ich edukacja zakończyła się na szkole ludowej. Również swoje dzieci posłali do publicznych szkół z językiem polskim.

Henryk przez krótki czas mieszkał w Mielcu, potem w Przemyślu, gdzie w latach 1885-1893 uczęszczał do szkoły ludowej. Po powrocie do Rzeszowa, w 1893 r. wstąpił do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego. Prawdopodobnie wybór tej szkoły wynikał ze złej sytuacji finansowej rodziny. W tym czasie w Rzeszowie działało gimnazjum, sięgające tradycjami XVII w., gdzie uczyła się także młodzież żydowska, częściej wybierająca szkoły ogólnokształcące, niż o profilu zawodowym. Nauka w gimnazjach wiązała się jednak z długim okresem kształcenia i znacznymi nakładami finansowymi. Seminaria nauczycielskie nie cieszyły się popularnością u młodzieży żydowskiej, dążącej w tym czasie do wykonywania bardziej prestiżowych zawodów. Z drugiej strony wiele z nich posiadało świetnych nauczycieli, troszczących się o wysoki poziom nauczania. Tak też było i w przypadku Seminarium rzeszowskiego, bowiem w gronie nauczycieli tego zakładu znajdowały się w czasach szkolnych Rowida osobowości nieprzeciętne, takie jak Julian Zubczewski (1855-1917) – dyrektor szkoły, patriota o poglądach demokratycznych, pedagog, zwolennik reform oświatowych (Meissner, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, s. 161-171), Henryk Stroka, powstaniec styczniowy, polonista, poeta, autor prac z metodyki języka polskiego dla szkoły ludowej, animator życia kulturalnego w Rzeszowie (Meissner, 2006-2007, s. 354-356), czy Aleksander Saloni, etnograf, badacz kultury ludowej okolic Rzeszowa i Przeworska, prowadzący śpiew i naukę gry na skrzypcach (Bieńkowski, 1992-1993, s. 386).

Rowid uczył się pilnie, w związku z tym z wielu przedmiotów miał bardzo dobre oceny. Po ukończeniu nauki w 1898 r. podjął pracę w szkołach ludowych fundacji Maurycego Hirscha w Rawie Ruskiej, Tarnowie, Krakowie. Zdaniem Andrzeja Meissnera, praca Rowida w szkołach Fundacji M. Hirscha świadczy o jego przekonaniu prowadzenia pracy oświatowej wśród biednej ludności żydowskiej, wspieraniu jej w wychodzeniu z zacofania intelektualnego i dążeniu do wprowadzania w krąg kultury polskiej (Meissner, 2012, s. 20). W czasie pracy w Tarnowie i Krakowie Rowid wystąpił z propozycją modernizacji procesu nauczania w szkolnictwie ludowym, w oparciu o zasady i hasła nowego wychowania.

W 1900 r. uzyskał kwalifikacje do nauczania w szkołach ludowych, a w 1902 r. patent na nauczyciela szkoły wydziałowej. W 1904 r. zdał maturę

jako ekstern w Wyższej Szkole Realnej w Tarnowie, a w 1905 r. uzupełnił maturę gimnazjalną kwalifikacjami z zakresu filologii klasycznej i propedeutyki filozofii w III Gimnazjum im. J. Sobieskiego w Krakowie.

Studia z germanistyki i filologii polskiej odbył na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kształcił się m.in. pod kierunkiem Wilhelma Creizenacha, Jana Łosia, Stanisława Tarnowskiego, Władysława Heinricha, Leona Kulczyńskiego.

W 1909 r. Rowid przystąpił do egzaminu na nauczyciela szkół średnich z języka polskiego, a w roku następnym z języka niemieckiego. Przedstawił w związku z tym dwie prace z zakresu pedagogiki: *Trentowski jako pedagog* oraz *Uber Herders Schulreden*, poświęconej pedagogice J. G. Herdera, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki kształcenia nauczycieli i rozwoju ich osobowości. Obie prace stały się też podstawą przeprowadzenia przewodu doktorskiego. Tytuł doktora uzyskał 16 lutego 1911 r. (Meissner, 2012, s. 21).

Pogodzenie studiów z pracą nauczycielską nie było dla Rowida łatwe, tym bardziej, że zaangażował się także w działalność Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego (KZNL) w Galicji i wszedł do komitetu mającego przygotować reformę szkolnictwa ludowego. W 1910 r. z inicjatywy Zarządu Głównego KZNL rozpisana została ankieta w sprawie kształcenia nauczycieli, na którą odpowiedziało 1210 osób (Michalski, 1986, s. 209). Respondenci krytycznie odnieśli się do obowiązującego wówczas systemu kształcenia nauczycieli i opowiedzieli się za wprowadzeniem gruntownej reformy. W 1911 r. Rowid został powołany do Naczelnego Zarządu Związku (Podgórska, 1973, s. 86).

Poglądy pedagogiczne i działalność reformatorska H. Rowida

Rowid od początku swej aktywności zawodowej włączył się w pracę na rzecz przeprowadzenia reformy szkolnictwa galicyjskiego, a przede wszystkim zakładów kształcących nauczycieli. Idee te przybliżał nie tylko nauczycielom, ale i całemu społeczeństwu jako redaktor „Ruchu Pedagogicznego” i autor zamieszczanych na łamach tego pisma artykułów, organizując równocześnie doksztalające kursy nauczycielskie. Formułując postulaty nauczycieli, domagał się stworzenia możliwości podejmowania przez nich studiów uniwersyteckich, uwolnienia szkoły od biurokracji i wpływów kleru, podniesienia społecznego znaczenia zawodu nauczycielskiego.

Na rozwój jego poglądów pedagogicznych w tym okresie wpłynęły wyjazdy zagraniczne. W 1911 r. wziął udział w Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Brukseli, nawiązał też kontakty ze środowiskiem naukowym Uniwersytetu w Lipsku, gdzie w tym czasie szybko rozwijała się psychologia eksperymentalna. Pobudzająco oddziaływał też bezpośredni kontakt z wybitnymi pedagogami Królestwa Polskiego, takimi jak: Jan Wła-

dysław Dawid, Aniela Szcówna, Helena Radlińska, Józefa Joteyko, Marian Faski.

W 1912 r. założył „Ruch Pedagogiczny”. Początkowo pismo ukazywało się jako dwutygodnik, od 1916 r. jako miesięcznik teoretyczny, który z przerwą na okres pierwszej wojny światowej, redagował do 1933 r. Rowid, kiedy to został zdjęty z funkcji redaktora naczelnego, po formalnym przeniesieniu redakcji do Warszawy (Szumski, 1977, s. 45-49). Pismo współpracowało z wybitnymi pedagogami, zamieszczało artykuły z aktualnymi problemami pedagogicznymi w kraju i za granicą. Zamieszczane na łamach „Ruchu Pedagogicznego” artykuły H. Rowida i J. W. Dawida, zmieniały istniejący stereotyp modelu nauczyciela szkoły ludowej (Majorek, 1970, s. 207-221), zachęcały do wykazywania inicjatywy, samodzielności, rozwijania postawy twórczej, utożsamiania się z odczuciami uczniów.

W 1913 r. pod wpływem Rowida zorganizowano dla polskich nauczycieli pragnących podnieść kwalifikacje, pierwsze kursy wakacyjne w Zakopanem (Hulewicz, 1934, s. 109). Takie kursy przyjęły potem nazwę Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. Na wykładowców angażowano pracowników naukowych oraz doświadczonych działaczy oświatowych. Przedmiotem studiów i samokształcenia na kursach były prace ówczesnych pedagogów m. in. J. W. Dawida, A. Szcówny, S. Karpowicza. Takie formy doksztalania okazały się bardzo pomocne, gdyż w stosunkowo krótkim czasie i przy niewielkich nakładach finansowych, można było uzyskać lub podnieść kwalifikacje zawodowe. Były też skuteczne, bo w momencie odzyskania niepodległości zabór austriacki dysponował największą liczbą przygotowanych polskich nauczycieli (Juśko, 2006, s. 79). Kursy takie zostały zorganizowane również w 1914 r., dalsze ich funkcjonowanie przerwał wybuch pierwszej wojny światowej. Wznowiono je w 1920 r. już w niepodległej Polsce, dla nauczycieli posiadających kwalifikacje zawodowe. Odbywały się nie tylko w Zakopanem, ale też w Pucku, Gdyni, Wejherowie. Organizatorom powojennych Kursów Uniwersyteckich chodziło o stworzenie atmosfery sprzyjającej integracji zawodowej nauczycieli oraz przygotowanie uczestników do realizacji złożonego procesu repolonizacji szkolnictwa, w związku z tym, omawiane tematy koncentrowały się na zagadnieniach filozoficznych, pedagogicznych i na bieżących sprawach społeczno-politycznych kraju. Zajęcia prowadzili wybitni przedstawiciele środowisk naukowych m. in.: W. Heinrich, H. Radlińska, W. Semkowicz, S. Kutrzeba.

W celu opracowania programu szkoły powszechnej Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (ZPNL) w Galicji powołał w marcu 1917 r. 22-osobową Komisję Szkolną, z siedzibą w Krakowie, której przewodnictwem powierzono Rowidowi. Jej zadaniem było przygotowanie koncepcji szkoły powszechnej, wychowania pozaszkolnego i zakładów kształcenia nauczycieli. Wyniki swoich prac Komisja ogłaszała w „Ruchu Pedagogicznym”. Wnioski z tym

związane zaprezentowane zostały przez Rowida na zjeździe nauczycieli, odbywającym się w Krakowie w dniach 6-9 stycznia 1918 r. Jego wystąpienie dotyczyło przedstawienia propozycji programu nauczania w szkole powszechnej (Szumski, 1977, s. 26).

H. Rowid i inni działacze ZPNL zdawali sobie sprawę, że czynności zawodowe nauczyciela nie mogą się koncentrować tylko na szkole, ale muszą obejmować także kształtowanie własnego środowiska i narodu. Zagadnienie to omawiano podczas obrad Sekcji Seminariów Nauczycielskich na Sejmie Nauczycielskim. W dyskusji tej nie zabrakło stanowiska Rowida (Rowid, 1921, s. 63-65). Zaproponował on wówczas wprowadzenie kształcenia nauczycieli zgodne z koncepcją J. W. Dawida. Chciał, aby przygotowanie nauczycieli odbywało się w trakcie 2-letnich studiów pedagogicznych, na które powinni być przyjmowani absolwenci średnich szkół ogólnokształcących. Postulował wprowadzenie specjalizacji przedmiotowej, realizowanej na trzecim roku studiów w instytutach pedagogicznych. Dzięki temu nauczyciele mogli lepiej przygotować się do realizacji wybranych przedmiotów w starszych klasach szkoły powszechnej.

W 1919 r. z inicjatywy Rowida powstała Sekcja Pedagogiczna przy krakowskim ognisku ZPNL. Choć Sekcja miała charakter lokalny, to jej działania w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli i popularyzacji nowych idei pedagogicznych były znaczące. Rowidowi zaś, tego typu działalność dała możliwość nabycia doświadczenia i pozwoliła na wyrobienie sobie opinii dotyczącej kierunku kształcenia nauczycieli (Rowid, 1921, nr 3-4).

Rowid należał do pedagogów, reprezentujących pogląd, że proces kształcenia nie może ograniczać się do wyposażenia uczniów w wiedzę encyklopedyczną, ani do jej zapamiętywania. Uważał, że ważniejsze jest rozwijanie ich zainteresowań poznawczych, samodzielności myślenia i twórczej postawy, bo tylko wówczas zasadę uczenia się przez całe życie, uczniowie będą realizować pod wpływem wewnętrznych potrzeb, a nie zewnętrznych nawyków. Ten punkt widzenia stał się podstawą dążenia do modyfikacji układu stosunków pomiędzy nauczycielem a uczniem. W tym właśnie wyrażała się, jego zdaniem, modernizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, polegająca na zwiększeniu efektywności pracy, a w rezultacie na podniesieniu prestiżu nauczyciela w szkole i w szerszym środowisku. Rowid był przekonany, że unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego jest uzależnione od posiadania przez nauczyciela zasobu nowoczesnej wiedzy, od możliwości ciągłego jej odnawiania, od stopnia wykorzystania w pracy najnowszych opracowań teoretycznych. Podniesienie zaś poziomu pracy w szkolnictwie zależy od systematycznego dokształcania nauczycieli, przy jednoczesnym wiązaniu teorii z praktyką. Zwracał też uwagę na kształtowanie postawy społeczno-ideowej nauczycieli, a zaangażowanie w działalność społeczną uważał za istotny składnik osobowości nauczycie-

la (Rowid, 1946, s. 329). Uzasadniał tezę, do dziś niepodważalną, o zależności między osobowością nauczyciela a jego wpływem wychowawczym na ucznia (Rowid, 1946, s. 329-330). Wychodząc z tego założenia dowodził, że państwo nowoczesne musi otaczać szczególną opieką placówki przygotowujące do zawodu nauczycielskiego, a sam w swej twórczości tak wiele miejsca poświęcił przygotowaniu nauczyciela do należytego wykonywania obowiązków zawodowych.

Po wejściu w życie ustawy z 11 marca 1932 r., przyszli nauczyciele szkół powszechnych zdobywali wykształcenie w 3-letnich liceach pedagogicznych oraz w 2-letnich pedagogiach. Ustawa wprowadzała więc dwa typy zakładów kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa powszechnego: jeden na poziomie szkoły średniej, drugi na poziomie szkoły wyższej. Rowid tę dwutorowość uważał za formę przejściową, która będzie stosowana tylko do momentu poprawy sytuacji ekonomicznej Polski, proponując wprowadzenie jako szkół docelowych „akademii pedagogicznych” o 3-letnim okresie nauczania, opartych na programie szkoły średniej ogólnokształcącej (liceum) i posiadających uprawnienia „szkół uniwersyteckich” (Rowid, 1946, s. 332-333).

Pokazanie roli H. Rowida byłoby niepełne, gdyby nie zaznaczyć jego zaangażowania w działalność Państwowego Pedagogium w Krakowie (1919-1938), jako instytucjonalnej formy kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Pedagogia zostały utworzone w 1928 r. jako zakłady kształcenia zawodowego nauczycieli szkół powszechnych. Pedagogium krakowskie powstało z Kursów Nauczycielskich, istniejących od stycznia 1919 r., najpierw pod nazwą Kursy Pedagogiczne, a od 1 września 1920 r. - Państwowe Kursy Nauczycielskie (jednoroczne). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) wyraziło zgodę na otwarcie kursów pedagogicznych w Krakowie, a Rowid został ich dyrektorem. Celem kursów było stopniowe realizowanie dążeń nauczycieli szkół powszechnych do kształcenia się na poziomie wyższym. Były one formą zastępczą zakładów kształcenia nauczycieli. Podstawę organizacyjną kursów ustalił statut przyjęty w 1920 r. (Dz. Urz. MWRiOP 1920, nr 23, poz. 154). Oprócz Krakowa podobne kursy zostały zorganizowane we Lwowie, Warszawie, Poznaniu.

Do pedagogów przyjmowano wyłącznie kandydatów z maturą, o sprecyzowanych już zainteresowaniach i znacznym poziomie wiedzy oraz absolwentów seminariów nauczycielskich. Program 2-letniego nauczania ustalały dla siebie same pedagogia po uzyskaniu opinii kuratora okręgu szkolnego i zatwierdzeniu przez MWRiOP. Program dostosowywano do potrzeb szkoły powszechnej i przyszłego środowiska pracy nauczyciela, z naciskiem na praktyki pedagogiczne i ćwiczenia. Absolwenci pedagogów kierowani byli zazwyczaj do szkół powszechnych wyżej zorganizowanych w miastach.

Pedagogium w Krakowie działało według przepisów określonych przez MWRiOP dla tego typu placówek. Podstawę organizacyjną stanowił *Statut państwowych pedagogów* (Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 8, poz.135). W dokumencie tym określono jedynie ramy organizacyjne i programowe, pozostawiając szczegółowe ustalenia radom pedagogicznym poszczególnych szkół.

Mając na uwadze dobre przygotowanie zawodowe nauczycieli, Rowid mógł wreszcie w praktyce realizować wysuwane wcześniej propozycje organizacyjne i programowe. Mógł odpowiednio dobrać metody nauczania, uwzględnić potrzeby, zdolności i zainteresowania dzieci, wyeksponować społeczno-kulturalną funkcję szkoły i rolę środowiska społecznego. Przygotowanie nauczycieli proponował zorganizować w taki sposób, aby rozbudzić u adeptów do tego zawodu potrzebę ciągłego doskonalenia się (Rowid, 1946, s. 333).

Kształcenie w pedagogiach i akademiach pedagogicznych, zdaniem Rowida powinno opierać się na programie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej i obejmować: przedmioty pedagogiczne z uwzględnieniem podstawowych wiadomości z biologii, socjologii i filozofii; praktykę pedagogiczną; grupę przedmiotów techniczno-artystycznych; wychowanie fizyczne oraz grupę wybranych przedmiotów naukowych. Poza tym proponował, aby w programie zakładów przygotowujących nauczycieli szkół powszechnych znalazły się podstawowe wiadomości „kultury rolnej w połączeniu z ćwiczeniami praktycznymi w terenie” z zakresu np. rolnictwa, ogrodnictwa, pszczelarstwa.

Program przedmiotów pedagogicznych i psychologii miał służyć przygotowaniu kandydata na nauczyciela do poznania dziecka, jego rozwoju fizycznego, psychicznego i intelektualnego. Miał przyczynić się do stosowania metody obserwacji w różnych sytuacjach, nauczyć rozpoznawania potrzeb dziecka, wychwytywania jego uzdolnień i zainteresowań oraz kierowania jego rozwojem (Rowid, 1946, s. 334).

Koncepcja osobowości nauczyciela według H. Rowida

Problematyka osobowości nauczyciela była i jest często poruszana w bogatej literaturze pedagogicznej, co wiąże się ze specyfiką zawodu, w którym najpełniej powinna znajdować wyraz osobowość człowieka w ogóle. Cechą charakterystyczną wielu definicji jest podkreślanie dynamicznego charakteru i dojrzałości osobowości nauczyciela, podlegającej ciągłemu rozwojowi, gdyż konstruowany bez względu na epokę historyczną model musi odpowiadać aktualnym potrzebom, nadążać za szybko zmieniającą się rzeczywistością, a także wyzwaniem stojącymi przed szkołą i społeczeństwem.

Pojęcie osobowości jest złożone i trudne do zdefiniowania. Zagadnieniem tym zajmowali się i zajmują zarówno psycholodzy jak i pedagodzy.

Spośród wielu psychologicznych teorii osobowości najczęściej przywołuje się klasyczne już dziś propozycje Carla Gustava Junga, czy Abrahama Harolda Maslowa, którzy większość swojej pracy poświęcili badaniom tej problematyki.

W polskiej literaturze pedagogicznej, zarówno tej dawnej jak i najnowszej, często przywołuje się poglądy J. W. Dawida (Wroczyński, 1987, s. 256; Okoń, 2001, s. 67), zaprezentowane w rozprawie *O duszy nauczycielstwa* (1912), stanowiącej podsumowanie jego doświadczeń i przemyśleń, w której przedstawił cechy idealnego nauczyciela. Termin „dusza”, wykracza poza materialistyczne poglądy Dawida. Autor używając go wyraził pogląd, że człowiek powinien uniezależnić się od porządku natury, od ulegania zmysłom, a swoje powołanie znaleźć w realizacji duchowego i moralnego porządku w świecie. Swoiste wyzwolenie duchowe dokonuje się poprzez wyrzeczenie, przymus, wysiłek. Przejawem tego są określone cechy, stanowiące podstawę „duszy nauczycielstwa” (Okoń, 1959, s. 9). Wyrażenie „dusza nauczycielstwa” oznacza „dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastka”, gdyż nauczyciel powinien być najpierw dobrym człowiekiem, realizującym określony plan działania podporządkowany głównej idei wychowania.

Swoje przemyślenia dotyczące roli nauczyciela, jego obowiązków, osobowości, a nawet szczególnie posłannictwa w warunkach odzyskanej niepodległości, H. Rowid wyłożył przede wszystkim w *Psychologii pedagogicznej* (Rowid, 1938) i *Podstawach i zasadach wychowania* (Rowid, 1946).

Według niego osobowość jest to „istota świadoma siebie, działająca zgodnie ze swą wolą i tworząca sobie własny świat” (Rowid, 1938, s. 278). Jednocześnie osadzał tę lakonicznie określoną osobowość w warunkach społecznych, politycznych i gospodarczych, mających wpływ na jej kształtowanie, z którymi wiążą się także cele wychowania i ideały pedagogiczne. Cele wychowania bowiem, wytycza państwo, ujmuje je w odpowiednią formę prawną i czuwa nad ich realizacją, a ponieważ są one realizowane w praktyce szkolnej przez nauczyciela, dlatego tak doniosłe znaczenie ma jego postawa wobec ustalonego kierunku wychowania.

Rowid był przekonany, że proces formowania się osobowości wychowawcy wiąże się ściśle z aktywnością, produktywnością i twórczością jednostki, z jej postawą wobec otoczenia, w czym ujawniają się też cechy jej charakteru (Rowid, 1938, s. 271), bo tylko wówczas nauczyciel może realizować się w twórczej działalności wychowawczej i stać się współtwórcą celów wychowania, urzeczywistnianych w pracy z uczniami „przez wprowadzanie ich w świat wartości” (Rowid, 1946, s. 325).

Poczynione obserwacje doprowadziły Rowida do wyciągnięcia wniosku, że nauczyciel ma wielki wpływ na uczniów, na ich przeżycia i zachowanie się, zwłaszcza jeśli jest on obdarzony zdolnościami pedagogicznymi. Podkreślał przy tym, indywidual-

ność każdego dziecka i dodawał, że wychowawca z prawdziwego zdarzenia „zmierza do wychowania typu doskonalszego, czyli człowieka posiadającego niezależne zdanie, własne cele, zdolnego do budowania wyższej kultury przyszłości” (Rowid, 1946, s. 326). Cechy osobowe wychowawcy łączył z osiągnięciem przez niego konkretnych efektów.

Zaznaczał, że na formułowanie ideału pedagogicznego i typu człowieka, mają wpływ także inne czynniki: wrodzone dyspozycje samego wychowawcy, osoby z otoczenia dziecka, przyroda, ustrój polityczny państwa, stosunki gospodarcze, kultura panująca w domu rodzinnym, kulturowane tradycje, stosunek do religii i dostęp do dóbr kultury. Rowid uważał, że czynniki te, pobudzając i wyzwalaając energię twórczą, są środkami wychowania stosowanymi przez nauczyciela, który wykorzystuje je i podporządkowuje głównemu celowi wychowania.

Najważniejszym jednak zagadnieniem podjętym przez Rowida była, jak to określił „struktura duchowa nauczyciela”. W celu zdobycia obiektywnej wiedzy dotyczącej podstaw oraz rozpoznania i opracowania cech i zdolności warunkujących dobre wyniki nauczania i skuteczność pracy wychowawczej, wykorzystał metody naukowe stosowane wówczas do badania osobowości nauczyciela. Pomocne w tym przypadku odniesienia znalazł w dorobku przedstawicieli myśli pedagogicznej, głównie europejskiej, w tym polskiej, ale także amerykańskiej, którzy w swych dziełach skonstruowali wzór doskonałego nauczyciela, odpowiedni dla danej epoki, zazwyczaj sprawdzony przez nich samych w toku działalności pedagogicznej. W ten sposób, przy zastosowaniu metody porównawczej, a także analitycznej, wyodrębnił pewne uniwersalne cechy wzorowego nauczyciela, uzupełniając je o kolejne, wynikające z rozwoju społeczeństwa w nowej rzeczywistości historycznej i w obliczu nowych zadań stojących przed szkolnictwem (Rowid, 1946, s. 338).

Nowością w ustaleniu przez Rowida najbardziej pożądanym cech nauczyciela było uwzględnienie opinii samych uczniów, zróżnicowanych wiekowo, a więc i pod względem szczebla szkolnictwa (Rowid, 1946, s. 340-346). Wyodrębnienie faz rozwojowych ucznia pozwoliło mu na rozróżnienie trzech stadiów w dynamice osobowości nauczyciela-wychowawcy. Zauważył że: 1) w świadomości najmłodszych dzieci tworzy się zróżnicowany obraz nauczyciela, o charakterze konkretnym; nauczyciel jest uosobieniem dobra lub zła; negatywny obraz nauczyciela przeważa tam, gdzie zachowała się tradycja stosowania kary; 2) w okresie późnego dzieciństwa obraz nauczyciela posiada cechy bardziej zróżnicowane, dotyczące dyspozycji fizycznych, moralnych, intelektualnych jak i zawodowych; 3) młodzież w wieku dojrzewania urabia sobie pełny obraz wzorowego nauczyciela, podobny do tego, jaki mają ludzie dorośli; młodzież przy tym wykazuje postawę krytyczną i wartościuje swych nauczycieli w zależności od ich postępowania oraz cech charakteru (Rowid, 1946, s. 346).

Analiza wypowiedzi uczniów w różnym wieku, pozwoliła Rowidowi określić, że z ich punktu widzenia, w obrazie osobowości nauczyciela najbardziej zwracają oni uwagę na cechy charakteru i zdolności pedagogiczne. Te ostatnie gwarantowały skuteczność pracy wychowawczej, toteż Rowid poświęcił sporo miejsca na omówienie tego zagadnienia. I w tym przypadku uwzględnił różne stanowiska naukowe – psychogenetyczne i behawiorystyczne. Doszedł do wniosku, że tylko uwzględnienie obu stanowisk da pożądaną rezultaty. Przy tej okazji skonstruował definicję zdolności, talentu i „zdolności genialnej”, w których podkreślał wysiłek jednostki włożony w osobisty rozwój. Według Rowida zdolność jest układem dyspozycji i tendencji aktualizujących się w spotęgowanej wytwórczości w danej dziedzinie. Jakość zaś i intensywność wydajności zależy od „utajonego napięcia w substancji odziedziczonej energii” oraz charakteru i wysiłku osobistego jednostki (Rowid, 1946, s. 348). Rowid zdawał sobie sprawę, że talentem obdarzona jest niewielka grupa nauczycieli, czy też adeptów przygotowujących się do wykonywania tego zawodu. Zastanawiał się więc, jak powinien być zorganizowany proces kształcenia, aby większość obdarzona przeciętnymi predyspozycjami, mogła się rozwijać i sprawdzać w pracy zawodowej. Z talentem, zdaniem Rowida, mamy do czynienia wówczas, gdy „wytwórczość jednostki osiąga w danej dziedzinie kultury wyniki ponad przeciętną miarę i jeśli jej pomysłowość odznacza się świeżością i oryginalnością”. Pojęcia „zdolność genialna” użył w odniesieniu do wyjątkowych i niezwykle intensywnych przejawów twórczości, „uderzającej swą nowością i oryginalnością” (Rowid, 1946, s. 348).

Te same kryteria w rozumowaniu zastosował do skonstruowania definicji „zdolności pedagogicznej”, dodając dodatkowy element – powołanie do zawodu nauczycielskiego. W tym przypadku swoje twierdzenia oparł na wypowiedziach 260 słuchaczy wyższego zakładu kształcenia nauczycieli. Zebrane dane wskazywały, że 81,5% słuchaczy zaznaczyło, iż powodem wybrania studiów nauczycielskich było zamiłowanie do tego zawodu, powołanie, sympatia dla dziecka, chęć do pracy społeczno-kulturalnej i kontynuowania kształcenia. Tylko 12,0% wskazało konieczność zdobycia jakiegoś stanowiska, brak środków na dalszą edukację, zapewnienie sobie źródła utrzymania, częste dni wolne od pracy, święta i długie ferie. Zaledwie 5,0% kierowało się życzeniem rodziców, poradą nauczycieli lub namową kolegów, a 1,5% obrąło zawód przypadkowo (Rowid, 1946, s. 349). Uzyskane wyniki dały optymistyczny obraz młodzieży wybierającej zawód nauczyciela szkoły powszechnej, a Rowidowi dostarczyły argumentów, do udoskonalania programów i metod kształcenia w zakładach przygotowujących do wykonywania tej profesji.

Definiując zdolności pedagogiczne Rowid określił je jako „dar wyzwiania w duszach dzieci dyspozycji, zainteresowań i energii twórczych, pobu-

dzających ich rozwój fizyczny i duchowy". Wyraźnie uwidoczniło się w tym przypadku nawiązanie do Dawidowskiej idei „miłości dusz ludzkich”. Istotnymi cechami zaś tychże zdolności, które aktualizują się w postępowaniu nauczyciela w konkretnych sytuacjach życia szkolnego były: intuicja pedagogiczna, takt, inteligencja twórcza i sugestywne oddziaływanie na młodzież, a przede wszystkim dążenie do nieustannego doskonalenia człowieka, zaczerpnięte wprost z koncepcji J. W. Dawida. *Nurtujący w duszy nauczyciela pęd do doskonalenia młodych pokoleń* – pisał - *pobudza go równocześnie do przeżywania wciąż od nowa wartości duchowych i podsyca jego energię, która promieniując i oddziałując sugestywnie na uczniów, wyzwala w nich entuzjazm dla wiedzy, dla dobra i piękna, dla prawdy i wolności. Skłaniając uczniów do aktywności w przyswajaniu sobie wartości, przysparza narodowi coraz to nowe zastępy jednostek kulturalnych, zdolnych do uczestniczenia w procesie wytwórczości w różnych dziedzinach kultury* (Rowid, 1946, s. 352).

Rowid nie był odosobniony w przywoływaniu myśli pedagogicznej J. W. Dawida. U wielu młodszych od niego, wybitnych badaczy tej problematyki, znaleźć można podobne odniesienia. Na przykład, Mieczysław Kreutz rozszerzył to pojęcie na „miłość ludzi”, która miała polegać na trosce o fizyczną i duchową stronę człowieka. Zygmunt Mysłakowski twierdził zaś, że nauczyciel powinien posiadać „instynkt rodzicielski”, w stopniu wyższym niż przeciętny. Stefan Baley natomiast, największy nacisk kładł „na moment miłości względnie sympatii wychowawcy do wychowanka” (J. W. Dawid, i. in., 1959).

Ogromne znaczenie w rozwijaniu zdolności pedagogicznych miała też praktyka szkolna, bezpośredni kontakt z uczniem, rozwiązywanie problemów wychowawczych, poszukiwanie najlepszych metod przekazywania wiedzy. Dopiero wówczas dochodzi do pojawienia się odpowiedzialności, poczucia obowiązku, zaostrenia krytycyzmu wobec siebie i korygowania własnego postępowania. Konieczne przy tym jest także nieustanne pogłębianie wiedzy pedagogicznej, bo jak twierdził Rowid: *Nauki pedagogiczne pogłębiają światopogląd i budzą chęć doskonalenia własnej osoby przez samokształcenie i samowychowanie. Zawarte w nich wartości kształcące przyczyniają się do rozwoju osobowości wychowawcy, ale nieodzowną jest systematyczna praca, konieczny osobisty wysiłek studenta, od czego zależy zdobycie głębszej kultury pedagogicznej* (Rowid, 1946, s. 358).

Tego typu przemyślenia doprowadziły Rowida do skonstruowania definicji osobowości w znaczeniu ogólnym, przez którą rozumiał „istotę świadomą siebie, działającą zgodnie ze swą wolą i tworzącą sobie świat własny” (Rowid, 1938, s. 278). Proces formowania się takiej osobowości wiązał ściśle z aktywnością, produktywnością i twórczością jednostki, z jej postawą wobec otoczenia, w czym ujawniały się również cechy jej charakteru. Podkreślił więc, aspekt społeczny i dynamizm rozwoju, które według niego mają cechować osobowość twórczą.

Ideał osobowości twórczej i uspołecznionej, wywodzący się z personalizmu, przeniósł na problematykę ściśle nauczycielską. Swoje poglądy na ten temat przedstawił jeszcze przed odzyskaniem niepodległości. W dobrze przygotowanym do wykonywania zawodu nauczyciela widział źródło odrodzenia narodowego Polaków (Rowid, 1912, t. II, s. 32), dlatego tak wielką wagę przykładał do dobrze zorganizowanego procesu kształcenia nauczycieli. Już w niepodległej Polsce dostrzegł nowy ważny element, którego wypełnienie spoczywało przede wszystkim na barkach nauczycielstwa, a mianowicie – zatarcie śladów, jakie niewola pozostawiła w psychice narodu oraz całym niespójnym wówczas systemie szkolnym. Chodziło mu o kształtowanie wśród nauczycieli konstruktywnej i twórczej postawy do życia w nowej rzeczywistości społecznej. Budowę szkoły polskiej chciał oprzeć na zdrowych podstawach, na twórczym patriotyzmie, bo tylko wówczas będzie można wychować człowieka zdolnego do pomnażania kultury duchowej i materialnej (Rowid, 1918, nr 8-10, s. 169-172).

Podsumowanie i wnioski

Pedagogika Rowida, jego sposób myślenia i pojmowania powinności nauczyciela oparta została na filozofii, a szczególnie na etyce i estetyce. W tych naukach dostrzegał najważniejsze źródło normatywnych celów wychowawczych, a nawet wskazał dotyczących sensu życia i zasad postępowania. Odwołując się do „bóstwa człowieczego” Bronisława Trentowskiego i „miłości dusz ludzkich” J.W. Dawida, głosi hasło nieustannego doskonalenia się, pracy nad sobą, co prowadziło do optymistycznego przekonania o możliwości stawania się coraz lepszym człowiekiem i coraz lepszym nauczycielem. Wiarę tą i optymizm wprowadzał do krakowskiego Pedagogium. Również w swoich pracach psychologicznych starał się akcentować konieczność badania i poznawania psychiki nauczyciela oraz warunków, od których zależy wartość jego pracy. Dowodził, że to właśnie psychologia i pedagogika stosują odpowiednie metody badania struktury duchowej, a drogą analizy można wyodrębnić najbardziej pożądane cechy i na tej podstawie wyrobić sobie pogląd, które z nich powinien mieć dobry nauczyciel. W tej materii sięgał do wzorców historycznych, ale sprawdzonych empirycznie, a mianowicie do ujęć Komisji Edukacji Narodowej, uzupełnianych sukcesywnie nowymi pozytywnymi cechami, których występowanie jest pożądane przy uwzględnieniu każdego nowego etapu historycznego rozwoju ludzkości. Odwołując się natomiast do założeń socjologicznych Floriana Znanieckiego, oczekiwał do nauczycieli aktywnego włączenia się w nurt tworzenia dóbr kulturalnych i konstruowania społeczeństwa niepodległej Polski, gdzie mogłyby w pełni zaistnieć jednostki dobre, mądre i kompetentne (Rowid, 1946, s. 33).

Większość z poglądów Rowida dotyczących osobowości nauczyciela jest aktualna do dnia dzi-

siejszego, a wiele jego spostrzeżeń znalazło odzwierciedlenie w przemyśleniach takich badaczy tej problematyki jak Zygmunt Mysłakowski, czy Mieczysław Kreutz. Koncentrowali się oni na tych cechach osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania i na determinantach występowania tych cech.

Poglądy na genezę cech osobowości nauczyciela nie są jednolite, jedni badacze uważają, że są to cechy wrodzone, inni, że nabyte, jeszcze inni, że są wykształcone w procesie nauczania lub odbytej praktyki szkolnej. W literaturze pedeutologicznej można zauważyć dążenie do ustalenia pewnych zależności między niektórymi cechami osobowości np. między talentem pedagogicznym i efektami pracy nauczyciela, a zmianami w postawach i poglądach uczniów. Na przykład dla Z. Mysłakowskiego osobowość nauczyciela przejawia się w zdolności do wyrażania uczuć, w okazywaniu moralnej odwagi, łatwości nawiązywania kontaktów, nastawieniu psychiki na zewnątrz i w żywej wyobraźni. Przy czym, jego zdaniem, największe znaczenie dla rozwoju osobowości nauczyciela ma talent pedagogiczny, występujący jako dyspozycja częściowo wrodzona, ale nieustannie doskonalona przez doświadczenie i empatię. Nauczyciel utalentowany przejawia łatwość i szybkość realizowania zadań wychowawczych, gdyż posiada większą, chętniej nabywaną sprawność oddziaływania na uczniów. Wyodrębnił więc cechę, którą nazywa „kontaktowością”. Z. Mysłakowski uważał, że cecha ta powstaje z instynktu rodzicielskiego i żywej wyobraźni, ze „zdolności do obserwacji ruchów ekspresyjnych u bliźnich”, z własnej ekspresji, z „wielkiej czujności i szybkiej adaptacji”, zwłaszcza w wyrażaniu uczuć. Przejawia się wobec dzieci jako przychylność, „skłonność do obcowania wychowawczego”, łatwość „agitacyjna”, czyli sugestywność oddziaływania. Nieodzowne jest przy tym systematyczne pogłębianie wiedzy pedagogicznej, a także nieustanna praca nad sobą. (J. W. Dawid i in., 1959, s. 57-68).

Natomiast M. Kreutz ową „miłość dusz” Dawida i „strukturę duchową nauczyciela” Rowida, uzupełnia o następujące przymioty: radość, życzliwość, chęć częstego obcowania z innymi, łagodną ocenę, umniejszanie wad a zwiększanie stron dodatnich. W pracy *Osobowość nauczyciela-wychowawcy* (1947) omówił to zagadnienie w ujęciu empirycznym, metafizycznym i normatywnym. W pierwszym znaczeniu, zdaniem Kreutza, osobowość oznacza „ogół dyspozycji psychicznych i fizycznych jednostki”, przy czym przez dyspozycje rozumieć należy warunki tkwiące w jednostce, niezbędne do występowania pewnych zjawisk, bądź to fizycznych, bądź psychicznych. Przez osobowość w znaczeniu metafizycznym rozumie Kreutz „coś w jednostce, coś czego dyspozycje są cechami, a więc jaźń, istota, dusza, substrat, w którym one tkwią”. W sensie normatywnym jest to ogół cech, jakie zgodnie z wymaganiami pewnej etyki lub pewnego poglądu na świat jednostka powinna posiadać. Taką osobowość

mają nieliczne jednostki, zdobywają ją na drodze własnej systematycznej pracy, zaangażowania, samokształcenia i doskonalenia. Taka osobowość ma być domeną nauczyciela dążącego do mistrzostwa pedagogicznego. Kreutz twierdził, że ideału nie ma, ale nauczyciele muszą dążyć do stawania się coraz doskonalszymi w swojej profesji. Osobowość nauczyciela, według Kreutza, przejawia się więc w jego postawie, zachowaniu, mowie, w całej jego postaci. W osobowości nauczyciela musi ujawniać się swoisty talent i powołanie do czynienia dobra dla uczniów, będących podmiotem oddziaływań nauczyciela. M. Kreutz zaznacza przy tym, że nauczyciele mogą mieć różne osobowości, ale podkreśla jednocześnie, że powinni posiadać pewne cechy wspólne, decydujące o wpływie wychowawczym. Jako dodatkowy element, wymienia uczucia przyjemności i zadowolenia, które pojawiają się przy realizacji celów w trakcie działania, bo występowanie tych uczuć wzmacnia dynamikę oddziaływań wychowawczych (Dawid i in., 1959, s. 113-164).

Na podstawie przytoczonych rozważań, można zauważyć, że zarówno Rowid jak i jego następcy, szukający wzoru nauczyciela-wychowawcy, najczęściej zajmowali stanowisko normatywne. Przemyślenia ich pokazały, że trzeba dostrzegać zależności między emocjonalnym i intelektualnym stosunkiem nauczyciela do uczniów a rezultatami pracy pedagogicznej. Poza tym, uściślili pojęcie osobowości nauczyciela, rozróżniając talent i cechy nabyte dzięki wykształceniu, wskazując, że jakość kontaktów pedagogicznych nauczyciela zależy od cech wrodzonych oraz od stopnia świadomości zawodowej. Zrozumienie tej zależności pozwoliło dostrzec zmienność ideału (wzoru) nauczyciela i stylu jego pracy (Malinowski, 1975; Krawcewicz, 1970; Kozłowski, 1968; Legowicz, 1975)). W najnowszych rozważaniach na ten temat, na pierwszym miejscu stawiana jest wiedza i ciągle doskonalone umiejętności, co wpływa na jakość współdziałania nauczyciela z młodzieżą i nauczyciela z rodzicami. Można zauważyć, że systematycznie są poszerzane nie tylko kryteria pozwalające określić model osobowy wychowawcy, ale także zadania nauczyciela są ujmowane bardzo szeroko. Zatem, problematyka ewoluującej osobowości nauczyciela jest dalej aktualnym zagadnieniem. Na osobowość tą składają się pewne ściśle ze sobą zintegrowane składniki i właściwości, do których zalicza się: światopogląd, motywy, temperament, charakter, sumienie, samodoskonalenie (Kosyrz, 1992, s. 30). To zestawienie cech psychicznych wychowawcy wskazuje na określone tendencje, a mianowicie na dążenie do kreacji wychowawcy efektywnego. Przez osobowość efektywną współcześnie rozumie się układ właściwości osobowych wychowawcy wyznaczających jego działanie i myślenie pedagogiczne. Na układ ten składają się społecznie i biologicznie ukształtowane, a zarazem ściśle ze sobą zintegrowane wymienione wyżej składniki. Osobowość efektywna jest więc szczególnym rodzajem tych właściwości

człowieka, które mają genezę społeczną. Wszystkie bowiem wymienione właściwości powstają i kształtują się w trakcie społecznego funkcjonowania człowieka i współżycia z innymi (Krakowski i in., 2011).

Na wyodrębnienie takich właśnie cech osobowości nauczyciela wielki wpływ miał niewątpliwie H. Rowid. Można śmiało powiedzieć, że należał do tych ludzi, dzięki którym w toczącej się dyskusji określony został nowy zakres sfery moralnej i intelektualnej nauczyciela, a więc aktywna, świadoma postawa zawodowa, empatia i szacunek do ludzi, a także własnego narodu i kraju. Wyeksponował takie cechy osobowości nauczyciela jak: pomysłowość, wykazywanie inicjatywy we wszystkich dziedzinach życia szkolnego, samodzielność, twórczość, utożsamianie się z odczuciami uczniów, branie odpowiedzialności za ich rozwój, wreszcie nieustanne doskonalenie się. W tym kontekście dużego znaczenia zaczęła nabierać wiedza psychologiczna i pedagogiczna, a w modelu nauczyciela zaczęły się pojawiać kwestie patriotyzmu i postawy obywatelskiej. Należy dodać, że model ten jest przede wszystkim etyczny, ale zarazem dynamiczny i ukierunkowany na aktualizowane ciągle potrzeby społeczeństwa. Przez takie właśnie ujęcie osobowości nauczyciela i określenie jego społecznej roli, Rowid wniósł wkład do wykreowania intelektualnego ruchu na rzecz nauczycielstwa oraz misji i etosu nauczyciela. Większość poglądów na ten temat zawarł w przygotowanej w ostatnim okresie swego życia obszernej pracy z zakresu pedagogiki. Nie dokończył już tego dzieła. Aresztowany przez Niemców 10 sierpnia 1943 r., zginął w obozie w Oświęcimiu w 1944 r., według jednej wersji – 20 maja, według innej – 31 sierpnia (Szumski, 1977, s. 45). Z rękopisów, które ocalały wydano w 1946 r. *Podstawy i zasady wychowania*.

Literatura:

- Bieńkowski W., (1992-1993), *Saloni Aleksander (1899-1937)*, PBS, t. XXXIV, Wrocław, s. 386.
- Chmaj L., (1964), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1920, nr 23, poz.154.
- Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 8, poz. 135.
- Hulewicz J., (1934), *Udział Galicji w walce o szkołę polską 1899-1914*, Warszawa.
- Juśko E., (2006), *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918-1922*, Lublin, s. 79, (tabela nr 2).
- Kosyrz Z, (1992), *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992.
- Kozłowski J., (1968), *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, Warszawa.
- Krakowski J., Morawska-Nowak B., (2011), *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*, Kraków.
- Krawcewicz S., (1970), *Zawód nauczyciela*, Warszawa.
- Krochalska-Gawrosińska E., (2005), *Henryk Rowid kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu międzywojennego*, Piotrków Trybunalski.
- Kulpa J., (1963), *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław.
- Legowicz J., (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Majorek Cz., (10 (1970)), *Urzędowa koncepcja ideału nauczyciela szkoły ludowej w Galicji doby autonomicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, s. 207-221.
- Malinowski T., (1968), *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa.
- Meissner A., (2012), *Młodzieńcze lata Henryka Rowida*, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, seria Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, t. I, (red.) Katarzyna Dormus i Ryszard Słęczka, Kraków.
- Meissner A., (1995), *Galicyjskie koncepcje reformy szkolnictwa w okresie I wojny światowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 161-171.
- Meissner A., (2006-2007), *Stroka Henryk (1839-1896)*, Polski Słownik Biograficzny, t. XLIV, Warszawa-Kraków, s. 354-356.
- Michalski S., (1986), *Pierwszy okres działalności, w: Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905-1985*, oprac. Franciszek Filipowicz, Bolesław Grześ, Stanisław Michalski, Marian Walczak, Warszawa, s. 209.
- Miller R., (1963), *Nauczanie łączne w: Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, Wrocław.
- Nawroczyński B., (1936), *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa.
- Nowacki T., (1966), *Wychowanie przez pracę*, Warszawa.
- Okoń W., (1959), *Problemy osobowości nauczyciela*, w: *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Beleya*, oprac. i wstęp W. Okoń, Warszawa.
- Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919-1936. Organizacja i program nauki*, (1936), Kraków .
- Podgórska E., (1973), *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905-1918*, Warszawa, s. 86.
- Rowid H., (1917), *Reforma kształcenia nauczycieli*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1-3.
- Rowid H., (1921), *Stosunek szkoły powszechnej do średniej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 6-8.
- Rowid H., (1921), *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria 2, s. 63-65.
- Rowid H., (1922), *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerialnym programie nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3/4.
- Rowid H., (1923), *Realizacja nowych metod nauczania*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4-6.
- Rowid H., (1926), *Reforma przygotowania zawo-*

- dowego nauczycieli w Czechach i w Polsce, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
32. Rowid H., (1938), *Psychologia pedagogiczna – podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, wyd. III przerobione i uzupełnione, Kraków, cz. II.
33. Rowid H., (1912), *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory”, t. II, z. 6 i 7.
34. Rowid H., (1918), *Odrodzenie szkoły polskiej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 8-10.
35. Sośnicki K., (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa.
36. Szumski A., (1977), *W walce o postępową szkołę. Rzec o Henryku Rowidzie*, Warszawa, s. 45-49.
37. K. Trzebiatowski, (1970), *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław.
38. Wołoszyn S., (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa.

OJCOSTWO JAKO CZYNNIK ZDROWIA LUB RYZYKA W ROZWOJU DZIECKA**FATHERHOOD AS A HEALTH FACTOR OR RISK FACTOR IN CHILD DEVELOPMENT**

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VIII) 2014

Zofia Kubińska¹, Joanna Kubińska²¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej²Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kubińska Z., Kubińska J., (2014) *Ojcostwo jako czynnik zdrowia lub ryzyka w rozwoju dziecka*. Rozprawy Społeczne, 1 (VIII), s. 22-27

Streszczenie: Szacuje się, że w Polsce, co dziewiąte dziecko wychowuje się bez ojca. Z punktu widzenia promotora zdrowia, rola mężczyzny, jako ojca, we współczesnym świecie często wzbudza niezrozumienie, a nawet lekceważenie. Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na pytania: kim jest ojciec we współczesnej rodzinie i jakie zadania ma do spełnienia? Badania przeprowadzono dwukrotnie w 2000 i 2007 roku wśród 95 studentów wychowania fizycznego wykorzystując metodę analizy literatury i sondażu diagnostycznego ramach, której zastosowano kwestionariusz ankiety. Wyniki ukazały, że dziecko wychowywane bez ojca traci swoją tożsamość. Kobiety wzrastające bez obecności ojca statystycznie częściej niż wychowywane także przez tatę podejmują wczesne kontakty seksualne, mają nieślubne dzieci i częściej się rozwodzą. Badani studenci w większości, nie czują się przygotowani do pełnienia roli ojca.

Słowa kluczowe: ojciec, dziecko, zdrowie, rozwój, zagrożenie

Summary: It is estimated that every nine child in Poland is brought up without father. From the health promoter's point of view, the role of man as a father often raises incomprehension or even disrespect. The aim of the article is to answer the questions as follows: What is the duties of a father in a family nowadays? The research was conducted twice, in 2000 and 2007. 95 students were examined with the use of two methods as follows: the literature query and the authors' questionnaire. The results revealed that children growing up without father lose their identity. Such females have more often early sexual intercourse, they have more often illegitimate children and divorce. The majority of the examined students are not ready to become a father.

Key words: father, child, health, development, risk

Wstęp

Według danych statystycznych co roku w Polsce przybywa około 100 tysięcy rodzin niepełnych. Szacuje się, że co dziewiąte dziecko w Polsce wychowuje się bez ojca, a w Ameryce co czwarte (Chęcińska, 2007). Wyniki badań HBSC z 2010 roku ukazują, że w Polsce: 7,0% 11-letnich chłopców i 8,0% dziewcząt nie ma lub nie widuje ojca, 13-letnich, 8,0% chł. i 11,0% dz., a 15-letnich, 13,0% chł. i 15,0% dz. (Mazur, Małkowska-Szcutnik 2011).

Osoba ojca w rodzinie jest tą, której każde dziecko zawdzięcza swoje istnienie w takiej samej mierze co matce. Postawa mężczyzny wobec pełnionej przez siebie roli ojca zależy przede wszystkim od doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, dotyczących kontaktów z własnym ojcem i swoim dzieciństwem. Posiadanie ojca groźnego, agresywnego, hamuje rozwój uczuć ojcowskich u syna, utrudnia nawiązanie kontaktu z własnym dzieckiem. Jeśli ojciec był nieobecny fizycznie lub uczuciowo w rodzinie to syn nie otrzymał prawidłowego

wzoru do identyfikacji płciowej i może mieć trudności w określeniu „kim jestem”, i „co mam robić”? Odczuwanie zagubienia i lęku na wiadomość o dziecku pojawia się częściej u mężczyzn jedynaków lub tych z rodzin małodziejnych (Kornas-Biela 2002).

Włoski psychoanalityk C. Risè, zajmujący się problematyką związaną z kryzysem ojcostwa, w swoich książkach, powtarza, że „ojciec w najgłębszym rozumieniu jest dla każdego człowieka tym, który dał mu życie, który go spłodził. W doświadczeniu religijnym ta sama cecha odczuwana jest jako coś co jest właściwe Bogu. (...) Ta charakterystyka rodzica, pierwotnego stwórcy, rodzi poczucie wspólnoty, bliskości. Człowiek nie jest sam, nie jest kimś nieznanym również dla samego siebie, ponieważ jest ojciec, który go począł. (...) Samotność człowieka zostaje w ten sposób zwyciężona: ojciec, który dał mu życie, zna go” (Rise 2005,2006).

Zdaniem Cordesa „jedną z ról płci męskiej, która prawie wszędzie na świecie traktowana jest jako dana przez naturę, a która w rzeczywistości nie jest naturalna-to ojcostwo”, autor wyraźnie wskazuje i wyjaśnia, że instynkt ojcostwa nie leży w naturze mężczyzny. Gdyby gatunek ludzki-podobnie jak niektóre gatunki zwierząt-był wyposażony w dziedziczny, tkwiący głęboko instynkt ojcowski, uruchamiałyby

Adres do korespondencji: Zofia Kubińska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II ul. Siderska 95/97, 21-500 Biała Podlaska e-mail: zofiakubinska@wp.pl, tel. (83) 344 99 02

się samoczynnie w chwili pojawienia się potomstwa. „Dopiero kultura i etos, zwyczaj i wychowanie prowadzą do ostatecznego uformowania wartości w załączku jedynie tkwiących w naturalnej, przedkulturowej rzeczywistości człowieka. Warto też przytoczyć słowa E.H. Eriksona „...nie ma znaczenia, czy ojciec jest idealny w oczach innych ludzi. Liczy się tylko to, że ojciec jest obecny, że afirmuje nasze istnienie. Nieobecni dobrzy ojcowie to najgorsi ojcowie” (Cordes 2005).

J. Pulikowski, autor wielu książek o roli ojcostwa w życiu mężczyzny, kobiety, dziecka i rodziny, na wykładach i w publikacjach często powtarza, że „bycie mężem i ojcem to najważniejsza kariera w moim życiu. Gdyby mnie zapytano, co jest najważniejsze w ojcostwie z punktu widzenia dobra dzieci, odpowiedziałbym bez wahania: najważniejsze, co może ojciec dać swoim dzieciom to po prostu prawdziwie, odpowiedzialnie, mądrze, dojrzałe, wiernie, wyłącznie i dozgonnie kochać ich matkę” (Pulikowski 2002).

Jak twierdzi J. Augustyn, ojciec spełnia rolę mistrza, z jednej strony kształtuje osobowość dziecka: uwrażliwia jego sumienie uczy uczciwości, odpowiedzialności, rozeznania wewnętrznego, sprawiedliwego, prawego traktowania ludzi; z drugiej uczy sztuki życia, wyprowadza dziecko z domu, otwiera przed nim świat, uczy sztuki rozeznania, orientacji i poruszania się po świecie (Augustyn 2002).

W rozważaniach na temat spełniania lub zaniechania ojcostwa nie sposób, nie odnieść się do aspektów bezpośrednio go warunkujących czyli seksualności, płodności i rodziny. Zdaniem Z. Bauman, dokonująca się przemiana seksualności spowodowała wyjście seksu z rodziny, uwolnienie go od ograniczeń, nadanie mu innej funkcji do spełnienia (kolekcjonera wrażeń, uzyskiwania przyjemności, sprawności cielesnej) odseparowanie seksu od płodności, od relacji społecznych, kontroli społecznej i odpowiedzialności. Na tym wszystkim ucierpiało małżeństwo i rodzina, w której niszczonej jest system integracji przez dozgonną miłość, niweczenie powinności małżeńskich/rodzinnych. Preferowanie zabawowej formy związków seksualnych demonstrowaną permissywnością, traktowanie seksu rekreacyjnie z wieloma partnerami bez zaangażowania uczuciowego wprowadza ogromne zakłócenia w podmiotowość seksualną dzieci (Slany 2006).

Według J. Pulikowskiego i W. Półtawskiej mężczyźni podejmujący i uczestniczący w życiu seksualnym, odpowiedzialni za skutki współżycia płciowego, czyli poczęcia, są na dobrej drodze do ojcostwa. Ta prawdziwie męska postawa charakteryzuje mężczyzn, którzy w procesie wychowania ukształtowali w sobie zdolność panowania nad seksualną pobudliwością własnego ciała. Jest to podstawowy wymóg stawiany prawdziwym mężczyznom, którym w przyszłości, w ich ręce, kobiety będą mogły bez obaw oddać swoje życie i powierzyć los poczętych dzieci. W okresie dojrzewania organizm mę-

ski staje się płodny i płodność ta jest przedziwna w swej hojności. Mężczyzna od tego momentu do późnej starości, niekiedy do końca życia, tę zdolność płodności zachowuje..., ilekroć zbliża się do kobiety, przekazuje jej załączki życia. Natura biologiczna stawia mężczyznę w roli „siewcy” życia..., jesteś płodny i od tego czasu na ciebie spada odpowiedzialność za życie „, napisała Półtawska. Do czynników kreujących postawę mężczyzny wobec ojcostwa są zaliczane: życie w rodzinie, postawy rodzicielskie, wychowanie w rodzinie i szkole, postawy ojca, wykształcenie i religijność w rodzinie. Aby być dobrym ojcem, trzeba najpierw stać się dobrym synem, przejawiającym potrzebę osobistego zaangażowania w budowanie własnego (męskiego) świata wartości, co bardzo ułatwia ścisłą współpraca mężczyzny z kobietą. Zdaniem W. Półtawskiej, która przez wiele lat prowadziła poradnię przedmażeńską, „najbardziej uderzającym faktem było to, że ogromna większość mężczyzn była zaskoczona ojcostwem. Zarówno młodszy jak i starsi mężczyźni zaskoczeni byli faktem zaistnienia dziecka i w wielu wypadkach wręcz oskarżali kobiety, że to ich wina”. Autorka doszła do wniosku, że ogromna większość mężczyzn w ogóle nie zdaje sobie sprawy z faktu, iż organizm męski stanowi źródło załączków życia i że w istocie rzeczy mężczyzna podejmując akt seksualny z kobietą jest potencjalnie ojcem (Półtawska 1994, 2009).

Z punktu widzenia nauczyciela wychowania rodzinnego i promotora zdrowia, pozycja czy też rola mężczyzny jako ojca, we współczesnym świecie często wzbudza niezrozumienie, niedocenienie, a nawet lekceważenie.

Cel pracy

Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: kim jest ojciec we współczesnej rodzinie i jakie zadania ma do spełnienia?, jakie są zagrożenia i konsekwencje braku ojcostwa w rozwoju fizycznym i psychospołecznym dziecka?, jaką opinię na temat ojcostwa prezentują badani studenci?

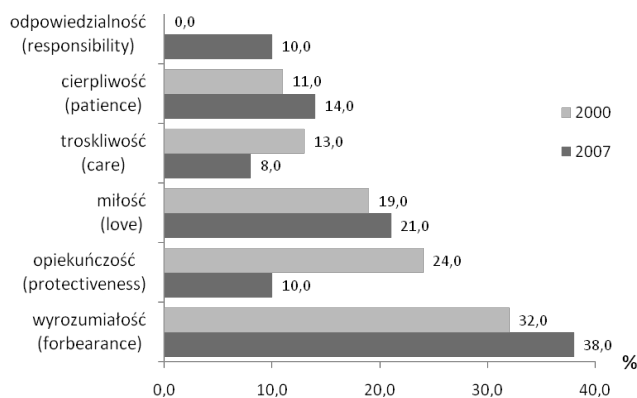
Materiał i metoda

Ogółem w badaniach uczestniczyło 95 mężczyzn studiujących wychowanie fizyczne w Zamiejscowym Wydziale Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej. Badania przeprowadzono dwukrotnie, w 2000 roku przebadano 45, a w 2007, 50 studentów kończących studia magisterskie. W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem autorskiego kwestionariusza ankiety zawierającej 15 pytań półotwartych dotyczących ojcostwa i 4 pytania metryczkowe. Materiał badawczy poddano analizie matematyczno-statystycznej aby uzyskać wartości procentowe wskazań. Dane ilościowe (%) będące wynikami badań przedstawiono w formie rycin słupkowych i analiz opisowych. Wyniki badań nie były dotychczas publikowane.

Wyniki

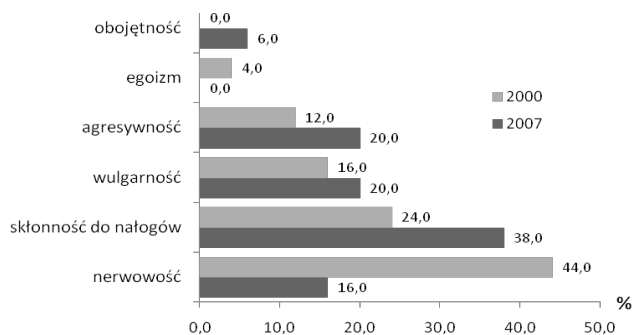
Zarówno studenci badani w 2000 jak i 2007 roku uznali w większości, że nie czują się odpowiednio przygotowani do pełnienia roli ojca. Tak uważa 60,0% ogółu pierwszej grupy badanych i 80,0% z drugiej grupy. Rodzaje uczuć, które pojawiły się u studentów na myśl o tym, że w przyszłości zostaną ojcami były bardzo podobne, tylko ich kolejność była różna. Badani w 2000 roku wskazali kolejno: radość, ciekawość, zadowolenie, a w 2007 niepewność, ciekawość, zadowolenie.

Według opinii ankietowanych do cech osobowości dobrego ojca należą kolejno, takie jak: wyrozumiałość (2000r. - 32,0%, 2007r. - 38,0%), opiekuńczość (24,0%, 10,0%), miłość (19,0%, 21,0%), troskliwość (13,0%, 8,0%) i cierpliwość (11,0%, 14,0%). Tylko co dziesiąty badany w 2007 roku docenił odpowiedzialność jako cechę dobrego ojca (rys. 1).



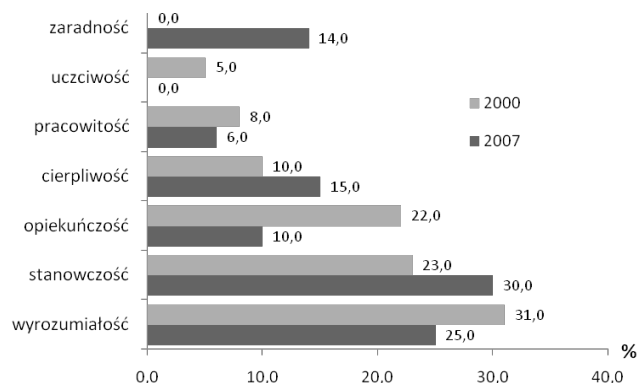
Rysunek 1. Cechy dobrego ojca według badanych studentów.

Natomiast cechy, których dobry ojciec nie powinien posiadać zdaniem badanych wuefistów to: nerwowość (2000r. - 44,0%, 2007r. - 16,0%), skłonność do nałogów (24,0%, 38,0%), wulgarność (16,0%, 20,0%) i agresywność (12,0%, 20,0%). Tylko nieliczni wskazali dodatkowo egoizm w 2000 i obojętność w 2007r. (rys. 2).



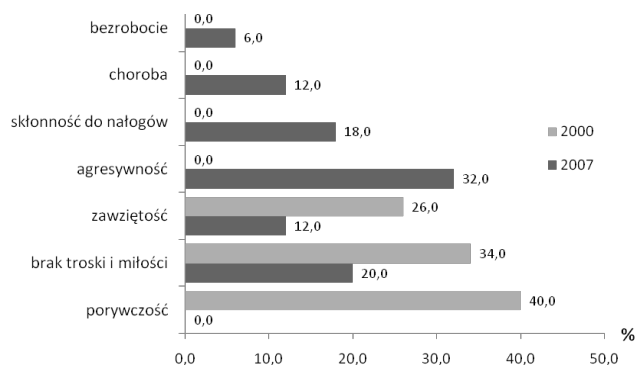
Rysunek 2. Cechy, których ojciec nie powinien posiadać, zdaniem badanych

Obserwowane w życiu rodzinnym badanych, zachowania własnego ojca, uznane za godne naśladowania to: wyrozumiałość (2000 r. - 31,0%, 2007 r. - 25,0%), stanowczość (23,0%, 30,0%), opiekuńczość (22,0%, 10,0%), cierpliwość (10,0%, 15,0%) i pracowitość (8,0%, 6,0%), dla jednostek uczciwość. Ich koledzy w 2007 roku dodali zaradność (rys. 3).



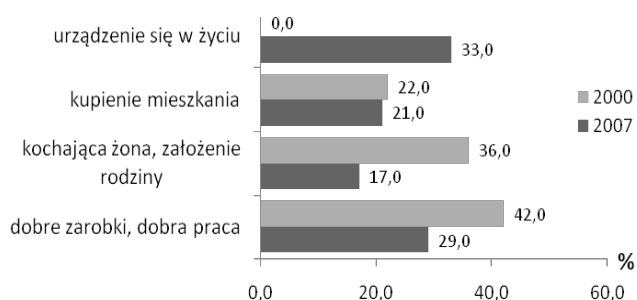
Rysunek 3. Zachowania ojców, badanych studentów, godne naśladowania

Respondenci wskazali również negatywne cechy i zachowania własnych ojców, których, sami będąc ojcami, chcieliby uniknąć. Wśród nich są takie jak: porywczność, którą neguje 40,0% ogółu w 2000 roku, brak przejawów troski i miłości 34,0%, 20,0%) oraz zawziętość (26,0%, 12,0%). Natomiast ankietowani w 2007 chcieliby zdecydowanie uniknąć: agresywności (32,0%), skłonności do nałogów (18,0%), chorób 12,0%), a nieliczni bezrobocia (6,0%) (rys. 4).



Rysunek 4. Zachowania ojców respondentów, których chcieliby uniknąć

Do czasu zostania ojcem, badani chcieliby jeszcze zrealizować określone plany życiowe. Według studentów w 2000 roku najważniejszym zadaniem do zrealizowania było podjęcie pracy gwarantującej dobre zarobki (42,0%), znalezienie żony (36,0%) i kupienie mieszkania (22,0%). Ich koledzy, badani w 2007, myślą o realizacji takich planów jak: urządzenie się w życiu (33,0%), praca i dobre zarobki (29,0%), kupienie mieszkania (21,0%) i założenie rodziny (17,0%) (rys. 5)



Rysunek 5. Plany życiowe respondentów poprzedzające podjęcie roli ojca

Omówienie

W literaturze przedmiotu od kilku lat funkcjonują pojęcia „cywilizacja bez ojców” i „kryzys ojcostwa”. Współczesna rodzina jest narażona na wiele sytuacji kryzysowych, na każdym etapie jej funkcjonowania i mogących mieć traumatyczne skutki w rozwoju fizycznym i psychospołecznym dzieci. Przykładowo, są to takie czynniki ryzyka zdrowia dziecka jak: uzależnienia, rozwody, bycie w grupie ryzyka, kryzys adolescencji, choroby, syndrom pustego gniazda, śmierć, niepełnosprawność, utrata środków do życia, samotność, bezdomność, utrata poczucia sensu życia i wiele innych. Wśród nich bardzo ważne zagrożenie rozwojowe stanowi rodzina niepełna z wyboru, czyli matka samotnie wychowująca dziecko bez obecności, zaangażowania i wsparcia przez jego ojca.

Zdaniem psycholog K. Kroc (Kroc 2012) każdej kobiecie, nawet decydującej się na samotne rodzicielstwo, powinno zależeć na tym, by dziecko miało ojca i domagać się, by ojciec biologiczny uznał poczęte dziecko. Chyba nikt nie chciałby oglądać swojej metryki, na której widnieje adnotacja: „ojciec nieznany”. Łatwo wówczas o problemy emocjonalne, psychiczne i kryzys tożsamości. Nigdy bowiem nie uwolnimy się od pytań: „kim jest mój ojciec? Jakie są moje korzenie?”. Kiedy ojciec odchodzi od rodziny, zostawiając dzieci tylko z matką, maluchy często wykazują tendencję do samooskarżania się, doświadczają różnych lęków, obaw, obwiniają się za rozstanie rodziców. Nierzadko też popadają w depresję, uważają, że nie zasługują na miłość. Wraz ze stratą taty tracą poczucie bezpieczeństwa, możliwość lepszej edukacji, łatwiejszy start w dorosłe życie. Dziecko wychowywane bez ojca traci też swoją tożsamość. Kobiety wzrastające bez obecności ojca statystycznie częściej niż dziewczynki wychowywane także przez tatę podejmują wczesne kontakty seksualne, mają nieślubne dzieci i częściej rozwodzą się. Bezustannie poszukują wzorca męskości, którego nie widziały w czasie dorastania, poszukują aprobaty mężczyzny i często zostają wykorzystane. Chłopcy wychowywani bez ojców są pozbawieni wzorca męskości, to ojciec obecny fizycznie i psychicznie pozwala synowi zrozumieć, co to znaczy być mężczyzną (Kroc 2012).

Zdaniem, współpracującego z Tato.Net, socjologa K. Canefielda z USA, dzieci, które cierpią na deficyt czasu z ojcem, lub z powodu braku jego obecności mają poważne problemy w szkole, częściej biorą narkotyki i sięgają po alkohol. Dziewczęta wychowujące się bez ojców częściej stają się nieletnimi matkami, chłopcy natomiast angażują się w świat przestępczy. Mężczyźni często nie wiedzą, jak skutecznie zaangażować się w życie swoich dzieci (Canfield 2012). Podobne wnioski sformułował A. Booth i współautorzy (15), według nich, dojrzewająca młodzież, wychowywana bez ojców, ma niską samoocenę, popełnia więcej wykroczeń, ma skłonności do depresji, często stosuje używki, a w szkole otrzymują słabe oceny (Booth i in. 2010).

Według Z. Kawczyńskiej-Butrym (Kawczyńska-Butrym 1987,2008) choroby i nieprawidłowości w stanie zdrowia, w stosunku do których, zgodnie z wynikami badań lekarskich, można dopasować sytuacje uznane za czynniki ryzyka powiązane z sytuacją w rodzinie, tworzą dające się skategoryzować grupy. Są to: choroby psychosomatyczne i somatyczne – niedokrwienność choroby serca, nadciśnienie tętnicze, zawał, choroba wrzodowa żołądka i dwunastnicy, zaburzenia rytmu serca, cukrzyca, astma, choroby zakaźne. Zaburzenia czynnościowe: jękanie, nocne i dzienne moczenie, impotencja, częstomocz, tiki, biegunki, torsje, bezsenność oraz zaburzenia konwersyjne. Zespoły bólowe: brzucha, głowy, stawowo-mięśniowe, bóle kończyn. Zaburzenia zdrowia psychicznego (nerwice, depresje i towarzyszące im zachowania autodestrukcyjne – samookaleczenia, samobójstwa, psychopatia, schizofrenia, bulimia, anoreksja). Uzależnienia – alkoholizm, narkomania, palenie papierosów, uzależnienie od seksu, od pracy, od leków (Kawczyńska-Butrym 1987,2008).

Pamiętać należy o zdrowotnych, potwierdzonych naukowo, i niezastąpionych walorach aktywności fizycznej w rozwoju dziecka, w świat której wprowadza go ojciec. To on pomaga dziecku pokonywać abnegację, bierność i sedyntaryjność przez spontaniczne zabawy ruchowe, takie jak: wyścigi, mocowanie, przewracanie, wspinięcie, przeskakiwanie, rzucanie i in. W rozwoju dziecka to najprostszą i najatrakcyjniejszą drogą do kształtowania: sprawności, wydolności, odporności i wprowadzania go w świat zwycięstw, porażek oraz własnych zainteresowań sportowych (Kubińska 2004).

Dla indywidualnego człowieka, pierwszym i najważniejszym środowiskiem wspierającym rozwój i umacniającym zdrowie, niezastąpionym i nieporównywalnym z jakimkolwiek innym jest rodzina. Według Izdebskiej (Izdebska 2000) rozwody i dzieci pozamałżeńskie, wykluczające obecność ojca, to źródło patologii w rodzinie przejawiającej się: przeżywaniem przez dzieci osamotnienia, pozbawienia miłości, brakiem poczucia bezpieczeństwa, zamknięciem się w sobie, unikaniem kontaktów, zachowywaniem się agresywnie, nieprzestrzeganiem norm i wartości moralnych prowadzącym do przestępczości, kradzieży, aktów przemocy, alkoholo-

lizmu, narkomanii, prostytucji i udziału w gangach (Izdebska 2000).

Zdaniem Canefielda (Canfield 2012) aby być ojcem należy budować cztery „ściany” (lub wiary) ojcostwa: zaangażowanie, stałość, świadomość, opiekuńczość. Zgodnie z wynikami badań autora (Canfield 2012) najważniejszą cechą dobrego ojca jest okazywanie czułości/afirmacji, porozumienie/komunikacja, modelowanie roli/bycie wzorem, radzenie sobie z kryzysami rodzinnymi oraz zaangażowanie w dyscyplinę (Canfield 2012). Według opinii badanych studentów do cech osobowości dobrego ojca należą takie jak: wyrozumiałość, opiekuńczość, miłość, troskliwość i cierpliwość. Do negatywnych cech i zachowań własnych ojców, których sami chcieliby uniknąć zaliczyli: porywczność, brak przejawów troski i miłości, zawziętość, agresywność, skłonności do nałogów i chorób.

Pulikowski (Pulikowski 2002) uważa, że miłość i odpowiedzialność są podstawowymi warunkami niezbędnymi do szczęścia małżeńskiego i filarami udanego ojcostwa, a co za tym idzie szczęścia w życiu mężczyzny. Inne cechy dobrego ojca, które wymienia autor to: afirmacja, opiekuńczość w stosunku do żony i dzieci, cierpliwość, zwłaszcza wówczas, gdy się ma małe dzieci, konsekwencja, we wspólnie z żoną ustalonym postępowaniu wobec dzieci, ciepła i życzliwa stanowczość, komunikatywność, pozwalająca rozwiązywać trudne problemy, umiejętność sprawowania władzy, rozumianej jako służba i poczucie humoru, aby życie nie było bardzo smutne (Pulikowski 2002).

Wyniki badań Mormona i Floyd (Morman, Floyd 2006) uzyskane od ojców i synów są ustosunkowaniem się do pytania: "co znaczy dla ciebie być dobrym ojcem?". Z 20 wyróżnionych przez autorów kategorii do najważniejszych należą: miłość, dostępność, zaangażowanie, żywiciel, wsparcie, nauczyciel, słuchacz, czułość, dyscyplina, kierowanie (władza), odpowiednia rezygnacja z kontroli... (Morman 2006).

Badani studenci, kończący studia w większości, że nie czują się przygotowani do pełnienia roli ojca. Na myśl o tym, że w przyszłości zostaną ojcami odczuwali: radość/niepewność, ciekawość i zadowolenie. Przed własnym ojcostwem chcieliby podjąć pracę gwarantującą dobre zarobki, urządzić się w życiu, znaleźć żonę, kupić mieszkanie, założyć rodzinę.

Wnioski

1. Ojciec daje dziecku życie, jeśli jest obecny w rodzinie wprowadza je w świat, przekazuje normy, wartości, wzory zachowań, daje poczucie własnej tożsamości, chęć do życia, rozwoju, nauki, pracy i aktywności fizycznej.
2. Brak ojca w rodzinie, wzrastaniu i wychowaniu dziecka decyduje o jej dysfunkcyjności i jest czynnikiem ryzyka zdrowia fizycznego, psychospołecznego i prokreacyjnego dziecka.

3. Brak ojca to wielowymiarowy czynnik ryzyka zdrowia: uniemożliwiający córkom i synom dojrzewanie i integrację własnej tożsamości pozbawionej zagrożeń zdrowia, przyczyniający się do wielu zaburzeń, chorób i patologii społecznych.
4. Badani studenci w większości, nie czują się w pełni przygotowani do pełnienia roli ojca i nie jest ona priorytetem w ich najbliższych planach życiowych.

Praca przedstawiona w ramach XI Konferencji Naukowej „Postępy w ocenie zaburzeń rozwoju fizycznego”, która odbyła się w AWF, w Warszawie 18.05.2012 r.

Literatura:

1. Augustyn J. (2002), *Ojcostwo Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Wyd. WAM, Kraków
2. Booth A, Scott M E, King W. (2010), *Father Residence and Adolescent Problem Behavior: Are Youth Always Better Off in Two-Parent Families?* Journal of Family Issues, May: 31,585-605.
3. Canfield, K. <http://tato.net/engine.php?> (stan z 10.05.2012).
4. Canfield, K. (2007), *Serce ojca. Jak być dobrym ojcem*. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
5. Chęcińska I. *Rodziny niepełne w Polsce* (04.07.2007), W stronę ojca-portal o ojcostwie i ojcostwie w kryzysie <http://wstroneojca.pl/> (stan z 30.05.2012).
6. Cordes P J. (2005), *Zagubione ojcostwo*. Wyd. Bernardinum, Pelplin.
7. Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Wyd. Trans Humana Białystok.
8. Kawczyńska-Butrym Z. (1987), *Funkcjonowanie rodziny, a choroba. Analiza socjologiczna*. Wyd. KUL, Lublin.
9. Kawczyńska-Butrym Z. (2008), *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*. Wyd. Makmed, Lublin.
10. Kornas-Biela D. (2002), *Wokół początku życia ludzkiego*. Instytut Wyd. PAX, Warszawa.
11. Kroc K. *Kim jest tata?* <http://parenting.pl/portal/wychowanie-bez-ojca> (stan z 10.05.2012).
12. Kubińska Z. (2004), *Ojciec ukazujący walory wychowawcze rekreacji fizycznej w rodzinie*. W: U. Parnicka red. *Rekreacja w rodzinie*. Wyd. TKKF, Warszawa.
13. Mazur J, Małkowska-Szkutnik A. red(2011), *Wyniki badań HBSC 2010 Raport techniczny*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.
14. Morman M.T. Floyd K. (2006), *Good Fathering: Father and Son Perceptions of What it Means to Be a Good Father*. *Fathering*, 2, 121-122.
15. Póltawska W. (2009), *Eros et iuventus !* Edycja Świętego Pawła, Częstochowa,.
16. Póltawska W. (1994), *Samo życie*. Edycja Świętego Pawła, Częstochowa.
17. Pulikowski J. (2002), *Warto być ojcem najważ-*

- niejsza kariera mężczyzny*. Inicjatywa Wyd. Jerolim, Poznań.
18. Risë C. (2005), *Ojciec. Niezgoda na nieobecność*. Wyd. Jedność, Kielce.
19. Risë C. (2006), *Sztuka ojcostwa*. Wyd. W drodze, Poznań.
20. Slany K. (2006), *Główne czynniki przemian dotychczasowego wzoru małżeństwa i rodzin*. W: K. Slany.: *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Zakład Wyd. NOMOS, Kraków.

KULTUROWY WYMIAR BEZPIECZEŃSTWA PAŃSTWA POLSKIEGO - WYZWANIA I ZAGROŻENIA

THE CULTURAL DIMENSION OF THE SECURITY OF POLAND — CHALLENGES AND THREATS

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VIII) 2014

Tomasz Kośmider

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Kośmider T. (2014), *Kulturowy wymiar bezpieczeństwa państwa polskiego - wyzwania i zagrożenia*. Rozprawy Społeczne, 1 (VIII), s. 28-35

Streszczenie: Nowy kosmopolityczny styl życia powoduje, że ulegają poważnemu osłabieniu takie wartości, jak patriotyzm, tradycje niepodległościowe i oręża polskiego, czy wartości chrześcijańskie, tworzące fundament euroatlantyckiego świata. W tak zarysowanej perspektywie najbardziej prawdopodobne zagrożenia dla bezpieczeństwa kulturowego Polski najbliższych lat dotyczyć będą narastającego kryzysu tożsamości narodowej, internalizacji zagrożeń o charakterze społecznym, zależności kulturowej, a nawet ograniczenia suwerenności państwa. Groźne wydają się zjawiska i procesy społeczne, mogące przyczynić się do spowolnienia lub zahamowania procesu demokratyzacji państwa i budowania społeczeństwa obywatelskiego, spowolnienia rozwoju cywilizacyjnego, czy zaburzeń w procesie reprodukcji społecznej. Wymusza to konieczność zachowania równowagi między wewnętrznym rozwojem, zbudowanym w oparciu o rodzime wartości, a ochroną przed niepożądanymi wpływami i jednoczesną internalizacją elementów wzbogacających kulturowo.

Słowa kluczowe: kulturowy wymiar bezpieczeństwa państwa polskiego, bezpieczeństwo kulturowe Rzeczypospolitej Polskiej, kulturowe czynniki bezpieczeństwa państwa, ochrona kultury narodowej, bezpieczeństwo narodowe Polski

Summary: A new cosmopolitan lifestyle causes significant weakening of values such as patriotism, independence traditions and the tradition of the Polish army, or Christian values that are at the core of the European-Atlantic world. In such outlined perspective the most likely threats to the cultural security of Poland for the coming years will concern the growing crisis of national identity, internalization of risks of social nature, cultural dependence and even restraining the sovereignty of the state. The phenomena and social processes that may help to slow down or stop the process of democratization of the country and the process of building up the civil society, slow down the development of civilization, or cause disturbances in the process of social reproduction seem threatening. This forces the necessity to maintain a balance between internal development, built on the basis of native values, and protection against unwanted influences and simultaneous internalization of culturally enriching elements.

Key words: the cultural dimension of polish security, the cultural security of the Republic of Poland, the cultural aspects of polish security, the protection of national culture, the national security of Poland

Zdolność państwa do ochrony tożsamości i dóbr kultury oraz dziedzictwa narodowego szczególnie w warunkach otwarcia na świat, umożliwiających rozwój kultury poprzez internalizację wartości niesprzecznych z własną tożsamością określić można mianem bezpieczeństwa kulturowego. Pośród czynników konstytuujących tak rozumiane bezpieczeństwo kulturowe wymienić należy ochronę wartości kultury niematerialnej oraz materialnych dóbr kultury i dziedzictwa narodowego, poczucie bezpieczeństwa kulturowego narodu, jednostek i grup etnicznych, zrównoważoną otwartość kultury, czy też prowadzenie właściwej zagranicznej polityki kulturowej przez państwo. Uwzględnić ponadto należy cały katalog zagrożeń dla tożsamości kulturowej, a więc nieprzestrzeganie praw grup etnicz-

nych, czy praw i wolności człowieka (Czaja, 2003). Bezpieczeństwo kulturowe oznacza stan w którym społeczeństwo może utrzymywać i pielęgnować wartości decydujące o jego tożsamości, a jednocześnie swobodnie czerpać z doświadczeń i osiągnięć innych narodów. (Kuźniar, 2001)

Po rozpadzie bipolarnego układu świata doszło do eliminacji barier w stosunkach międzynarodowych oraz akcentowania działań podejmowanych na rzecz kooperacji. Przyspieszeniu uległ strumień globalizacji dla której głównym podłożem obok gospodarki i finansów stała się kultura. Nowe zjawiska generują jednak problemy i wyzwania. Podłoże cywilizacyjno-kulturowe, w przekonaniu Jana Czaji, „w całym swym etniczno-religijnym otoczeniu, dotąd jakby zamrożone zimną wojną zaczęło wyłaniać nowe dylematy, często znane z przeszłości, lecz zapomniane. Znowu, zwłaszcza w krajach, które odzyskały narodową niezależność, jakby na przekór globalizacji, zaczęły liczyć się symbole i flagi narodowe, wzorce

Adres do korespondencji: Tomasz Kośmider, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: t.kosmider@aon.edu.pl, tel.(22) 68 13 150

i inne wyznaczniki kulturowej tożsamości, takie jak: hymn i pieśni narodowe, krzyże i półksiężycy, a nawet nakrycia głowy. Na tym tle, jak wieszczyl Samuel Huntington, miało dochodzić do kształtowania nowego ładu, w warunkach zderzeń cywilizacyjno-kulturowych o podłożu religijnym” (Czaja, 2011).

Początek XXI stulecia ogniskuje rozmaite procesy, odbywające się równocześnie w obszarze względnie autonomicznych pól: kulturowych, ekonomicznych, politycznych oraz społecznych. Przy czym charakter zagrożeń, „którym obecnie trzeba się przeciwstawić przybiera niejednokrotnie postać zagrożenia globalnego, odbieranego głównie w wymiarze jednostkowym”. Obecnie dylematem jest nie tyle napływ obcych wzorców, wcielanie ich siłą, co szybkość i niepoahamowany charakter dyfuzji i tym samym zdolność internalizacji elementów niesprzecznych z tożsamością narodową (Gierszewski, 2013). Problemem pozostaje więc nie tyle zamykanie na powrót granic ale zachowanie, w warunkach otwarcia na świat, równowagi między wewnętrznym rozwojem, zbudowanym w oparciu o rodzime wartości, a ochroną przed niepożądanymi wpływami i jednoczesną internalizacją elementów wzbogacających kulturowo (Czaja, 2011).

Problematyka uwarunkowań kulturowych bezpieczeństwa zajmuje ważne miejsce w polskim prawodawstwie. W świetle prawa krajowego podstawowym celem bezpieczeństwa kulturowego jest nie tylko upowszechnianie i ochrona dóbr kultury materialnej, ale również ochrona wartości istotnych z punktu widzenia tożsamości narodowej, a mianowicie: języka, wolności światopoglądowej, tradycji, promowania kultury narodowej, wolności kultu religijnego, ochrona dorobku naukowego oraz zwyczajów.

Zagadnienia kultury oraz ochrona dziedzictwa narodowego znajdują swoje miejsce w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Za ich ochronę odpowiedzialność ponosi państwo (art. 5). Jednocześnie w art. 6.1 za jedną z naczelnych powinności demokratycznego państwa przyjęto stworzenie „warunków upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury, będącej źródłem tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju”. Na państwie spoczywa obowiązek „udzielania pomocy Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturalnym” (art. 6.2). Dopełnieniem tych postanowień są zawarte w Konstytucji prawa i wolności do „twórczości artystycznej, (...) wolności korzystania z dóbr kultury”, a także prawa mniejszości narodowych i etnicznych do zachowania i rozwoju własnego języka, obyczajów, tradycji, rozwoju własnej kultury czy ochrony tożsamości religijnej (art. 73 i 35)¹.

Z postanowieniami Konstytucji odnośnie do kultury oraz ochrony dziedzictwa narodowego korespondują zapisy zawarte w zatwierdzonej 13 listopada 2007 r. przez Prezydenta RP, „Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Pol-

skiej”. Wśród zdefiniowanych celów strategicznych państwa polskiego w dziedzinie bezpieczeństwa znalazły się działania prowadzone na rzecz ochrony duchowego i materialnego dziedzictwa narodowego oraz tożsamości narodowej, a także zapewnienia możliwości jego bezpiecznego rozwijania we wszystkich sferach aktywności narodowej (pkt. 12 i 16). Kultura bowiem „jako nieodłączny element przetrwania i rozwoju każdego społeczeństwa” pozostawać musi przedmiotem szczególnej troski państwa. Nie należy przy tym zapominać, że „nie maleje zagrożenie dla dziedzictwa kulturowego ze strony natury i destrukcyjnej działalności ludzi”, podejmować więc trzeba działania o charakterze legislacyjnym, organizacyjnym, technicznym i edukacyjnym (pkt. 140)².

Kwestie ochrony dóbr kultury i dziedzictwa narodowego oraz tożsamości narodowej, istotne dla sprawnego funkcjonowania państwa poruszała „Strategia Obronności Rzeczypospolitej Polskiej. Strategia sektorowa do Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej” przyjęta przez Radę Ministrów 23 grudnia 2009 r. oraz pochodząca z tego samego roku „Polityczno-Strategiczna Dyrektywa Obrona Rzeczypospolitej Polskiej”³. Problematykę tę uwzględnia przyjęta 9 kwietnia 2013 r. „Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022”. Działania podejmowane w zakresie dziedzictwa narodowego i rozbudowy infrastruktury kultury uznane zostały za niezwykle istotne dla kształtowania tożsamości narodowej, jako „służące zaspokajaniu potrzeb młodego pokolenia do odkrywania korzeni historycznych oraz uświadamiania społeczeństwu ciągłości historycznej, pokoleniowej i terytorialnej Rzeczypospolitej Polskiej”. Nie ulega wątpliwości, że potrzeba popularyzacji idei obronności odgrywa ważne znaczenie w kontekście profesjonalizacji Sił Zbrojnych RP⁴. Należy dodać, że zgodnie z uchwałą Rady Ministrów z 14 maja 1996 r. reaktywowany został Komitet Doradczy do Spraw Ochrony Dóbr Kultury w razie konfliktu zbrojnego⁵. Celem działania tego gremium jest przygotowanie oraz realizacja planów ochrony dorobku kulturowego i miejsc kultu religijnego przed skutkami zbrojnej konfrontacji⁶.

Istotnym elementem tworzenia systemu bezpieczeństwa kulturowego są ustawy i akty prawne niższego rzędu. Zasadniczym aktem prawnym w tym zakresie jest ustawa z 15 lutego 1962 r. O ochronie

² *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007, s. 5–6, 35.

³ *Strategia Obronności Rzeczypospolitej Polskiej. Strategia sektorowa do Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2009, s. 15.

⁴ *Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022* przyjęta przez Radę Ministrów 9 IV 2013 r., s. 80.

⁵ Komitet został utworzony 13 X 1957 r., jako konsekwencja ratyfikacji w 1956 r. przez Polskę Konwencji Haskiej o ochronie dóbr kultury w razie konfliktu zbrojnego. 14 V 1980 r. decyzją Prezesa Rady Ministrów został rozwiązany.

⁶ Uchwała Rady Ministrów nr 54/96 z 14 V 1996 r. w sprawie powołania Polskiego Komitetu Doradczy do spraw ochrony dóbr kultury w razie konfliktu zbrojnego (Dz. R-zów MON z 1996 r., poz. 182).

¹ Art. 5, 6, 35 i 73 Konstytucji RP z 2 IV 1997 r. (Dz. U z 1997 r., nr 78, poz. 483, z późn. zm.).

dóbr kultury z późniejszymi nowelizacjami, z których najważniejsze to nowelizacja ogólna z 1990 r. oraz z 1996 r. dotycząca muzeów. Ustawa definiuje dobra kultury jako zabytki stanowiąc, że są one bogactwem narodowym. Obowiązek ich ochrony spoczywa na wszystkich obywatelach, szczególnie zadania do realizacji przypisane zostały jednak organom państwowym i samorządowym. Ustawa formułuje cel ochrony dóbr kultury, którym jest „ich zachowanie, należyte utrzymanie oraz społecznie celowe wykorzystanie i udostępnienie dla celów naukowych, dydaktycznych i wychowawczych, tak aby służyły nauce oraz popularyzacji wiedzy i sztuki, stanowiły trwałe elementy rozwoju kultury i były czynnym składnikiem życia współczesnego społeczeństwa”⁷. Z tym aktem prawnym korespondują postanowienia ustawy o działach administracji rządowej z 4 września 1997 r.⁸ W art. 14 ustala ona sprawy wchodzące w skład działu administracji rządowej: „kultura i ochrona dziedzictwa narodowego” obejmujące kwestie „rozwoju i opieki nad materialnym i niematerialnym dziedzictwem narodowym oraz sprawy działalności kulturalnej, w tym mecenatu państwowego”⁹.

Z kolei ustawa z 7 października 1999 r. O języku polskim dotyczy jego ochrony i używania w działalności publicznej oraz w akcie prawnym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. W preambule możemy przeczytać, że parlament Rzeczypospolitej Polskiej uchwała ją „zważywszy, że język polski stanowi podstawowy element narodowej tożsamości i jest dobrem narodowej kultury; zważywszy na doświadczenie historii, kiedy walka zaborców i okupantów z językiem polskim była narzędziem wynaradawiania; uznając konieczność ochrony tożsamości narodowej w procesie globalizacji; uznając, że polska kultura stanowi wkład w budowę wspólnej, różnorodnej kulturowo Europy, a zachowanie tej kultury i jej rozwój jest możliwy tylko poprzez ochronę języka polskiego”. Ten akt prawny zakazuje posługiwania się na terytorium państwa polskiego wyłącznie zwrotami obcojęzycznymi w obrocie prawnym. Konsekwencją takiego rozwiązania jest obowiązek wyposażenia towarów będących w obrocie handlowym w polską wersję językową. Za naruszenie tych postanowień grożą kary i sankcje finansowe¹⁰.

Prawo tworzenia, upowszechniania i ochrony kultury, w tym dziedzictwa narodowego, będącego źródłem tożsamości narodu polskiego znalazło swój wyraz w sejmowej uchwale z 8 kwietnia 1999 r. w sprawie realizacji polityki kulturalnej państwa. W krótkiej treści uchwały niższa izba polskiego parlamentu kierowana obawami odnośnie do sprzeczności prawnych, jakie pojawiły się w związku z decentralizacją zarządzania instytucjami kultury

zwróciła się do Rady Ministrów o „przedstawienie w trybie pilnym całościowej koncepcji polityki kulturalnej państwa”¹¹. Działalność kulturalna w rozumieniu ustawy o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej polega na „tworzeniu, upowszechnianiu i ochronie kultury”. Na państwie spoczywa obowiązek sprawowania mecenatu nad działalnością kulturalną wyrażający się „wspieraniem i promocją twórczości, edukacji i oświaty kulturalnej, działań i inicjatyw kulturalnych oraz opieki nad zabytkami”¹². Dwa lata wcześniej uchwalono Ustawę o Karcie Polaka. Ten akt prawny odnosi się do kwestii pomocy „Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturowym, do tych, którzy polskimi obywatelami nigdy wcześniej nie byli, lecz ze względu na swoje poczucie tożsamości narodowej pragną uzyskać potwierdzenie przynależności do Narodu Polskiego, do wzmocnienia więzi łączących Polaków na Wschodzie z Macierzą oraz wspierania ich starań o zachowanie języka polskiego oraz kultywowanie tradycji narodowej”¹³.

Prawo wolności kultu religijnego uregulowane zostało w Konstytucji, ustawie dotyczącej gwarancji wolności sumienia i wyznania¹⁴ oraz ustawie o stosunku państwa do kościoła katolickiego na terenie Rzeczypospolitej Polskiej¹⁵, w konkordacie między Stolicą Apostolską a Rzeczypospolitą Polską¹⁶, a także innych aktach określających zasady funkcjonowania na terytorium państwa polskiego innych kościołów i związków wyznaniowych.

Przedmiot, zakres i formy ochrony zabytków oraz opieki nad nimi, zasady tworzenia krajowego programu ochrony zabytków i opieki nad zabytkami, finansowanie prac konserwatorskich, a także organizację organów ochrony zabytków określa ustawa z 23 lipca 2003 r. o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami¹⁷. Ochronę oraz przechowywanie zasobów archiwalnych regulują przepisy ustawy o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach¹⁸. Ochrony praw autorskich dotyczy ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych¹⁹ oraz ustawa o ratyfikacji Traktatu WIPO o prawie autorskim²⁰. Ważna z uwagi na przedmiot badań pozostaje kwestia bezpieczeństwa ideologicznego. Problematyka ta znajduje swoje miejsce w konstytucji oraz usta-

⁷ Ustawa o ochronie dóbr kultury (Dz. U z 1962 r., nr 10, poz. 48 z późn. zm.)

⁸ Ustawa weszła w życie 1 IV 1999 r.

⁹ Ustawa o działach administracji rządowej (Dz. U z 1997 r., nr 141, poz. 943, z późn. zm.).

¹⁰ Ustawa o języku polskim (Dz. U z 1999 r., nr 90, poz. 999, z późn. zm.).

¹¹ Uchwała Sejmu RP z 8 IV 1999 r. w sprawie realizacji polityki kulturalnej państwa (Monitor Polski z 1999 r., nr 13, poz. 174).

¹² Ustawa o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej (Dz. U z 2012 r., nr 42, poz. 406).

¹³ Ustawa o Karcie Polaka (Dz. U z 2007 r., nr 180, poz. 1280, z późn. zm.).

¹⁴ Ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (Dz. U z 2005 r., nr 231, poz. 1965).

¹⁵ Ustawa o stosunku państwa do kościoła katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U z 1989 r., nr 29, poz. 154, z późn. zm.).

¹⁶ Konkordat między Stolicą Apostolską a RP podpisany w Warszawie 28 VII 1993 r. (Dz. U z 1998 r., nr 51, poz. 318).

¹⁷ Ustawa o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami (Dz. U z 2003 r., nr 162, poz. 1568, z późn. zm.).

¹⁸ Ustawa o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach (Dz. U z 2011 r., nr 123, poz. 698).

¹⁹ Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U z 1994 r., nr 24, poz. 83, z późn. zm.).

²⁰ Ustawa o ratyfikacji Traktatu WIPO o prawie autorskim (Dz. U z 2003 r., nr 80, poz. 713).

wach o partiach politycznych, prawach o zgromadzeniach, gwarancjach wyznania i sumienia oraz stosunku państwa do kościoła katolickiego (Kitler W., 2011). Innymi istotnymi dla systemu ochrony dóbr kultury w Polsce aktami prawnymi są: ustawa o odznakach i mundurach (Dz. U z 1978 r., nr 31, poz. 130, z późn. zm.); ustawa o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U z 1980 r., nr 7, poz. 18, z późn. zm.); ustawa o muzeach (Dz. U z 1997 r., nr 5, poz. 24); ustawa z o Instytucie Pamięci Narodowej – Komisji Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu (Dz. U z 1998 r., nr 155, poz. 1016); ustawa o kinematografii (Dz. U z 2005 r., nr 132, poz. 1111); rozporządzenie Rady Ministrów z 23 kwietnia 1963 r. w sprawie prowadzenia rejestru zabytków i centralnej ewidencji zabytków (Dz. U nr 19, poz. 101; zm. Dz. U z 1986 r., nr 42, poz. 204); rozporządzenie ministra kultury i sztuki z 11 stycznia 1994 r. o zasadach i trybie udzielania zezwoleń na prowadzenie prac konserwatorskich przy zabytkach oraz prac archeologicznych i wykopaliskowych, warunkach ich prowadzenia i kwalifikacji osób, które mają prawo prowadzenia tej działalności (Dz. U z 1994 r., nr 16, poz. 55); czy zarządzenie ministra kultury i sztuki nr 23 z 25 kwietnia 1995 r. w sprawie ochrony dóbr kultury na wypadek zagrożenia bezpieczeństwa państwa i konfliktu zbrojnego (Dz. Urz. MKiS z 1995 r., nr 4, poz. 14).

Problematyki ochrony kultury i tożsamości narodowej dotyczy wiele aktów prawnych, pomimo to termin bezpieczeństwo kulturowe nie występuje *expressis verbis* ani w wymiarze prawnym, ani instytucjonalnym choć wszedł on już do oficjalnej terminologii, zarówno z zakresu bezpieczeństwa, jak i kultury. W Polsce trudno byłoby też znaleźć instytucję, jak chociażby amerykańskie The Homeland Security Cultural Bureau (Krajowe Biuro Bezpieczeństwa Kulturowego), które zajmuje się bezpieczeństwem kulturowym. Należy jednak zauważyć, że elementy bezpieczeństwa kulturowego, choć nie zawsze tak nazywane, de facto są widoczne wykazując cechy rozwiązań systemowych. Zatem chociaż Konstytucja RP wspomina jedynie o ochronie dóbr kultury i dziedzictwa narodowego, a nie o bezpieczeństwie kulturowym, można uznać, że wszystkie akty prawne, doktryny i strategie polityczne oraz układy sojusznicze, a także świadoma polityka kulturalna państwa tworzą ramy systemu. Jego praktyczna efektywność i wydolność stanowi już odrębną kwestię (Czaja, 2008).

Bezpieczeństwo kulturowe swoimi korzeniami sięga głęboko w historię i związane jest z istnieniem zagrożeń dla kultury w związku z licznymi podbojami, najazdami i toczonymi na przestrzeni dziejów wojnami. Niejednokrotnie konfrontacje te doprowadzały do zniszczenia kultur wyższych²¹. Kultury etniczne podlegały niszczeniu w toku historycznych procesów tworzenia państw narodowych, co wiąza-

ło się ze swego rodzaju kanibalizmem kultur małych grup społecznych (Bauman, 1994). Z reguły przegrana w prowadzonej wojnie była równoznaczna ze znacznymi stratami w obszarze własnego dorobku kulturowego. Taki był też los polskich dóbr kultury niszczonej i rabowanej przez najeźdźców lub zaborców w czasie wojennych kampanii, okupacji lub zaborów (Pruszyński, 2001)

Kultura w poważnym stopniu wpływa na ogólny wizerunek jakości życia konkretnych społeczeństw, a także na system funkcjonujących w nich podstawowych wartości. Dotyczy to zarówno wytworów zobiektywizowanych w postaci dzieł sztuki, literatury, muzyki i innych artefaktów, jak i obowiązujących norm postępowania, ocen, wartości, obrzędów, ceremonii i obyczajów (Michałowska G., 1997). Rozpatrując problem bezpieczeństwa kulturowego nie sposób nie wspomnieć niezwykle ważnej kategorii, jaką jest tożsamość kulturowa. Pojęcie to w przekonaniu części badaczy zajmuje miejsce w świadomości indywidualnej i społecznej (Kubiak H., 2003). Tożsamość kulturowa nabiera szczególnego znaczenia w okresach napięć społeczno-politycznych, czy zmian o charakterze cywilizacyjnym. Wzrastającą zainteresowanie stanowi wynik przede wszystkim narastających zagrożeń i niepewności (Wnuk-Lipiński, 2004).

Upadek „zimnowojennego świata” z wyraźnymi istniejącymi granicami, określającymi strefy wpływów oraz przeciwstawnymi systemami ideologicznymi, ekonomicznymi i politycznymi oraz globalizacja doprowadziły do „pustki tożsamościowej”. Nowa sytuacja narzucała konieczność poszukiwania pożądanych wartości i rozwiązań. W przekonaniu Tadeusza Buksińskiego mamy do czynienia z dwiema tendencjami. Jedną „określamy jako amerykańizację, drugą jako multikulturalizm. Pierwsza polega na upodobnianiu się form kultury zobiektywizowanej oraz przeżywaną w całym świecie. Typy zachowań, przeżyć, ekspresji artystycznych i percepcji artystycznych stają się wszędzie takie same. A wzorców dostarczają Stany Zjednoczone. (...) Globalizacja nie redukuje się jednak do amerykańizacji. Obecne są w niej również procesy przeciwstawne. Podejmowane są nawet świadome wysiłki, by przeciwdziałać amerykańizacji (...). Jesteśmy świadkami przenikania się kultur (...) Kultury domagają się uznania ich autonomicznej wartości w epoce globalizacji. Multikulturalizm wydaje się dzisiaj być ideą, która próbuje wyjść naprzeciw tym dążeniom” (Buksiński, 2001)

Wobec szerokiego przepływu towarów, środków finansowych, czy usług powstało poczucie wyobcowania, a nawet dezintegracji istniejącego systemu wartości. Procesy związane z globalizacją stanowią potencjalne zagrożenie, szczególnie w sytuacji gdy otwarcie kraju na wpływy z zewnątrz nie jest kontrolowane i nie towarzyszy temu świadoma polityka kulturalna państwa. Co prawda charakterystyczna dla globalizacji dyfuzja kultur nie jest zjawiskiem negatywnym, prowadzi bowiem do lepszego pozna-

²¹ Wiele uwagi na zjawiska przepływów kulturowych zwrócono przy okazji zwołania Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie oraz na tzw. konferencjach przeglądowych obywateli się w latach 1973-1975.

nia i zrozumienia innych kultur, problem polega jednak na tym, że przepływ wartości kulturowych jest jednokierunkowy, z centrum w kierunku tzw. peryferii. Tendencje te powodują odchodzenie państw od zinstytucjonalizowanej, tradycyjnej ochrony dorobku narodowego, co może prowadzić do poczucia zagrożenia utraty tożsamości narodowej, bezpieczeństwa i stabilności. Nowy kosmopolityczny styl życia powoduje, że ulegają poważnemu osłabieniu takie wartości, jak patriotyzm, tradycje niepodległościowe i oręża polskiego, czy wartości chrześcijańskie, tworzące fundament euroatlantyckiego świata. W tak zarysowanej perspektywie najbardziej prawdopodobne zagrożenia dla bezpieczeństwa kulturowego Polski najbliższych lat dotyczyć będą narastającego kryzysu tożsamości narodowej, rozluźnienia więzi kulturowych łączących Polaków, internalizacji zagrożeń o charakterze społecznym, zależności kulturowej i bezrefleksyjnego przyjmowania obcych wzorców, a nawet ograniczenia suwerenności państwa (Huntington, 1997).

W zglobalizowanym świecie żadne państwo nie może stanowić bezpiecznej enklawy, zresztą jego rola jako głównego gracza na arenie międzynarodowej słabnie. Czy uczestnictwo w globalnej „konsumpcji” kultury jest równoznaczne z opozycją wobec własnej tradycji, języka, obyczajów, a więc czy proces internalizacji kultury masowej zagraża tożsamości kulturowej i narodowej? Wydaje się, że jak długo „zamieszkujące globalną wioskę narody nie tracą instynktu samozachowawczego, tak długo pozostawać będzie pewien margines oryginalności, niezbędny dla żywotności kultur” (Michałowska, 1997). Zakres zagrożeń dla bezpieczeństwa kulturowego może wynikać z nieprzystosowania społeczności i narodów do nowych sytuacji, generowanych przez procesy globalizacji kulturowej i relacji wobec innych wartości i symboli wcześniej nieznanych. To nieprzystosowanie rodzi może patologie społeczne, a nawet przestępczość. Konsekwencją zauważalną w okresie globalizacji i integracji europejskiej mobilności ludzi nie tylko w ramach kontynentu może być problem tzw. etniczności imigrantów oraz znacznej aktywności społeczno-politycznej i kulturowej lokalnych mniejszości narodowych i etnicznych, z czym wiąże się roszczeniowość i polityzacja. Dużym wyzwaniem pozostaje też odradzająca się tendencja tożsamościowa państw z kręgu cywilizacji islamskiej, przejawiająca się zarówno w wymiarze fizycznym (terroryzm), jak i na płaszczyźnie mentalnej (psychologicznej). W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia ze wzmacnianiem groźnych stereotypów, uprzedzeń i nieufności. Problem ten z całą pewnością przez długi czas będzie jeszcze wpływał na bezpieczeństwo globalne (Krzysztofek 2002).

Źródeł zagrożeń dla kultury można też upatrywać w regionalizmie, który stanowi system współpracy państw i społeczeństw danego regionu, oparty o historyczne więzi oraz wspólnotę wartości i potrzeb. Zagrożeniem może być niebezpieczeństwo rozmycia tożsamości lokalnych, narodowych,

w nowych wzorach tożsamości szerszej, ogólnej. Przykładem regionalizmu jest realizowany na Starym Kontynencie projekt integracji europejskiej.

W Traktacie o Unii Europejskiej zapisano, że szanuje ona swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz czuwa nad ochroną i rozwojem dziedzictwa kulturowego Europy. Nacisk na rozwój kontaktów z jednoczesnym poszanowaniem odrębności kulturowej narodów stanowi priorytet Unii, której aktywność w tym zakresie zawsze opierała się na zasadzie subsydiarności²². Polityka Unii Europejskiej w zakresie kultury ma na celu pogłębianie procesu integracji i nie ingeruje w działania podejmowane przez państwa członkowskie. Celem działania Unii Europejskiej jest zachowanie dziedzictwa wszystkich narodów i to zarówno w jego wymiarze materialnym, jak i niematerialnym. Założenia te realizowane są poprzez promowanie wspólnych wartości. Ma to kapitalne znaczenie dla kształtowania polityki państw członkowskich, tworząc platformę do promocji własnej kultury, co w przypadku wielu krajów stanowi jeden z najważniejszych elementów ich polityki. Nie należy jednakże zapominać, że poważnym wyzwaniem dla tożsamości narodów i ich dziedzictwa kulturowego jest rozprzestrzenianie się kultury masowej, stanowiącej jeden z elementów procesu globalizacji. Konsekwencją przenikania różnych narodowości i kultur jest zmniejszenie znaczenia tradycji oraz przekształcenie obowiązków w danych społecznościach wartości i zasad. W dłuższej perspektywie tendencja ta może prowadzić do procesów dezintegracyjnych, co jest niekorzystne nie tylko z punktu widzenia bezpieczeństwa narodowego²³. Związki Polski z Europą Zachodnią powodują osłabienie tradycyjnych związków kulturowych z Rosją oraz z najbliższymi sąsiadami, a więc Czechami, Słowakami, Białorusinami, narodami bałtyckimi. Polska kultura narodo-
woma traci więc możliwość alternatywnej oferty umożliwiającej jej bardziej wszechstronny rozwój (Waluch, 2004).

Wyzwaniem jest też proces zachodzących zmian strukturalnych w społeczeństwie, zwany modernizacją. Gwałtowne zmiany mogą niewątpliwie naruszyć pewien ważny dla kultury i tożsamości stan równowagi, stając się zagrożeniem dla dotychczasowego systemu w tym także dla kultury i tożsamości. Przykładem szokowej modernizacji, której system nie przeżył, był Iran w okresie władzy szacha Rezy Pahlawiego. W konsekwencji w państwie tym doszło do wybuchu rewolucji islamskiej (Kłoczowski, 2003).

Jednym z priorytetów realizowanych przez Polskę jest osiągnięcie pewnego minimum cywilizacyjnego niezbędnego do podjęcia działań prowadzących do osiągnięcia właściwej modernizacji. Realizacja tego celu odbywa się jednak niekiedy „drogą na skróty”, co oznacza przyzwolenie między

²² Art. 3 Traktatu o Unii Europejskiej, cyt. za T.R. Aleksandrowicz, *Bezpieczeństwo w Unii Europejskiej. Zarządzanie bezpieczeństwem*, Warszawa 2011, s. 104.

²³ *Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2013, s. 134.

innymi na inwazję obcych wartości i wzorców, przy jednoczesnym ograniczaniu środków na rozwój rodzimej kultury. Kulturowa aksjologia Zachodu, której symbolem w Polsce coraz częściej stają się: hedonizm, eutanazja, ateizacja, czy też materializm, w percepcji znacznej części polskiego społeczeństwa znajduje się w kryzysie. Na gruncie takich wartości trudno budować własną kulturę polityczną (Krzysztofek, Szczepański, 1993).

Niebezpieczeństwem równie groźnym, jak kwestie ekonomiczne jest problem migracji, szczególnie nielegalnej i wychodzącej spoza europejskiego obszaru kulturowego, z czym wiąże się narastający problem wielokulturowości, czy też kwestia konfliktów etnicznych. Skutkuje to wzrostem przestępczości, w tym także międzynarodowej przestępczości zorganizowanej, rozwojem przemytu, handlu narkotykami, bronią i żywym towarem. Wspomnieć należy też charakter i skalę migracji z Polski do innych państw w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków życia, a także na malejący przyrost naturalny i w konsekwencji starzenie się polskiego społeczeństwa, a w konsekwencji niekorzystne przekształcenia struktury społecznej. W Polsce, podobnie jak w wielu krajach Europy Środkowo-Wschodniej obawy wywołuje ożywienie tzw. etniczności miejscowej, związanej z mniejszościami etnicznymi zamieszkującymi dany region. Obok roszczeń dotyczących pielęgnacji języka, edukacji, pojawiają się żądania o charakterze majątkowym, administracyjnym, a nawet politycznym, którym towarzyszą niekiedy postawy nacjonalistyczne i konfrontacyjne. Niebezpieczne dla wewnętrznej spójności państwa stają się roszczenia grup etniczno-kulturowych domagających się uznania za niezależny naród, jak to ma miejsce chociażby w przypadku Górnego Śląska²⁴.

Analizując zagrożenia bezpieczeństwa kulturowego Polski za najbardziej prawdopodobne przyjąć należy: internalizację zagrożeń społecznych, spadek poczucia więzi kulturowej wśród ludności polskiej, wzrost uzależnienia kulturowego w wyniku przyjmowania obcych wartości, ograniczenie suwerenności państwa oraz niedoinwestowanie programu ochrony zabytków i polityki kulturalnej. Nieco mniej prawdopodobny jawi się kryzys państwa narodowego, uniformizacja treści przekazywanych przez media, czy wzrost ekspansji kultury masowej i kryzys wartości, również tradycyjnych, religijnych i rodzinnych, prowadząc do kryzysu tożsamości narodowej.

W obszarze szeroko rozumianego globalnego bezpieczeństwa kulturowego istnieje pilna konieczność promowania takiej formy multikulturalizmu, która umożliwi integrację społeczną z zagwarantowaniem prawa do różnorodności. Ludzie mogą wówczas realizować się zarówno w wymiarze uniwersalnym, jak i tożsamościowym. Rozwiązanie to umożliwi otwarcie na nowe wartości z jednocze-

snym osadzeniem novum w tradycji. Takie podejście tworzy warunki do zbudowania zrównoważonego poczucia bezpieczeństwa kulturowego w wymiarze personalnym i wspólnotowym, choć zmiany zachodzące na płaszczyźnie życia społecznego generują zagrożenia trudne dziś do zdefiniowania. Nowa rzeczywistość może przyczynić się do zdestabilizowania istniejącego porządku politycznego, powodując zakłócenia w mechanizmie państwa. W przypadku Polski szczególnie groźne wydają się te zjawiska i procesy społeczne, które mogą przyczynić się do spowolnienia lub zahamowania procesu demokratyzacji państwa i budowania społeczeństwa obywatelskiego, spowolnienia rozwoju cywilizacyjnego, asymetrycznych przekształceń w rozwoju gospodarczym, niezgodności idei społecznej z otaczającą rzeczywistością, czy zaburzeń w procesie reprodukcji społecznej (Zięba, 1999).

Każdy naród rozwija i kulturuje wartości oraz pamięć o swojej przeszłości, które wyróżniają go spośród innych i stanowią fundament, na którym „powstaje z jednej strony przeświadczenie o jego odrębności wobec obcych, z drugiej zaś – poczucie przynależności do danej zbiorowości, posiadającej wspólną świadomość i doświadczenie historyczne. Określane jest to mianem tożsamości narodowej, a jej istotnym wyznacznikiem jest dziedzictwo narodowe (kultura narodowa) i przekonanie o konieczności jego upamiętnienia i przekazywania kolejnym pokoleniom”²⁵.

Tożsamość narodu polskiego tworzona była przez stulecia, a na jej ostateczny kształt miały wpływ takie czynniki jak: język, świadomość narodowa, obyczajowość, religia, tradycja historyczna, literatura, sztuka, czy symbole i barwy narodowe. Generalnie proces ten charakteryzował się otwartością na zewnętrzne wpływy kulturowe, pozostając pod znacznym wpływem wzorców płynących przede wszystkim z Europy Zachodniej. Przyjęcie w 966 r. chrześcijaństwa z Rzymu via Czechy, a nie z Bizancjum narzuciło taki kierunek już u progu istnienia państwa polskiego, choć zauważalne są też pewne oddziaływania Wschodu (rola „mostu” cywilizacyjno-kulturowego między Wschodem a Zachodem, wyzwanie to stoi także przed współczesną Polską). Kulturowo-cywilizacyjna przynależność Polski do Zachodu wiązała się z przyjmowaniem głównych nurtów i prądów umysłowych, stylów sztuki, modeli kształcenia i wychowania, wzorców gospodarczych, czy systemów prawnych i politycznych. Obcych wzorców nie przyjmowano bezkrytycznie, starając się utrzymać odrębność kulturową i tożsamość narodową, co było szczególnie ważne w okresach zniewolenia. Wyjątkową rolę w kreowaniu tożsamości Polaków odegrała właśnie tradycja związana z walkami o niepodległość, w tym także pielęgnowanie miejsc pamięci narodowej (Kołakowski, 1995).

Nie ulega wątpliwości, że dziedzictwo kulturowe i tożsamość narodowa wpływają na interesy naro-

²⁴ *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007, s. 8; J. Czaja, *Ochrona kultury ...*, s. 559-560.

²⁵ *Biała Księga Bezpieczeństwa ...*, s. 73.

dowe i cele strategiczne Polski w dziedzinie bezpieczeństwa, oddziaływać bezpośrednio na:

- stan morale, który odpowiednio ukształtowany w warunkach zagrożenia wojennego jednocy naród wokół jednego, nadrzędnego celu, jakim jest obrona niepodległości;
- budowanie poparcia społecznego dla decyzji podejmowanych przez czynniki kierownicze w zakresie bezpieczeństwa państwa;
- wspieranie inicjatyw w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa wewnętrznego.

Mocne moralnie społeczeństwo stanowi gwarant właściwego współdziałania w sytuacjach kryzysowych. Ważne miejsce zajmuje kwestia religii, łącząca ludzi nie tylko wokół Kościoła ale też wokół wartości narodowych i samej niepodległości. W historii Polski religia odegrała niezwykle ważną rolę w kwestii obrony niepodległego bytu przed atakami – w większości obcych religijnie przeciwników (wyznawcy islamu, prawosławia czy protestanci). Hasło Polak – katolik, obrona polskości to obrona wiary i odwrotnie. Kościół poważnie przyczynił się do zachowania i utrwalenia wartości narodowych w sytuacjach trudnych, jak chociażby w czasie zaborów, wspierał też działania podejmowane na rzecz odzyskania utraconej niepodległości.

Wspólną płaszczyzną tożsamości narodowej i własnej państwowości, a właściwie ich wynikową jest interes narodowy. W najogólniejszym znaczeniu sprowadzić go możemy do: zagwarantowania prawa swobodnego rozwoju we wszystkich dziedzinach społecznych i politycznych (język, kultura, własna interpretacja historii, współdecydowanie o formie sprawowania władzy, podmiotowość w stosunkach międzynarodowych itp.). Zapewnienie tych praw stanowi jedną z podstaw bezpieczeństwa państwa.

Polskość to uniwersum symboli związanych z narodem, ziemią, językiem, hymnem. Polskość to również katolicyzm i ludowa religijność, to etos chłopski, przywiązanie do ziemi, ludowy koloryt. To konglomerat takich czynników, jak tolerancja, tradycja wielonarodowa z czym wiąże się szersze spojrzenie na problemy mniejszości narodowych i religijnych oraz tradycja wolnościowa i niepodległościowa. Czy któryś z tych składników może ulec osłabieniu lub zostać wyeliminowanym w warunkach członkostwa w Unii Europejskiej, czy postępującej globalizacji i jakie może to mieć konsekwencje z punktu widzenia bezpieczeństwa narodowego?

Zagrożenia kulturowe są różnorodne, nie ulega jednak wątpliwości, że w zakresie kultury duchowej, symbolicznej są wynikiem otwarcia kraju na nowe wartości. Otwartość jest cechą dominującą i warunkującą rozwój kultury, co potwierdza historia. Spotkania różnych stylów, mód i trendów w przeszłości tworzyły platformę umożliwiającą rozwój kultury, powstawanie bardziej oryginalnych i dojrzszych form artystycznych. Wpływ globalizacji i kultury masowej stanowią zarazem szansę, jak i wyzwanie dla umacniania i wspierania bezpieczeństwa, tym bardziej, że widoczne są objawy postępującej degra-

dacji polskiej kultury. Trudno nie zgodzić się z tezą że „słabnie etos przeszłości, a nowe wartości poza odruchem konsumpcji jeszcze się nie wyrobiły (...) Ochrona kultury to również obowiązek społeczny. I choć także w kulturze dają się odczuć pozytywne skutki budowania społeczeństwa obywatelskiego, to swoisty odruch społeczny, rodzaj imperatywu moralnego w celu ochrony dziedzictwa narodowego, chyba się jeszcze w Polsce nie wytworzył” (Czaja, 2011).

Polski system bezpieczeństwa kulturowego, dodajmy nie często tak nazywany, nie jest projektem optymalnym. Należy jednak żywić nadzieje, że będzie doskonały, a jego efektywność wzrośnie dzięki funkcjonowaniu Polski w strukturach międzynarodowych i wykorzystaniu szans płynących z integracji w wielkiej rodzinie europejskiej.

Ocena stanu bezpieczeństwa kulturowego wobec specyfiki kulturowej, sposobu jej tworzenia i miejsca w działalności i polityce państwa jest znacznie trudniejsza niż ma to miejsce w innych kategoriach bezpieczeństwa. W tym przypadku trudno zbudować obiektywne wskaźniki zagrożenia, a więc stanu bezpieczeństwa kulturowego. Nie mniej jednak w polskich działaniach podejmowanych na rzecz bezpieczeństwa kulturowego muszą znaleźć się przedsięwzięcia ukierunkowane na ochronę dziedzictwa narodowego, tożsamości kulturowej i dóbr kultury, promocji Polski i jej osiągnięć na polu kultury oraz wprzęgnięcia kwestii kulturowych w proces budowy nowoczesnego państwa i społeczeństwa obywatelskiego, a równocześnie przeciwdziałaniu różnych fobii. Ważne jest umiejętne i skuteczne docieranie do odbiorcy, zwłaszcza młodego pokolenia z właściwym przekazem. Dbanie o umacnianie tożsamości narodowej powinno stanowić nieodłączny element polityki mającej na celu silniejszą identyfikację obywateli z państwem²⁶. Realizacja tych zadań wymaga wzrostu nakładów finansowych na kulturę oraz skutecznej promocji w kraju i za granicą. Nie jest możliwa bez podjęcia szerszych kroków mających na celu wzmacnianie suwerenności politycznej i ekonomicznej oraz międzynarodowej pozycji i wizerunku Polski, a także zwiększanie jej udziału w kształtowaniu środowiska międzynarodowego.

Literatura:

1. Aleksandrowicz T.R. (2011), *Bezpieczeństwo w Unii Europejskiej. Zarządzanie bezpieczeństwem*, Oficyna Wydawnicza Difin, Warszawa.
2. Bauman Z. (1994), *Kryzys państwa narodowego we współczesnej Europie*, Przegląd Zachodni, nr 4, Instytut Zachodni w Poznaniu.
3. *Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej* (2013), Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa.
4. Buksiński T. (2001), *Moderność*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁶ *Biała Księga Bezpieczeństwa ...*, s. 180.

5. Czaja J. (2003), *Bezpieczeństwo kulturowe Rzeczypospolitej Polskiej*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa.
6. Czaja J. (2008), *Kulturowe czynniki bezpieczeństwa*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków.
7. Czaja J. (2011), *Ochrona kultury narodowej*, w: R. Jakubczak, J. Marczak (red.), *Bezpieczeństwo Narodowe Polski w XXI wieku. Wyzwania i strategie*, Bellona, Warszawa.
8. Gierszewski J. (2013), *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu teorii bezpieczeństwa narodowego*, Oficyna Wydawnicza Difin, Warszawa.
9. Huntington S. (1997), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
10. Jemioło T. (2001), *Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji procesów społecznych*, Zeszyt Problematyki Towarzystwa Wiedzy Obronnej, nr 3, Warszawa.
11. Kitler W. (2011), *Bezpieczeństwo narodowe RP. Podstawowe kategorie, uwarunkowania, system*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa.
12. Kołakowski L. (1995), *O tożsamości narodowej*, w: E.W. Bockenforde, K. Michalski, S. Amsterdamski (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
13. Krzysztofek K., Szczepański M.S., Ziemilski A. (1993), *Kultura a modernizacja społeczna*, Instytut Kultury, Warszawa.
14. Krzysztofek K. (2002), *Kulturowa ścieżka globalizacji*, w: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
15. Kubiak H. (2003), *Tożsamość kultury i integracja europejska*, w: R. Rybiński (red.) *Kultura polska w zintegrowanej Europie – szanse czy zagrożenia?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
16. Kuźniar R. (2001), *Polska polityka bezpieczeństwa 1989–2000*, Warszawa.
17. Loranty K. (2007), *Psychospołeczne aspekty bezpieczeństwa państwa. Identyfikacja zagrożeń*, praca badawcza AON, Warszawa.
18. Malinga J. (2002), *Globalizacja. Między zagubioną a odzyskaną tożsamością*, w: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
19. Michałowska G. (1997), *Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji procesów społecznych*, w: D.B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Fundacja Studiów Międzynarodowych Scholar, Warszawa.
20. Pruszyński J. (2001), *Dziedzictwo kultury polskiej, jego straty i ochrona prawna*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków.
21. *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, (2007) Warszawa.
22. *Strategia Obronności Rzeczypospolitej Polskiej. Strategia sektorowa do Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, (2009) Warszawa.
23. *Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022* przyjęta przez Radę Ministrów 9 IV 2013 r.
24. Waluch K. (2004), *Polityka kulturalna Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock.
25. Wnuk-Lipiński E. (2004), *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo narodowe*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Kraków.
26. Zięba R. (1999), *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego*, Fundacja Studiów Międzynarodowych Scholar, Warszawa.

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA – BADANIA – WDROŻENIA

PRZYRODA JAKO WARTOŚĆ W OPINII PODMIOTÓW SZKOŁY
(W ŚWIETLE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ WŁASNYCH)NATURE AS VALUE IN THE OPINION OF STUDENTS
(ON THE BASIS OF THE AUTHOR'S OWN RESEARCH)

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VIII) 2014

Sebastian Sobczuk

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Sobczuk S. (2014), *Przyroda jako wartość w opinii podmiotów szkoły (w świetle przeprowadzonych badań własnych)*. Rozprawy Społeczne, 1 (VIII), s. 36-41

Streszczenie: W dobie narastającego kryzysu środowiska konieczny jest zwrot w relacji człowiek – środowisko. Powstaje pilna potrzeba zmiany myślenia, w tym także wartościowania, prowadząca do zmiany postaw względem środowiska przyrodniczego, która pozwoli przetrwać całemu rodzajowi ludzkiemu. Jest to aktualnie bardzo poważne wyzwanie, przed jakim staje współczesne wychowanie – wychowanie proekologiczne. Zadanie to realizowane jest również i w Polsce od momentu wprowadzenia reformy systemu oświaty z 1998 roku. Wszelkie zaś oddziaływanie wychowawcze nie jest możliwe bez postawienia celu wychowania – bez odpowiedniego wartościowania. Dlatego też autor publikacji skupił się na diagnozie wartościowania *przyrody* przez uczestników (podmioty) procesu wychowania proekologicznego w szkole polskiej, w oparciu o badania własne przeprowadzone na terenie powiatu bialskiego. Taka diagnoza może bowiem dostarczyć istotnych wskazań mówiących o relacji tych osób do środowiska przyrodniczego, a co za tym idzie o czynnikach wpływających na skuteczność oddziaływań wychowawczych w tym zakresie.

Słowa kluczowe: wartość, wartości proekologiczne, wychowanie proekologiczne, postawa proekologiczna, podmioty szkoły

Summary: In the era of growing environmental crisis it is necessary to revisit the relationship man - environment. An urgent need has appeared for a change of thinking, as well as evaluating things, leading to changes in attitudes towards the natural environment, which will allow for the survival of mankind. It is currently a very serious challenge faced by modern education – known as pro-environmental education. This task has been implemented also in Poland since the introduction of the reform of the education system in 1998. All the educational efforts would not be possible without setting out a target of education - without proper evaluation. Therefore, the author of the publication focused on the diagnosis of the *nature* of evaluation by the participants (actors) in the process of ecological education in Polish schools, based on their own research carried out in the area of the Bialski county. This diagnosis may in fact provide important indications concerning the relationship of these persons with the natural environment, and hence the factors influencing the effectiveness of educational interactions in this scope.

Key words: value, pro-ecological values, pro-ecological education, pro-ecological attitude, students as entities

Wstęp

Zagrażająca życiu na Ziemi katastrofa ekologiczna, wymusiła na współczesnych ludziach poszukiwanie nowego stylu życia i nowej filozofii istnienia. Uświadamiając sobie przyczyny zbliżającego się zagrożenia, człowiek współczesny coraz wyraźniej zaczyna doceniać wartość *przyrody* oraz związaną z tym potrzebę kształtowania hierarchii wartości warunkujących właściwą relację człowiek – przy-

roda, określanych wspólnie jako wartości proekologiczne.

Termin *wartość* pochodzi od łacińskiego słowa *valor* – „wartość” lub *valere* – „być wartym”. Zdaniem Mieczysława A. Krąpca, „wartość jest to jakość bytu, o ile ten jest przedmiotem intencyjnych aktów poznawczo-pożądawczych” (Krąpiec 1979, s. 173).

Kategoria *wartości* ulega zawężeniu, gdy złączymy ją z *ekologią*¹ – uzyskujemy wówczas określenie *wartości proekologiczne*. *Wartości proekologiczne*, zdaniem

Adres do korespondencji: Sebastian Sobczuk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorowska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: s.sobczuk@dydaktyka.pswbpl.pl tel. (83) 344 99 11

¹ Termin wywodzący się od greckich słów *oikos*, oznaczającego „dom”, „miejsce życia” oraz *logos* – „słowo”, „nauka” wprowadzony został w 1869 roku przez niemieckiego biologa Ernesta Haeckela, na określenie naukowego badania interakcji między organizmami a ich środowiskiem. Ekologia jako *oikos logos* oznacza zatem dosłownie dziedzinę wiedzy o organizmach w ich domu (w ich naturalnym środowisku).

Stanisława Cz. Michałowskiego, są to wartości, które umożliwiają harmonijny rozwój osoby ludzkiej, przyrody i społeczeństwa” (Michałowski 1998, s. 103). Wartości te „ureczywistniają się w kontakcie człowieka z naturą [...], „są cechami lub zespołami różnorodnych realnie istniejących bytów, ujmowanych jako przedmiot, forma i cel poznania, zainteresowania, upodobania i dążenia człowieka. Stają się one pomocne w życiu i rozwoju człowieka, zaspokajając różnorodne potrzeby oraz motywując do działań, nadając sens egzystencji” (Michałowski 1998, s. 116-118).

Opierając się na literaturze przedmiotu, do wartości proekologicznych możemy zaliczyć m.in.: wrażliwość na przyrodę, szacunek dla przyrody, odpowiedzialność za środowisko czy umiarkowanie – skromność potrzeb (Por. Skolimowski 1991; Marek-Bieniasz 2001; Sztumski 1999; Domka 2001; Bonenberg 1992; Tyburski 1999; Michałowski 1998).

Mówiąc o wartościach, a zwłaszcza o potrzebie ukierunkowywanie człowieka na określone wartości, dotykamy również problematyki samego człowieka i jego wychowania, który zdolny jest do wartościowania, wychowywania siebie i innych do wartości, a także ukierunkowywania swojego życia na określone wartości. Wszelkie wychowanie nie jest bowiem możliwe bez postawienia celu wychowania, „nie istnieje bez wartościowania” (Nowak 2001, s. 13-20). Stąd też wychowanie proekologiczne (wychowanie do wartości proekologicznych) jest ukierunkowane na wprowadzanie wychowanków w wartościowanie proekologiczne – myślenie proekologiczne i kształtowanie postawy proekologicznej, przez którą możemy rozumieć „zachowanie bądź nastawienie człowieka do środowiska. Zachowanie to, na co wskazuje przedrostek *pro-*, jest pozytywne i powinno się wyrażać przez szacunek dla przyrody, rozumienie jej praw i dbanie o jej stan” (Budniak 2010, s. 214).

Reforma systemu oświaty w Polsce z 1998 roku², zwróciła uwagę na tę potrzebę kształtowania takiego właśnie nastawienia względem przyrody u uczniów, poprzez realizowanie wychowania, którego jednym z najbardziej istotnych rysów jest związek z odpowiednimi wartościami.

Biorąc pod uwagę poczynione wyżej spostrzeżenia, skupiono uwagę na diagnozie wartościowania *przyrody* przez wszystkie osoby (podmioty³) uczestniczące w procesie wychowania proekologicznego z równoczesnym ukazaniem zmian w jej

wartościowaniu przez uczniów na poszczególnych etapach edukacji szkolnej. Tego typu diagnoza może dostarczyć wielu istotnych wskazań mówiących o stosunku tych osób do środowiska przyrodniczego i wartości proekologicznych, a co za tym idzie o uwarunkowaniach mających wpływ na skuteczność szkolnego wychowania proekologicznego.

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W ramach tej metody zastosowano technikę ankietowania zaś narzędziem służącym do zebrania danych był *Kwestionariusz ankiety własnego autorstwa dla uczniów, rodziców i nauczycieli*. Badaniami zatem objęto wszystkie trzy grupy podmiotów wychowania z 17 wybranych szkół z terenu powiatu bialskiego – zarówno wiejskich (9 szkół) jak i miejskich (8 szkół). W badaniach udział wzięło 560 uczniów trzech etapów kształcenia (szkoła podstawowa – klasy IV-VI, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna), poza tym 222 rodziców i 107 nauczycieli.

Wartościowanie przyrody przez uczniów poszczególnych etapów edukacji ekologicznej

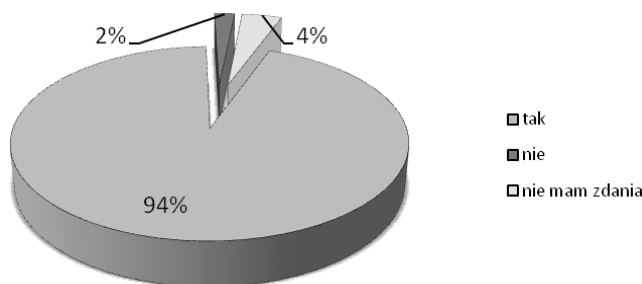
Ponieważ system wartości młodego człowieka nie jest traktowany jako coś stałego, lecz zmieniającego się wraz z wiekiem i etapami rozwoju, ukażemy zmiany, jakie dokonują się w hierarchii wartości proekologicznych uczniów w kolejnych etapach szkolnej edukacji ekologicznej. Uzyskane wyniki zostaną przedstawione w odniesieniu do całej grupy badanej oraz w stosunku do płci respondentów.

• *Przyroda jako wartość w opinii uczniów klasy VI szkoły podstawowej*

Etap I edukacji proekologicznej, to wprowadzanie uczniów w podstawowe jej zagadnienia. Wiąże się on z początkiem kształtowania hierarchii wartości proekologicznych.

Pierwsza część przygotowanego *Kwestionariusza ankiety*, pozwoli na zdiagnozowanie rozumienia *środowiska przyrodniczego* w kategoriach wartości, jaką jest dla człowieka *przyroda*. Pytano o tę wartość uczniów klas VI szkoły podstawowej. Uzyskane wyniki badań własnych w tej kwestii przedstawiają się następująco:

Aż 94% uczniów (spośród 202 osób badanych) uznało, że przyroda jest *ważna* w życiu człowieka, a 4% określiło, że *nie ma zdania* na ten temat, tylko 2% uznało, że przyroda *nie jest ważna* w życiu człowieka. Wyniki przedstawiono na *Wykresie 1*:



Wykres 1. Ocena ważności przyrody w życiu człowieka (w opinii uczniów klas VI szkoły podstawowej)

² Od roku 1998, do systemu oświatowego w Polsce, począwszy od drugiego etapu edukacyjnego (czyli od klas IV-VI szkoły podstawowej), poprzez gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne (liceum i technikum), wprowadzono, obok przedmiotów i bloków przedmiotowych, tzw. *ścieżki edukacyjne* o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. Jedną z tych ścieżek jest *edukacja proekologiczna* (Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowanie przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. z 2002 r., nr 51, poz. 458).

³ Przenosząc te analizy na teren szkoły, mówimy o podmiotach szkoły. Według *Podstawy Programowej* są to: uczniowie, rodzice i nauczyciele. Uznanie podmiotowego statusu tych osób, grup i organizacji, oznacza uznanie ich autonomii (choćby niepełnej) i ich sprawstwa, a co za tym idzie – odpowiedzialności za przebieg procesów wychowawczych, których są zarówno uczestnikami, jak i autorami (Zob. *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*, Dz. U. z 1996 r., nr 67, poz. 329; Zob. K. Korba (1999), *MEN o wychowaniu w szkole. Biblioteczka Reformy*, nr 13, Wydawnictwo MEN, Warszawa).

Według 95% dziewcząt (z pośród 105 badanych osób) i 92% chłopców (na 95 badanych), przyroda jest *ważna* w życiu człowieka, *nie jest ważna* w życiu człowieka zdaniem 1% dziewcząt i 3% chłopców. 4% dziewcząt i 5% chłopców, nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

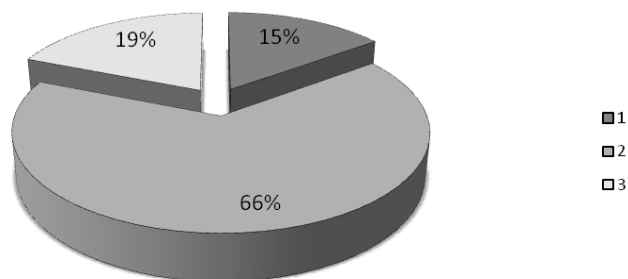
Nie stwierdzono większych różnic w zakresie opinii chłopców i dziewcząt na ten temat.

Kwestionariusz ankiety, pozwolił również na ukazanie rozumienia środowiska przyrodniczego, według uczniów klas VI szkoły podstawowej. Uzyskane dane prezentują się następująco:

15% respondentów (czyli – 30 osób) uważa, że środowisko przyrodnicze jest dla człowieka (1) *wartością, bogactwem i środkiem służącym do podnoszenia jakości codziennego życia* – uważa tak 11 (10%) dziewcząt i 19 (20%) chłopców.

66% respondentów (tj. 134 osoby) stwierdza, że środowisko przyrodnicze jest (2) *wartością, dobrem, domem (naturalnym środowiskiem) i przyjacielem, dzięki któremu człowiek może się prawidłowo rozwijać i realizować, wpływa pozytywnie na zdrowie, budzi pozytywne uczucia, działania, daje szczęście* – uważa tak 79 (75%) dziewcząt i 52 (55%) chłopców na 202 osoby badane.

Według 19% uczniów (czyli – 38 respondentów) środowisko przyrodnicze jest (3) *wartością, bogactwem dla całego społeczeństwa*. Tak wartość przyrody postrzega 15 (14%) dziewcząt i 23 (24%) chłopców. Powyższe wyniki prezentuje Wykres 2:



Wykres 2. Wartość jaką przedstawia środowisko przyrodnicze dla współczesnego człowieka (w opinii uczniów klas VI szkoły podstawowej)

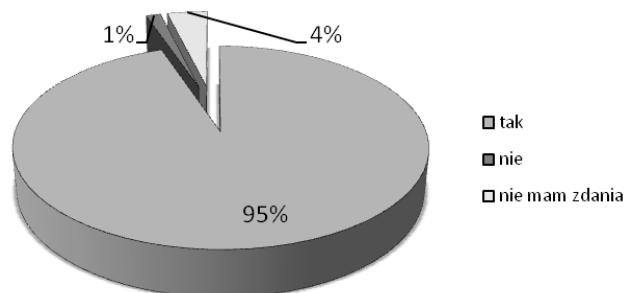
Uzyskane dane statystyczne dotyczące opinii badanych osób, z jednej strony ukazują właściwą do wieku rozwojowego interpretację pojęcia *środowisko przyrodnicze* oraz ukazują, istniejący na wczesnym etapie rozwojowym, stosunek uczniów (I etapu edukacji ekologicznej) do przyrody, z drugiej wskazują jednak na potrzebę dalszego wprowadzania ich w odpowiedzialną troskę o środowisko przyrodnicze już od początkowych etapów edukacji szkolnej.

Można ogólnie stwierdzić, że środowisko przyrodnicze jest przeżywane także jako wartość przez uczniów klas VI szkoły podstawowej. Jest to wartość uznawana przez tych właśnie badanych za ważną w życiu człowieka oraz dla nich samych.

• **Przyroda i jej wartość w opinii uczniów klasy III gimnazjum**

Analogicznie jak w przypadku uczniów klas VI szkoły podstawowej, tak i w wypadku gimnazjalistów, pierwsza część kwestionariusza ankiety – *Przyroda w życiu człowieka*, dotyczyła opinii na temat ważności środowiska przyrodniczego dla uczniów klas III gimnazjum.

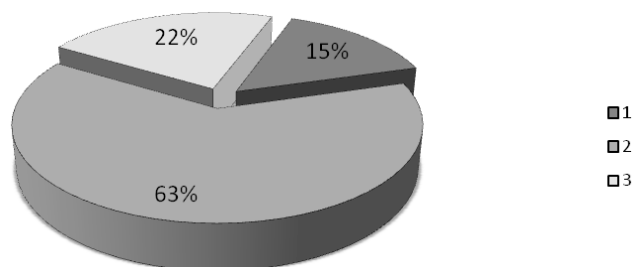
Aż 95% uczniów (tj. 197 respondentów na 209 badanych osób) uznało, że środowisko przyrodnicze jest *ważne*, a 4% określiło, że *nie ma zdania* na ten temat, tylko 1% badanych wyznał, że przyroda *nie jest ważna* w życiu człowieka (Wykres 3):



Wykres 3. Ocena ważności przyrody w życiu człowieka (w opinii uczniów klas III gimnazjum)

Nie stwierdzono większych różnic jeśli chodzi o opinię chłopców i dziewcząt na temat przyrodniczego środowiska.

W odniesieniu do grupy uczniów gimnazjum, dokonano również próby ujęcia rozumienia środowiska przyrodniczego jako *wartości*, a jej dane przedstawia Wykres 4:



Wykres 4. Wartość jaką przedstawia środowisko przyrodnicze dla współczesnego człowieka (w opinii uczniów klas III gimnazjum)

15% (tj. 31) badanych osób jest zdania, że środowisko przyrodnicze, jest dla człowieka (1) *wartością, bogactwem i środkiem służącym do podnoszenia jakości codziennego życia*. W tym względzie zaznaczają się także różnice w odpowiedziach dziewcząt na ten temat – 5% (czyli – 5 osób) oraz tak twierdzi 24% (tj. 26) chłopców.

Kolejne pytanie dotyczyło rozumienia *środowiska przyrodniczego* jako wartości, w związku z nim 63% (czyli – 132) respondentów stwierdziło, że środowisko przyrodnicze jest (2) *wartością, dobrem,*

domem (naturalnym środowiskiem) i przyjacielem, dzięki któremu człowiek może się prawidłowo rozwijać i realizować, że pozytywnie wpływa ono na zdrowie, budzi pozytywne uczucia i daje szczęście – z udziałem na tak uważa 75% (tj. 75) dziewcząt i 52% (tj. 57) chłopców – z pośród 209 osób badanych.

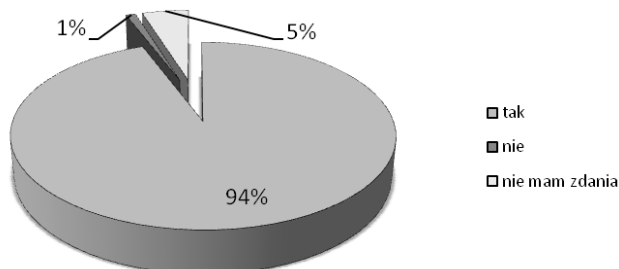
Z kolei 22% (46) uczniów wybrało odpowiedź, że środowisko przyrodnicze jest (3) *wartością, bogactwem dla całego społeczeństwa*. W tym względzie również zaznaczyły się różnice w odpowiedziach chłopców – z których tak uważa 24 % (czyli – 26 respondentów) i z grupy dziewcząt – 20% (21 osób).

Na podstawie tych odpowiedzi można stwierdzić, że środowisko przyrodnicze jest rozumiane jako wartość przez uczniów klas III gimnazjum.

• **Przyroda jako wartość dla uczniów klasy III liceum i technikum**

Tak, jak to miało miejsce w badaniu uczniów poprzednich etapów edukacji szkolnej, pierwsza część kwestionariusza ankiety – *Przyroda w życiu człowieka*, umożliwiła zebranie informacji na temat ważności środowiska przyrodniczego dla uczniów liceum i technikum w życiu człowieka.

W tej grupie respondentów, 94% uczniów na 149 badanych uznało, że *przyroda jest ważna* w życiu człowieka; 1% badanych zaznaczyło w odpowiedzi, że *nie jest ważna*, zaś 5% stwierdziło, że *nie ma zdania* na ten temat (zob. Wykres 5):



Wykres 5. Ocena ważności przyrody w życiu człowieka (w opinii uczniów klas III liceum i technikum)

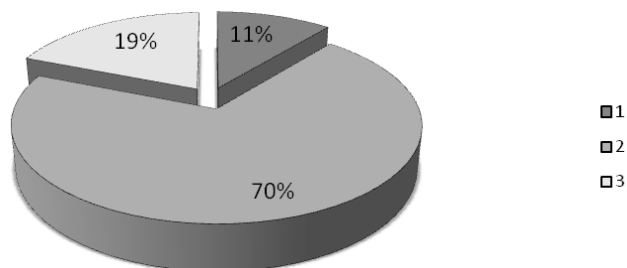
Uwzględniając różnice płci badanych uczniów, zauważamy także tutaj pewne różniące się wyniki, albowiem okazuje się, że tak twierdziło 98% dziewcząt (na 48 osób) i 91% chłopców (na 55 badanych). *Nie miało wyrobionego zdania* na ten temat 2% dziewcząt i 9% chłopców.

W kwestionariuszu ankiety sformułowano także pytanie na temat *przyrody w życiu człowieka*, dokonano oceny wartości jaką przedstawia środowisko przyrodnicze dla współczesnego człowieka, według uczniów klas III liceum i technikum. Przyjrzyjmy się bliżej otrzymanym danym:

11% (czyli – 11) uczniów uważa, że środowisko przyrodnicze, jest dla człowieka (1) *wartością, bogactwem i środkiem służącym do podnoszenia jakości codziennego życia*. Uważa tak 8% (tj. 4) dziewcząt oraz 13% (tj. 7) chłopców.

70% (72) respondentów stwierdza, że środowisko przyrodnicze jest (2) *wartością, dobrem, domem (naturalnym środowiskiem) i przyjacielem, dzięki któremu człowiek może się prawidłowo rozwijać i realizować, wpływa pozytywnie na zdrowie, budzi pozytywne uczucia, działania, daje szczęście* – uważa tak 67% dziewcząt (w liczbie 32) i 73% chłopców (czyli 40 osób).

Zdaniem 19% (20) uczniów środowisko przyrodnicze jest (3) *wartością, bogactwem dla całego społeczeństwa*. W tym względzie zaznaczają się także różnice w odpowiedziach dziewcząt na ten temat – 25% dziewcząt (tj. 12 osób) oraz tak twierdzi 14% chłopców (czyli – 8 respondentów).

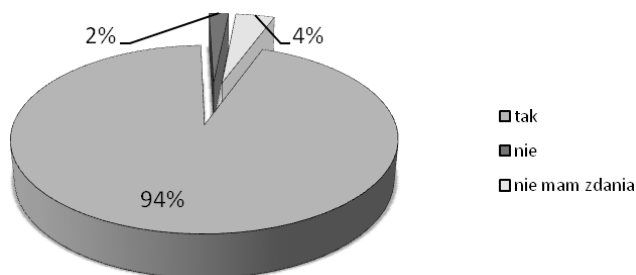


Wykres 6. Wartość jaką przedstawia środowisko przyrodnicze dla współczesnego człowieka (w opinii uczniów klas III liceum i technikum)

Powyższe dane pozwalają stwierdzić, że środowisko przyrodnicze jest przeżywane jako wartość również przez uczniów klas III liceum i technikum.

Wartość przyrody w opinii rodziców uczniów wszystkich etapów edukacji ekologicznej

Podobnie zbudowany *Kwestionariusz ankiety dla rodziców* w I-szej swojej części zawierał możliwość wyrażenia przez nich opinii na temat *przyrody jako wartości w życiu człowieka*. Rodzice podkreślali ważność przyrody w życiu człowieka i tak według 94% respondentów (spośród 222 osób w tej grupie badanych), zaznaczyło, że *przyroda jest ważna* w życiu człowieka, 4% badanych wybrało opcję *nie mam zdania na ten temat*, 2% respondentów, że *przyroda nie jest ważna* w życiu człowieka (przedstawia to Wykres 7):



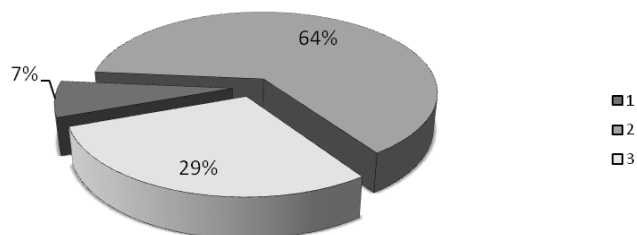
Wykres 7. Ocena ważności przyrody w życiu człowieka (w opinii rodziców)

W podsumowaniu analizy wyników badań uzyskanych na podstawie odpowiedzi z uwzględnieniem płci badanych zauważono, że 98% kobiet (czyli – 173 osoby) i 80% (44) mężczyzn uważa, że przyroda jest ważna w życiu człowieka; 1% kobiet i 4% mężczyzn wybrało odpowiedź, że przyroda nie jest ważna w życiu człowieka, a 1% kobiet i 16% mężczyzn nie ma zdania na ten temat.

W podejściu treściowym, tzn. związanym z rozumieniem wartości środowiska przyrodniczego zauważono, że według opinii rodziców 7% (czyli – 16) badanych wybrało odpowiedź, że środowisko przyrodnicze jest (1) wartością, bogactwem i środkiem służącym do podnoszenia jakości codziennego życia – taką odpowiedź zaznaczyło 8% (tj. 14) kobiet i 4% (czyli – 2) mężczyzn.

64% (tj. 141) respondentów podkreślało, że dla nich środowisko przyrodnicze jest (2) wartością, dobrem, domem (naturalnym środowiskiem) i przyjacielem, dzięki któremu człowiek może się prawidłowo rozwijać i realizować, że środowisko pozytywnie wpływa na zdrowie, że budzi pozytywne uczucia, działania oraz daje szczęście – takie odpowiedzi zaznaczyło 65% kobiet – tj. 115 osób i 57% (26) mężczyzn.

29% (czyli – 65) badanych osób pojmuje środowisko przyrodnicze jako (3) wartość, bogactwo dla całego społeczeństwa. Takie stanowisko podzieliło 27% (46) kobiet i 39% (17) mężczyzn (Wykres 8):



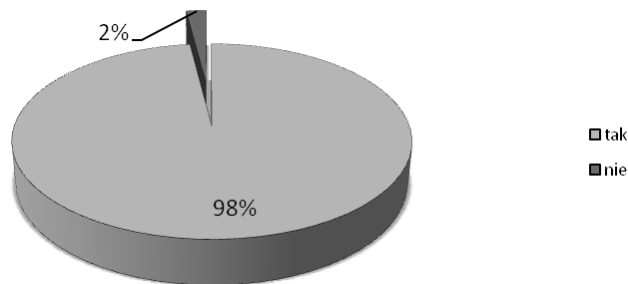
Wykres 8. Opinie rodziców młodzieży szkolnej na temat wartości środowiska przyrodniczego dla współczesnego człowieka

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że przyroda ma wysoką wartość w grupie rodziców, postrzeganą nie tylko jako wartość materialna, ale przede wszystkim duchowa, integrująca samego człowieka.

Wartość przyrody w opinii nauczycieli uczniów wszystkich etapów edukacji ekologicznej

Analogicznie do pozostałych grup badanych, byli poddani badaniom również nauczyciele przy pomocy *Kwestionariusza ankiety dla nauczycieli* w którego pierwszej części było pytanie związane z ich opinią na temat przyrody w życiu człowieka. Badani nauczyciele podkreślali ważność przyrody jako wartości w życiu człowieka. Aż 98% respondentów (tj. 105 nauczycieli na 107 badanych w tej grupie) wybrało odpowiedź, że przyroda stanowi wartość i jest ważna w życiu człowieka. Tylko 2% nauczycieli nie po-

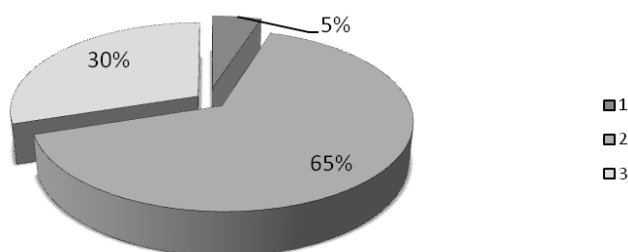
dzielało tego zdania, wybierając odpowiedź, że nie jest ważna (Wykres 9):



Wykres 9. Ocena ważności przyrody w życiu człowieka (w opinii nauczycieli)

Biorąc pod uwagę płeć badanych osób, zauważono dużą zgodność opinii na ten temat i w tym zakresie. Wśród badanych (13) mężczyzn 92% wybrało odpowiedź afirmującą, zaś 8% (czyli – 1 osoba) odpowiedź negującą w podanej kwestii. Natomiast jeśli chodzi o kobiety, wszystkie (100%) wybrały odpowiedź afirmującą w opinii o przyrodzie jako wartości.

Przy próbie wydobycia rozumienia i oceny wartości, jaką przedstawia dla człowieka środowisko przyrodnicze otrzymano następujące odpowiedzi: 5% (tj. 5) respondentów zaznaczyło odpowiedź, że środowisko przyrodnicze jest (1) wartością, bogactwem i środkiem służącym do podnoszenia jakości codziennego życia – uważa tak 72% (68) kobiet i 31% (4) mężczyzn; z podziałem na aż dla 65,3% (czyli – 70) nauczycieli jest ono (2) wartością, dobrem, domem (naturalnym środowiskiem) i przyjacielem, dzięki któremu człowiek może się prawidłowo rozwijać i realizować, wpływa pozytywnie na zdrowie, budzi pozytywne uczucia, działania, daje szczęście – taką odpowiedź zaznaczyło 28% (26) kobiet i 31% (4) mężczyzn; 29,7% (tj. 32 respondentów) uważa, że jest (3) wartością, bogactwem dla całego społeczeństwa. Tak wartość przyrody postrzega 0% kobiet i 38% (5) mężczyzn (Wykres 10):



Wykres 10. Opinie nauczycieli uczniów na temat wartości środowiska przyrodniczego dla współczesnego człowieka

Również w przypadku grupy nauczycieli można ogólnie stwierdzić, że uznają oni środowisko przyrodnicze za wartość ważną w życiu człowieka oraz dla nich samych.

Zakończenie

Na podstawie dokonanych analiz zebranego materiału empirycznego, zauważono utrzymującą się na równym poziomie, dość wysoką preferencję wartości *przyrody* wśród uczniów, na wszystkich poziomach edukacji ekologicznej. Nie stwierdzono znaczącej preferencji wartości uzależnionej od płci respondentów, na żadnym z badanych etapów edukacji szkolnej. Można zatem stwierdzić, że szkolne wychowanie proekologiczne wyraźnie uwrażliwia na *przyrodę* jako wartość.

Uzyskane wyniki dotyczące (jak już wspominało powyżej, tylko niewielkiej części problematyki wartościowania proekologicznego) wartościowania samej *przyrody* w procesie wychowania proekologicznego w szkole polskiej, roszą dobrze dla efektów tej dziedziny wychowania. Rzeczywistość pogłębiającego się kryzysu środowiska pokazuje jednak co innego. Można zatem wnioskować, że źródłem problemu jakim jest brak odpowiednich postaw proekologicznych, skutkujący niewłaściwą relacją człowiek – przyroda, a w konsekwencji narastającym kryzysem ekologicznym, należy szukać wśród innych czynników (np. stosunku człowieka do innych wartości proekologicznych) warunkujących proces wychowania proekologicznego w szkole.

Zgromadzone wyniki badań na temat wartościowania *przyrody* w szkole polskiej z pewnością nie wyczerpują tego zagadnienia, tym bardziej kwestii kształtowania właściwej hierarchii wartości proekologicznych młodych człowieka. Mogą one być jednak przyczynkiem do dalszych badań i analiz w zakresie aksjologii wychowania proekologicznego.

Literatura:

1. Bonenberg M.M. (1992), *Etyka środowiskowa. Założenia i kierunki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
2. Budniak A. (2010), *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
3. Domka L. (2001), *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań.

4. Korba K. (1999), *MEN o wychowaniu w szkole. Biblioteczka Reformy*, nr 13, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
5. Krąpiec M.A. (1979), *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
6. Marek-Bieniasz A. (2001), *Za i przeciw realizacji wartości ekologicznych*, w: J.M. Dołęga i in. (red.), *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, s. 281-287.
7. Michałowski S.Cz. (1998), *Dziecko. Przyroda. Wartości*, w: B. Dymara i in. (red.), *Dziecko święcie przyrody – książka do wychowania proekologicznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s.99-167.
8. Nowak M. (2001), *Wychowanie do wartości w kontekście pluralizmu*, „Roczniki Nauk Społecznych”, z. 2, s. 13-20.
9. Skolimowski H. (1991), *Medytacje*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
10. Sztumski W. (1999), *Globalny kryzys ekologiczny i kształtowanie sumienia ekologicznego*, „Problemy Ekologii”, nr 3, s. 102-104.
11. Sztumski W. (2001), *Enwironmentalizm i edukacja proekologiczna*, w: J.M. Dołęga i in., *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, s. 179-190.
12. Tyburski W. (1999), *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*, w: A. Papuziński (red.), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz, s. 91-132.

Akty prawne:

1. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowanie przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. z 2002 r., nr 51, poz. 458).
2. *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*, Dz. U. z 1996 r., nr 67, poz. 329.

OCENA ZAGROŻEŃ TERRORYSTYCZNYCH I ICH WPŁYW NA BEZPIECZEŃSTWO POLSKI

THE ASSESSMENT OF TERRORIST THREATS AND THEIR INFLUENCE ON THE POLISH SECURITY

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VIII) 2014

Dorota Karwacka

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Karwacka D. (2014), *Ocena zagrożeń terrorystycznych i ich wpływ na bezpieczeństwo Polski*. Rozprawy Społeczne, 1 (VIII), s. 42-50

Streszczenie: Wśród szczególnych kwestii mających wpływ na zagrożenia terrorystyczne Polski należy wymienić: przynależność do struktur NATO, UE, udział w operacjach pokojowych i stabilizacyjnych w sojuszu z USA, zagrożenia porwaniami przez terrorystów obywateli RP przebywających poza granicami kraju, a także ataki na terenie RP na obywateli innych krajów. Zagrożenia zamachami terrorystycznymi generować może także przenikanie się działalności organizacji terrorystycznych i zorganizowanych grup przestępczych w Polsce (handel bronią, handel ludźmi, handel narkotykami), co wynika z geograficznego położenia Polski. Z uwagi na wysoką medialność i zainteresowanie społeczne, organizacja imprez masowych wysokiej rangi także może przyczynić się do zwiększenia zagrożenia terrorystycznego. Rozwój nowoczesnych technologii niesie za sobą ryzyko użycia broni masowego rażenia (BMR), czy zagrożenia systemów obiektów infrastruktury krytycznej atakami cyberterrorystycznymi, co powoduje konieczność podejmowania przez właściwe służby i instytucje działań ukierunkowanych na ich zapobieganie i właściwe przygotowanie do reagowania i usuwania skutków w przypadku ewentualnych zamachów. Zagrożeń bezpieczeństwa Polski należy upatrywać zarówno ze strony międzynarodowego terroryzmu, jak i ze strony niestabilnej sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej najbliższych jej sąsiadów (Białoruś, Ukraina, Rosja).

Słowa kluczowe: ocena zagrożeń terrorystycznych Polski, bezpieczeństwo Polski, atak terrorystyczny, terroryści, akcje odwetowe, zagrożenia terrorystyczne, terroryzm międzynarodowy

Summary: Among the specific issues affecting the Polish terrorist threats, the following ought to be included: membership in NATO structures, the EU, the participation in peace-keeping and stabilization operations in the framework of the alliance with the United States, threats of terrorist hijacking of Polish citizens residing outside the country, as well as attacks within the territory of the Republic of Poland on the citizens of other countries. Threats of terrorist attacks can also generate interpenetration of activities of terrorist organizations and organized crime groups in Poland (arms trafficking, human trafficking, drug trafficking), which is a result of the geographical location of Poland. Due to the high media presence and social interest, the organization of mass events of high rank may contribute to an increased risk of terrorist acts. The development of modern technology carries the risk of the use of weapons of mass destruction (WMD) or a threat for the systems of critical infrastructure by attacks of cyber-terrorists, which makes it necessary for the adequate organs and institutions to take the appropriate actions aimed at their prevention and proper preparation of a response to and recovery from potential attacks in the event of their occurrence. Threats to the Polish security should be seen both from international terrorism perspective, as well as from the perspective of unstable political, economic and social situation of its closest neighbors (Belarus, Ukraine, Russia).

Key words: the assessment of terrorist threats in Poland, Polish security, terrorist attack, terrorists, reprisals, terrorist threats, international terrorism

Wstęp

Każde państwo bez względu na swoje położenie geograficzne czy potencjał militarny musi brać pod uwagę możliwość przeprowadzenia ataku terrorystycznego (Wrzosek 2013).

W starożytności 23 piskowców nie znając prochu posłużyło się podstępem obalając Juliusza Cezara. Władca padł martwy, bo jego przeciwnicy chcieli

realizować szczytne cele - ratować republikę przed dyktaturą. Na liście zamachowców znaleźli się także rzymscy senatorowie i wysocy notable, sukcesywnie pozbawiani życia. Z czasem nowa władza objęła kontrolą nie tylko życie polityczne ale i prywatne (Pytko 2011). Jak widać z powyższego przykładu już wieki temu społeczeństwo miało możliwość wyrażania sprzeciwu wobec systemu rządzenia oraz egzekwowania praw i realizacji swoich celów niekoniecznie humanitarnymi metodami.

Do powszechnego języka słowa „terror” i „terroryzm” wprowadziła rewolucja francuska. Zgodnie z łańskim rodowodem oznaczały „strach i przerażenie”,

Adres do korespondencji: Dorota Karwacka, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorowska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: d.karwacka@pswbp.pl tel. (83) 344-99-60

a odnosiły się do budzących grozę jakobinów. Robespierre'a i jego kompanów określano mianem terrorystów (Pytko 2011). Odnosząc się do polskich przykładów terroryzmu, wymienić można rok 1881, w którym w Petersburgu zgładzony został car Aleksander II. Zamachu dokonała konspiracyjna organizacja Wola Ludu. Ostatecznie car zginął od wybuchu szklanej kuli wypełnionej nitrogliceryną rzuconej w kierunku przejeżdżającego powozu przez Polaka Ignacego Hryniewieckiego. Zabicie cara miało być iskrą, która wzniesi rewolucję prowadzącą do zmiany ustroju (Pytko 2011). Oprócz śmierci przywódcy efekt tego aktu był jeszcze jeden - powołano tajną policję polityczną, która zajmowała się tropieniem rewolucjonistów.

Termin „terroryzm” był więc kojarzony z reżimem politycznym, wiek XIX przyniósł zmiany i władza polityczna przestała być jedynym determinantem nazwy „terror”. W miarę rozwoju społecznego, technologicznego, wzrostu znaczenia i siły opinii publicznej i mass mediów, stosowanie tego typu metod stało się także siłą sprawczą grup politycznych, organizacji i ruchów społecznych, które widziały w takim działaniu środek walki z państwem. Terroryzm współcześnie to najczęściej ideologicznie, planowane i zorganizowane działania pojedynczych osób lub grup, podejmowane z naruszeniem istniejącego prawa w celu wymuszenia od władz państwowych i społeczeństwa określonych zachowań i świadczeń, działania te są realizowane z bezwzględnością, za pomocą różnych środków (nacisk psychiczny, przemoc fizyczna, użycie broni i ładunków wybuchowych), w warunkach specjalnie nadanego im rozgłosu i celowo wytworzonego w społeczeństwie lęku (www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/3986796/terroryzm).

W wyniku analizy literatury, syntezy wniosków i opinii ekspertów można stwierdzić, że terroryzm to nie jest wymysł ludzi o pobudzonej agresywności, tylko efekt nierozwiązanych, trudnych problemów społecznych, w sytuacjach gdy zawiódł mechanizm państwa działającego na rzecz rozładowania napięć i konfliktów w ramach struktur społecznych. Terroryzm to okrutna forma buntu i próba zastraszenia silniejszych (państwa i jego społeczeństwa), przez słabszych – ugrupowania terrorystyczne (<http://winntbg.bg.agh.edu.pl>).

Co ciekawe, terroryzm nigdy nie był zjawiskiem specjalnie częstym w państwach totalitarnych i rządzonych dyktatorsko (<http://lo.tarnobrzeg.pl/lesser/artykuly/wspolczesne-dyktatury>), np. w Korei Północnej, gdzie wszyscy dostają tyle samo jedzenia, takie same pensje, ubierają się bardzo podobnie i mają nawet podobne fryzury, co jest uregulowane prawnie (http://wyborcza.pl/1,75477,1345464,Korea_Polnocna_18_oficjalnych_fryzur.html).

Koreańczycy nie mogą w pełni korzystać z Internetu¹ i kobietom nie wolno jeździć tam na rowerze². Służby o charakterze policyjnym, wysoki stopień kontroli społeczeństwa oraz możliwość tłumienia rozgłosu skutecznie hamowały potencjalnych terrorystów. Jednak pozorny ład i porządek budzi sprzeciw opinii publicznej i organizacji praw człowieka, ponieważ zarządzanie państwem i respektowanie posłuszeństwa wobec władz jest prowadzone metodami terroru i zastraszania. Podczas publicznej egzekucji, przeprowadzonej 3.11.2013 r. w Korei Północnej stracono 80 osób, również chrześcijan. Jak donosiły południowokoreańskie media, egzekucja odbyła się w obecności tysięcy ludzi, w tym dzieci. Według obserwatorów publicznie egzekucje są dla rządzącego Koreą Północną dyktatora Kim Dzong Una środkiem odstraszania i zastraszania własnych obywateli. Powodem wykonania wyroku śmierci przez komunistyczny reżim na chrześcijanach było podobno posiadanie przez nich Biblii (<http://gosc.pl/doc/1780310.Korea-Pln-Egzekucje-na-oczach-dzieci>).

Cechą terroryzmu jest fakt, że stosowany jest przez grupy inne niż państwo, z reguły zakamuflowane, trudne do zidentyfikowania. Taktyka działania polega na wywołaniu strachu, wzbudzeniu zainteresowania mediów oraz wymuszeniu politycznych ustępstw. Z licznych prac naukowych i innych publikacji wynika także fakt, że motywacja poszczególnych grup terrorystycznych do podejmowania ataków różni się, jednak z reguły ma ona podtekst polityczny, ma na celu wymuszenie respektowania praw, których nie można uzyskać w sposób formalny, np. organizacja ETA³.

Specyficznym rodzajem terroryzmu są samobójcze zamachy terrorystyczne, które stanowią skuteczną broń i metodę działania. Wykonują je osoby mające powiązania z organizacjami terrorystycznymi. Zostały przez ich członków zrekrutowane, zindoktrynowane, otrzymały też materiały wybuchowe i informację o miejscu i czasie ataku (Lasota 2012). Działania takie są szczególnie zakorzenione wśród wyznawców islamu, gdzie panuje system społeczny, pobudzający w określony sposób do takiego działania⁴. Nawet dzieci imigrantów z krajów islamskich wychowane i żyjące w demokratycznych,

¹ Korea Północna jest jednym z niewielu państw na świecie, w których wciąż obowiązuje pełna cenzura Internetu. Zwyczajni obywatele są zachęceni do korzystania z Czerwonej Gwiazdy i mają dostęp wyłącznie do krajowej sieci Kwangmyong, która jest kontrolowana przez rząd i nie jest połączona z globalną infrastrukturą. W pełni z Internetu może korzystać tylko wąskie grono osób posiadających zezwolenie władz (głównie są to naukowcy i przedstawiciele rządu) oraz akredytowani dziennikarze, <http://www.dobreprogramy.pl/Google-zacheca-Koree-Polnocna-do-zniesienia-cenzury-Internetu,News,38554.html>.

² Wizerunek kobiety na rowerze nie zgadza się z socjalistyczną moralnością, http://polish.ruvr.ru/2013_01_15/Korea-Polnocna-kobietom-znowu-zabroniono-jezdzic-na-rowerach/.

³ Kraj Basków i Wolności – tajna separatystyczna baskijska organizacja wywodząca się z Hiszpanii, działająca od 1959 r. Walczy o niepodległość kraju Basków (najstarsza, przedindoeuropejska grupa etniczna Półwyspu Iberyjskiego).

⁴ Świat islamu – nie cały, ale ten zamknięty na Zachód, nie chcący kontaktu, pragnący zachować tożsamość religijną i etniczną, interpretujący Koran jako źródło zachęcające do agresji, nienawiści i męczeństwa, którego nie wyznaczają granice państw.

zachodnich społeczeństwach czują się tam wyobcowane i reagują agresją. Wielu spośród nich popiera akty terroru (w Wielkiej Brytanii zamachy popiera 13% muzułmanów). Według danych tajnej amerykańskiej depechy (ujawnionej przez Wikileaks) 32 % muzułmanów z brytyjskich kampusów uważa, iż zabijanie w imię religii jest uzasadnione (www.euroislam.pl/index.php/2010/12obama-chce-wspierac-brytyjskich-muzulmanow). Nie bez znaczenia zatem jest więc monitoring środowisk, osób przybywających do Polski z państw ryzyka.

Zagrożenia terrorystyczne, jak wynika z przedstawionych przykładów, to nie tylko trwająca od 11.09.2011 r. (atak Al-Kaidy na WTC) wojna z terroryzmem, choć data ta uważana jest w literaturze jako wyznacznik ery nowego terroryzmu. Przykładów wydarzeń dostarcza zarówno historia, np. nieudany zamach zbrojny na Józefa Piłsudskiego na Ukrainie, dokonany we Lwowie 25 września 1921 (<http://www.irekw.internetdsl.pl/zamach.htm>), ale i teraźniejszość, np. Nowy Jork i Waszyngton (11.09.2001r.), Madryt (ataki na pociągi 11.03.2004 r.), Londyn (eksplozje w metrze 07.07.2005 r.), atak na moskiewski teatr na Dubrowce w 2002 r.

W Strategii Bezpieczeństwa Narodowego RP z 2007 r. zapisano, wśród wyzwań i zagrożeń bezpieczeństwa Polski także te, które wynikały z zagrożeń Europy i świata, czyli zorganizowany terroryzm międzynarodowy. Polska znajdowała się wówczas wśród państw związanych udziałem w kampanii antyterrorystycznej z USA m.in. w Iraku. Przynależność do struktur NATO i UE, ich udział w operacjach pokojowych i stabilizacyjnych mógł być także przyczyną akcji odwetowych na polskie państwo i obywatele polskich (Wrzosek 2012).

Celem odwetowych ataków terrorystycznych najczęściej są polskie placówki dyplomatyczne i konsularne. W 2007 r. dokonano w Iraku zamachu na gen. Edwarda Pietrzyka. W wyniku odniesionych obrażeń w zamachu zmarł funkcjonariusz BOR Bartosz Orzechowski, a kilku innych zostało rannych ([http://www.wprost.pl/ar/117626Zatrzymano-podejrzanego-o-zamach-na-ambasadora-Pietrzyka/](http://www.wprost.pl/ar/117626>Zatrzymano-podejrzanego-o-zamach-na-ambasadora-Pietrzyka/)). W innym zamachu, przeprowadzonym 6 maja 2004 roku, zginął redaktor Waldemar Milewicz, jeden z najlepszych polskich korespondentów wojennych. Dziennikarze zostali ostrzelani z ciężkiej broni maszynowej przez zamaskowanych bandytów (<http://www.pmedia.pl/showludzie.php?wid=393>). Iraccy terroryści (talibowie) domagali się w ten sposób wycofania wojsk polskich z Iraku. Jak podkreślał w 2007 r. premier Kaczyński, polskie wojska z tego powodu nie zostały wycofane. *Dezercja jest zawsze najgorszym rozwiązaniem, nic nie dającym, nie mówiąc już o jego wymiarze moralnym. W dzisiejszym świecie, w którym terroryzm jest największym, globalnym problemem, z tego rodzaju zjawiskami będziemy się pewnie spotykać, a cofanie się przed terrorystami jest najgorszym z możliwych rozwiązań. – Jestem przekonany, że Polacy są odważnym narodem i nie należą do tych, którzy dezercerują z pola walki –*

oświadczył premier. (<http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,4543262.html>).

Osobny problem stanowi zagrożenie porwaniami przez terrorystów obywateli RP przebywających poza granicami kraju dla uzyskania okupu, czy to w postaci uzyskania środków finansowych na działalność terrorystyczną, czy też dla realizacji innych celów politycznych, ideologicznych czy religijnych. Pomimo że dotychczas na terytorium RP nie odnotowano zamachów terrorystycznych, obywatele RP stawali się ofiarami lub byli poszkodowani w wyniku działalności organizacji terrorystycznych operujących w różnych częściach świata (Raport Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2012 r, MSW, Warszawa 2013 r., s. 315). 28 września 2008 roku w okolicach Islamabadu (Pakistan) terroryści, wprowadzili polskiego inżyniera Piotra Stańczaka, pracownika Geofizyki Kraków. Porywacze zabili towarzyszących mu dwóch pakistańskich kierowców oraz ochroniarza, a następnie wysłali nagranie video do redakcji pakistańskiego tygodnika „Dawn”. Na kilkuminutowym filmie Piotr Stańczak odczytywał oświadczenie po polsku i angielsku, prosząc o spełnienie żądań porywaczy, którzy domagali się uwolnienia 110 talibów z pakistańskich więzień. Na materiałach, którymi dysponowała redakcja, widać było wycelowaną w Polaka broń. Według relacjonującego nagranie dziennikarza, żądania były niemożliwe do spełnienia przez pakistański rząd (<http://gazeta.pl>). Po nieudanych negocjacjach 7 lutego 2009 roku talibowie poinformowali, że zabili Polaka, a 8 lutego ujawnili nagranie wideo, na którym widać moment egzekucji. Pod koniec kwietnia władze pakistańskie przekazały polskiej placówce dyplomatycznej w Islamabadzie ciało zamordowanego inżyniera (Wrzosek 2013) Aktualnym przykładem jest porwanie w Syrii polskiego fotoreportera Marcina Sudera, przez jedną z bardziej niebezpiecznych i radykalnych grup. Polski fotoreporter został porwany przez islamskich bojowników w północno-zachodniej Syrii, miał zostać uprowadzony z biura dla mediów w mieście Saraqeb w prowincji Idlib (<http://wiadomosci.gazeta.pl/>). Reporter wyjechał do pracy pomimo ostrzeżeń Komitetu Ochrony Dziennikarzy, że Syria jest dla pracowników mediów najniebezpieczniejszym miejscem na świecie⁵, oraz pomimo informacji na stronach rządowych. Premier Tusk zaznaczył, że akurat w tym przypadku mieliśmy do czynienia z profesjonalistą, który nie jechał turystycznie do Syrii, tylko pracować. – *Rozumiem, że niektórzy ludzie czynią wyjątki i udają się do miejsc, gdzie nie warto jechać, aby nie narażać swojego życia i zdrowia* – dodał (http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/Premier_o_p.htm). W ostateczności według wersji oficjalnych reporter Marcin Suder w listopadzie 2013 r. sam uciekł z rąk syryjskich porywaczy, w co wątpi jednak tygodnik „Newsweek”, twierdząc, że z takiej niewoli właściwie nie

⁵ gdzie tylko w 2012 roku co najmniej 39 zostało zabitych, a 21 porwanych.

da się uciec, a wolność daje zwykle wplacony okup (<http://www.newsweek.pl/marcin-suder-porwanie-newsweek.html>).

Potencjalnym atakiem ze strony terrorystów na terenie RP mogą być również zagrożeni obywatele innych krajów, przebywający na terytorium naszego państwa. W Polsce przebywają osoby z państw i regionów podwyższonego ryzyka (Rosja, Gruzja, Białoruś, Iran, Somalia, Pakistan, Irak, Wietnam⁶), dlatego też nie należy wykluczać starć pomiędzy przeciwnymi ugrupowaniami. Istotna z punktu widzenia bezpieczeństwa Polski jest również kwestia stosunków politycznych z innymi państwami (<http://www.stosunkimiedzynarodowe.info/kraj,Polska>), tj. normalizacja stosunków z Izraelem. Polska i Izrael przywróciły stosunki dyplomatyczne 27 lutego 1990 roku po 23-letniej przerwie (Wrzosek 2013). Co dla obydwu krajów jest „ociepleniem stosunków” po trudnej wspólnej historii, na Bliskim Wschodzie może być postrzegane, jako zagrożenie dla społeczności muzułmańskiej⁷ (Islam i Judaizm – dwie wykluczające się religie). W związku z tym nawiązując partnerstwa, zawiązując sojusze pomiędzy narodami (czy to Izrael, czy też wsparcie USA czy Ukrainy) należy liczyć się również z perspektywą możliwości wyrażenia niezadowolenia również przez ekstremistów.

Potencjalnymi celami ataków terrorystycznych w Polsce mogą być także obiekty i miejsca kultu, obiekty infrastruktury krytycznej (Izak 2011), tj. systemy oraz wchodzące w ich skład powiązane ze sobą funkcjonalnie obiekty, w tym obiekty budowlane, urzędnicy, instalacje, usługi kluczowe dla bezpieczeństwa państwa i jego obywateli oraz służące zapewnieniu sprawnego funkcjonowania organów administracji publicznej, a także instytucji i przedsiębiorców (Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym art. 3 pkt. 2, Dz.U. Nr 89, poz. 590), np. systemy zaopatrzenia w energię, łączności, finansowe, ochrony zdrowia, transportowe, administracji publicznej, w tym uczelnie i ośrodki badawcze. W wyniku zdarzeń spowodowanych działalnością człowieka na skutek m.in. swobodnego dostępu do wybranego obiektu infrastruktury krytycznej oraz miejsc publicznych, obiekty te narażone są na potencjalne ataki terrorystyczne, zniszczenia i uszkodzenia, co w konsekwencji może powodować zagrożenie mienia, zdrowia, świadczonych usług lub nawet życia obywateli. Biorąc pod uwagę, że incydenty tego typu negatywnie mogą wpłynąć na rozwój gospodarczy państwa i życie jego obywateli, istotne jest właściwe zapewnienie ochrony tych obiektów, a także potraktowanie sprawy priorytetowo przez państwo polskie, do czego odnosi się także Narodowy Program Ochrony Infra-

struktury Krytycznej (Narodowy Program Ochrony Infrastruktury Krytycznej, Rządowe Centrum Bezpieczeństwa 2013).

Do celów ataków terrorystycznych w dobie społeczeństwa informacyjnego coraz częściej wykorzystywane są nowoczesne technologie informacyjne, w tym Internet. Działania takie podejmowane z użyciem łączności internetowej określane są mianem cyberterroryzmu. Podstawowym celem ataków mogą być systemy zapewniające prawidłowe funkcjonowanie: administracji państwowej; bezpieczeństwa wewnętrznego; obrony narodowej; łączności i telekomunikacji; zaopatrzenia w energię; zaopatrzenia w wodę; sieci finansowych; ratownictwa (http://www.abw.gov.pl/palm/pl/89/307/Cele_atakow.html). Skutki ataków w cyberprzestrzeni, choć nie krwawe (brak ofiar) są niewspółmierne (pod względem zasięgu działania i skutków) do użytych, często ograniczonych (minimalnych) środków. Prowadzą do poważnych konsekwencji w wymiarze bezpieczeństwa wojskowego, ekonomicznego, politycznego etc. zaatakowanego państwa (Gawliczek, Pawłowski 2003). W zależności od sposobu, atak tego typu może prowadzić do czasowego paraliżu w wielu strategicznych sektorach bezpieczeństwa narodowego (np. społeczny – utrata danych osobowych, zdrowia – zniszczenie, zablokowanie system Ewuś – uniemożliwienie korzystania ze świadczeń zdrowotnych obywateli polskich).

Europejskie służby odpowiedzialne za bezpieczeństwo z niepokojem obserwują także możliwości wykorzystania Internetu do organizacji działalności terrorystycznej np. poprzez prowadzenie kampanii rekrutacyjnych i operacji psychologicznych, pozyskiwania środków na działalność terrorystyczną, tj. zbiórek pieniędzy za pośrednictwem sieci, również w sposób nielegalny, poprzez ataki hakerskie na banki i instytucje finansowe (Sobolewski 2011). Internet jest również ważnym narzędziem rozpoznania operacyjnego terrorystów, jest bogatym źródłem informacji np. o obiektach przyszłego ataku, z uwzględnieniem map satelitarnych, zdjęć lotniczych miast i obiektów należących do infrastruktury krytycznej (np. Google Maps czy Google Earth, wirtualne spacerunki po obiektach). Nowoczesne technologie informacyjne są także narzędziem do pozyskiwania produktów do konstruowania i przemieszczania broni biologicznej, chemicznej. Zagrożenia związane z nowymi technologiami, w tym z dostępem do BMR, są wciąż aktualne (Wołęjszo, Jakubczak 2013).

Zagrożeniu zamachami terrorystycznymi sprzyjać może także zaangażowanie obywateli Polski w działania pomocowe (akcje humanitarne) i działalność gospodarczą (wspomniana już Geofizyka Kraków) prowadzoną w państwach podwyższonego ryzyka, jak i rozwinięta turystyka do krajów, na obszarze których istnieją rozbudowane sieci organizacji terrorystycznych lub separatystycznych, odwołujących się do stosowania aktów terroru czy krajów niestabilnych politycznie, w któ-

⁶ Dane Urzędu ds. cudzoziemców wg. ilości osób, którym przyznano w 2009 r. status uchodźcy <http://www.udsc.gov.pl/>, 10.11.2013 r.

⁷ W artykule w rządowym tygodniku egipskim „Al-Liwa Al-Islami” Hassan Al-Hafanawi napisał, że zniszczenie Izraela jest nieuniknione, ponieważ zostało przepowiedziane w Torze i w Nowym Testamencie oraz w Koranie, <http://izrael.org.il/islam/1128-koniec-izraela-i-uniestwienie-zydow-przez-muzulmanow-wszystko-przepowiedziane-w-koranie-i-w-biblii.html> (dostęp 19.03.2014 r.)

rych doszło do osłabienia struktur bezpieczeństwa (Egipt, Turcja, Grecja). Jednak w tym zakresie ryzyko zagrożenia terroryzmem wynika z decyzji samych zainteresowanych (pracowników, pracodawców, turystów). Polskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych ostrzega obywateli w stosownych komunikatach o istniejących zagrożeniach np. Egipt, Ukraina), nie ma jednak możliwości zakazu wyjazdu (jak to jest uregulowane sankcjami prawnymi np. w USA)

Zagrożenia zamachami terrorystycznymi, jak i przenikanie się działalności organizacji terrorystycznych i zorganizowanych grup przestępczych w Polsce, według dorocznych raportów stanu bezpieczeństwa państwa publikowanych przez MSW miały charakter wyłącznie potencjalny (Raport Ministerstwa Spraw Wewnętrznych o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2012 r., 2013). Jednak nie można wykluczyć tego rodzaju zjawisk, choćby z uwagi na fakt położenia geograficznego Polski (wschodnie granice zewnętrzne stanowią także granice UE), która staje się krajem tranzytowym dla grup przestępczych do Europy Zachodniej. Współpraca, w szczególności w zakresie przemytu osób (jak to miało miejsce w listopadzie 2013 r. na południowym Podlasiu, gdzie gruzińscy przestępcy przemycali nielegalnych imigrantów [Godlewski 2013]), pozyskiwania nielegalnej broni, amunicji oraz materiałów wybuchowych do ich produkcji, a także transferu środków finansowych może znaleźć się w przyszłości w zainteresowaniu organizacji terrorystycznych. W sytuacji zagrożeń kryzysowych klasyczne instrumenty ochronne, jakimi są granice i siły zbrojne stają się nieskuteczne.

Na podstawie wybranych polskich i międzynarodowych przykładów, m.in. seria zamachów terrorystycznych, w Moskwie, w Londynie w 2005 roku, można stwierdzić, że pomimo optymistycznych raportów o stanie bezpieczeństwa Polski, zagrożenie terroryzmem jest realne. Tylko w 2012 roku zatrzymano dwóch obywateli RP, których działalność mogła stanowić potencjalne zagrożenie terrorystyczne, tj. osobę podejrzaną o planowanie przeprowadzenia zamachu z wykorzystaniem materiałów wybuchowych na budynek parlamentu oraz osobę, której postawiono zarzuty związane z publicznym prezentowaniem treści mogących ułatwić popełnienie przestępstwa o charakterze terrorystycznym. 45-letni pracownik naukowy jednego z polskich uniwersytetów, Brunon K. przygotowywał zamach bombowy na prezydenta i premiera w sejmie. Jego motywy miały charakter nacjonalistyczny, ksenofobiczny i antysemitki. Zamierzał zdetonować cztery tony materiałów wybuchowych umieszczonych w samochodzie (<http://wpolityce.pl/wydarzenia>). Z informacji ujawnionych przez śledczych wynika, że chemik z Krakowa stanowił realne zagrożenie. Od lat prowadził próbne eksplozje, zbierał materiały wybuchowe, robił plany zamachów. Wydaje się, że szykował najpoważniejszy w wolnej Polsce atak terrorystyczny na główne instytucje państwa (http://wyborcza.pl/1,75478,12902108,Brunon_K___terro

[rysta_czy_dzielo_sluzb_.html](#)). Z pewnością należy uznać, że państwo polskie i odpowiedzialne służby bezpieczeństwa stanęły na wysokości zadania i nie dopuściły do przeprowadzenia ataku. Jednak należy również pamiętać o przykładach zza oceanu (11.09.2001 r.), gdzie mimo potężnego wywiadu, potęgi wojskowej, która dysponuje super techniką zabrakło koordynacji działań przez organy centralne, uśpiona została czujność służb, zlekceważono zagrożenie terrorystyczne i nie podjęto kroków zmierzających do przeciwdziałania.

W 2012 r. Polska była organizatorem Turnieju Finałowego UEFA EURO 2012. W tym czasie, po raz pierwszy w historii, na terytorium RP podniesiono poziom zagrożenia terrorystycznego, wprowadzając stopień alarmowy ALFA (Zarządzenie Nr 56 Prezesa Rady Ministrów z 27 czerwca 2012 r.). Miało to związek z ujawnieniem na rzece Bug, na odcinku granicy państwowej z Republiką Białorusi, tratwy z pakunkiem zawierającym m.in. elementy umożliwiające skonstruowanie urządzenia wybuchowego (Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2012 r.). Organizacja mistrzostw Europy w piłce nożnej była czynnikiem zwiększonego zainteresowania Polską ze strony światowych mediów, a tym samym dawała możliwość znalezienia się RP w obszarze zainteresowania organizacji terrorystycznych, ponieważ medialność to wartość, o którą szczególnie zabiega współczesny terroryzm (Wrzosek 2013).

18 kwietnia 2007 roku prezydent UEFA Michel Platini ogłosił decyzję dotyczącą przyznania organizacji Turnieju Finałowego UEFA EURO 2012 Polsce i Ukrainie. Zgodnie z praktyką stosowaną przy organizacji dotychczasowych turniejów Mistrzostw Europy UEFA EURO, również i Polski Związek Piłki Nożnej 5 czerwca 2009 roku powołał Lokalny Komitet Organizacyjny (LOC – Local Organizing Committee), tj. spółkę EURO 2012 POLSKA. Ta właśnie spółka była organizatorem imprez masowych związanych z Finałowym Turniejem Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej UEFA EURO 2012 w Polsce. Z kolei strona rządowa do przeprowadzenia turnieju⁸, 19 października 2007 roku powołała spółkę celową PL.2012, której podstawowym zadaniem była koordynacja i kontrola przygotowań do EURO 2012, a jednym z głównych celów - zapewnienie bezpieczeństwa turnieju. Aby osiągnąć zamierzony efekt iskoordynować działania wszystkich organów administracji publicznej oraz licznych instytucji zaangażowanych w zapewnienie bezpieczeństwa Turnieju EURO 2012 Prezes Rady Ministrów powołał Komitet do spraw Bezpieczeństwa Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej UEFA EURO 2012⁹.

Wskazane fakty, szczegółowe i kompleksowe przygotowania pod względem zapewnienia bezpieczeństwa podczas największej tego typu imprezy sportowej w kraju potwierdzają tezę o prawdo-

⁸ Na mocy art. 7 ustawy z 7 września 2007 roku o przygotowaniu finałowego turnieju Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej UEFA EURO 2012 (Dz.U. z 2007 r. nr 173, poz. 1219)

⁹ Z inicjatywy ówczesnego Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji, na podstawie Zarządzenia nr 33 z 12 maja 2010 roku.

podobnym zagrożeniu kraju działaniami terrorystycznymi. Turniej UEFA EURO 2012 nie był traktowany jako sytuacja kryzysowa, założono jednak, że specyfika tej imprezy (duża liczba uczestników z różnych krajów, rozległość terytorialna, emocje towarzyszące rozgrywkom, potencjalne komplikacje komunikacyjne itp.) oraz towarzyszące jej zdarzenia mogły zainicjować sytuację kryzysową. Organizatorzy nie wykluczali możliwości wystąpienia zdarzeń poza bezpośrednim obszarem turnieju, ale mogących mieć wpływ na jego bezpieczny przebieg. Stąd konieczne było przygotowanie się organów administracji publicznej do niezwłocznej reakcji, na wypadek wystąpienia kryzysu i podjęcie natychmiastowych działań zaradczych.

Komitet ds. Bezpieczeństwa prowadził przygotowania w zakresie bezpieczeństwa w 15 obszarach tematycznych (tzw. Program bezpieczeństwa EURO 2012¹⁰). Za każdą z dziedzin odpowiedzialna była jedna instytucja wiodąca¹¹. Generalnym celem działań było zminimalizowanie ryzyka wystąpienia sytuacji kryzysowej w trakcie turnieju UEFA EURO 2012 poprzez ustalenie zadań dla organów, służb, inspekcji i straży, zapewnienie sprawnego obiegu informacji, przetestowanie procedur i planów postępowania oraz zapewnienie koordynacji polityki informacyjnej (Raport Rządowego Centrum Bezpieczeństwa w zakresie przygotowania i zapewnienia bezpiecznego przebiegu Turnieju Finałowego UEFA EURO 2012 zrealizowane w obszarze zarządzania kryzysowego). W Rządowym Centrum Bezpieczeństwa przygotowano i uzgodniono z prezydentami miast-gospodarzy, wojewodami i zainteresowanymi ministrami tzw. siatkę bezpieczeństwa. W katalogu zagrożeń mogących spowodować sytuacje kryzysowe znalazły się:

- katastrofa w ruchu drogowym, katastrofa w ruchu kolejowym,
- zbiorowe zakłócenie porządku publicznego, w tym zablokowanie przejścia granicznego,
- powódź, katastrofalne zatopienie,
- pożary w obiektach użyteczności publicznej i obiektach zamieszkania zbiorowego,
- katastrofa w ruchu lotniczym,
- awaria systemów elektroenergetycznych,
- skażenie chemiczne,
- bezprawne użycie ładunku wybuchowego,
- awaria systemów łączności lub sieci teleinformatycznych,

¹⁰ Ministerstwo Sportu i Turystyki, <http://www.msport.gov.pl/article/2783-0-bezpieczenstwie-na,12.12.2013.r>.

¹¹ System prawny – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, system sądownictwa – Ministerstwo Sprawiedliwości, współpraca międzynarodowa – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, bezpieczeństwo stadionów i innych miejsc oficjalnych – EURO 2012 POLSKA, miejsca publicznego oglądania meczów – PL.2012, opieka medyczna i ratownictwo medyczne – Komitet Medyczny PL.2012, przyjazna granica – Komenda Główna Straży Granicznej, bezpieczny transport – PL.2012, wolontariat przestrzeni publicznej – PL.2012, współpraca z kibicami – PL.2012, bezpieczeństwo i porządek publiczny – Komenda Główna Policji, ratownictwo i sytuacje nadzwyczajne – Komenda Główna Państwowej Straży Pożarnej, przeciwdziałanie terroryzmowi – Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego, zarządzanie kryzysowe – Rządowe Centrum Bezpieczeństwa, gotowość – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji.

- katastrofa budowlana,
- skażenie i zakażenie biologiczne,
- skażenie promieniotwórcze,
- blokada ciągów komunikacyjnych i dróg związana z przemieszczaniem się dużych grup uczestników w miejscach rozgrywania i publicznego oglądania meczów,
- nielegalna migracja, uprowadzenie osoby.

Siatka bezpieczeństwa stała się podstawą do dalszych przedsięwzięć przygotowawczych, w tym korekty procedur reagowania i przygotowania scenariuszy ćwiczeń, np. ogólnokrajowego ćwiczenia zgrywającego podmioty systemu zarządzania kryzysowego „Liberio”, którego celem było sprawdzenie rozwiązań organizacyjnych oraz funkcjonalności planów zarządzania kryzysowego, w szczególności procedur reagowania kryzysowego, obiegu informacji, koordynacji polityki informacyjnej.

W związku z ogłoszeniem podwyższonej gotowości antyterrorystycznej (stan Alfa) w organizację turnieju EURO 2012 zaangażowano liczne służby mundurowe. Po raz pierwszy prowadzono także działania w zakresie kompleksowego monitorowania i zwalczania ewentualnych zagrożeń chemicznych, biologicznych, radiologicznych i nuklearnych (CBRN) w strefie kibica i na Stadionie Narodowym. Do wykrywania skażeń biologicznych wykorzystano system LIDAR (zainstalowany na 27 piętrze PKiN) opracowany przez specjalistów z Wojskowej Akademii Technicznej, do chemicznych – mobilne laboratorium straży pożarnej a promieniotwórcze – we współpracy z Państwową Agencją Atomistyki¹².

Dziś można stwierdzić, że organizacja EURO 2012 w Polsce zakończyła się sukcesem, o którym mówią zachodnioeuropejskie i polskie media. Osiągnięcie takiego wyniku było możliwe dzięki wspólnej pracy i ogromnemu zaangażowaniu przeszło 170 instytucji rządowych i samorządowych. Opierając się jednak o wyniki analiz i obserwacji zachodzących zjawisk należy przyjąć, że organizowanie kolejnych imprez tak wysokiej rangi może przyczynić się do ponownego zwiększenia zagrożenia terrorystycznego.

W nowym, równoległym obowiązującym do Strategii BN dokumencie prawnym (obowiązującym od 09.04.2013 r.) pn. „Strategia rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022” zapisano, że na bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku duży wpływ wywierają procesy zachodzące nie tylko we współczesnym, globalnym środowisku bezpieczeństwa, które charakteryzują się dużą dynamiką i złożonością zmian oraz występowaniem zagrożeń, z których najgroźniejsze to: terroryzm, proliferacja broni masowego rażenia i środków jej przenoszenia, międzynarodowa przestępczość zorganizowana oraz zagrożenia w cyberprzestrzeni (Uchwała Nr 67 Rady Ministrów w sprawie przyjęcia Strategii rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego RP 2022).

¹² Centrum Zdarzeń Radiacyjnych „Cezar” prowadzący ciągły monitoring skażeń promieniotwórczych na terytorium całego województwa.

Zagrożenie terroryzmem związanym z wykorzystaniem broni masowego rażenia (BMR) powoduje konieczność podejmowania przez właściwe służby i instytucje działań ukierunkowanych na zapobieganie przemieszczaniu się tego rodzaju broni, jak również przygotowanie do reagowania i usuwania skutków w przypadku ewentualnych zamachów z jej użyciem. Ugrupowania terrorystyczne starają się uzyskać dostęp do substancji i materiałów, które użyte w zamachu zapewniłyby jak największą siłę rażenia i spowodowałyby jak najdotkliwsze straty. Nowe technologie stwarzają także możliwości do rozprzestrzeniania broni masowego rażenia (BMR), które mogą stanowić nawet bezpośrednie zagrożenie militarne bezpieczeństwa terytorium państwa, ludności. Specjaliści uważają zagrożenia użycia broni masowego rażenia za realne, ponieważ obserwują jak niektóre państwa sprzedają i kupują broń lub próbują ją zakupić wraz z środkami jej przeniesienia (Witczak 2007). Istotnym problemem jest to, że materiały oraz technologia, które mogą być zastosowane do budowy takiej broni i środków jej przenoszenia, stają się coraz bardziej dostępne (np. poprzez handel internetowy), podczas gdy proces wykrywania nielegalnego obrotu tymi materiałami i technologią produkcji oraz zapobiegania im wciąż pozostaje skomplikowany (Koziej 2006).

Terroryści używają różnych sposobów do produkcji broni, od zwykłych telefonów komórkowych rozpoczynając (zdalnie detonowane miny pułapki) po nawozy sztuczne, środki owadobójcze, substancje chemiczne włącznie. Zdarza się, że półprodukty zdobywane są różnymi metodami od prostych zakupów w sklepach z artykułami budowlanymi, po bardziej skomplikowane, np. pochodzące z niewybuchów pozostałych po przebytych wojnach (Witkowski 2005), ale również i takie, które pochodzą z kradzieży z zakładów produkcji przemysłowej, czy ośrodków badawczych. W grudniu 2013 r. policja szukała sprawców kradzieży z terenu elektrowni w Bełchatowie dwóch pojemników z radioaktywnym izotopem kobaltu Co-60 i samych pojemników. Przedstawiciele elektrowni informowali, że zawarte w nich źródła izotopowe nie zagrażają bezpośrednio życiu i zdrowiu ludzkiemu (<http://energetyka.wnp.pl/policja-szuka-pojemnikow-z-izotopem-kobaltu-skradziony-w-elektrowni.html>). Jednak izotop kobaltu jest czynnikiem emitującym promieniowanie gamma i jest wykorzystywany między innymi do napromieniowania komórek nowotworowych (urządzenie do napromieniania zmian nowotworowych z użyciem radioaktywnego kobaltu nazywa się bombą kobaltową), a także np. do prześwietleń elementów metalowych w celu wykrycia w nich uszkodzeń, wad produkcyjnych lub defektów spawów. W taki sposób sprawdza się np. konstrukcje mostów i szyn. Izotop przechowują się w ołowianych beczkach, które osłaniają środowisko zewnętrzne przed promieniowaniem. Po wydostaniu się na zewnątrz może dojść do skażenia środowiska (<http://www.mmlublin.pl/295193/2010/12/9/do>

-czego-sluzy-kobalt-zastosowanie-izotop-bomba-kobaltowa-material-dziennikarza).

Dużą uwagę należy wykazać więc w obserwacji sytuacji na świecie, w Europie, w regionie i kraju, ponieważ groźne dla bezpieczeństwa narodowego są potencjalne zagrożenia, tj. takie wydarzenia i wydarzenia, które w przypadku braku reakcji na nie – mogą przerodzić się w zagrożenia. Przykładem może być sytuacja na Ukrainie, gdzie mają miejsce protesty przeciwko władzy, która za namową Rosji odstąpiła od negocjacji w sprawie umowy stowarzyszeniowej z UE. Wydarzenia te przerodziły się w demonstracje i starcia tłumione siłą przez aparat państwowy (<http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/napiecie-na-ukrainie-burwell-usa-powinny-wspierac>). W takiej sytuacji należy liczyć się z napływem przesładowanej ludności do państw sąsiadujących, w tym i Polski, co z kolei rodzi ryzyko przeniesienia realizacji celów narodowych społeczności Ukrainy na terytorium Polski. Sytuacja taka może doprowadzić do zamieszek, a także ryzyka odwetu ze strony rządu ukraińskiego i Federacji Rosyjskiej, która ma niską tolerancję w stosunku do stanowiska Polski popierającego wejście Ukrainy do UE.

Terroryzm w ujęciu NATO to także bezprawne użycie lub zagrożenie użyciem siły lub przemocy przeciwko jednostce lub własności w zamiarze wymuszenia lub zastraszenia rządów lub społeczeństw dla osiągnięcia celów politycznych, religijnych lub ideologicznych. Takim celem politycznym jest bez wątpienia decyzja Rosji o usytuowaniu rakiet Iskander w Kaliningradzie. Amerykańscy analitycy mówią, że rozmieszczenie rakiet nie stanowi poważnego zagrożenia militarnego dla Zachodu, a jest jedynie akcją Moskwy w celu prawdopodobnego zastraszenia Polaków, którzy w ten sposób spełnią cel Rosji i wyrażą sprzeciw wobec planów budowy amerykańskiej tarczy antyrakietowej (<http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/rosja-ustawila-rakiety-w-kaliningradzie.html>).

Problematyce terroryzmu międzynarodowego jest poświęcony „Narodowy program antyterrorystyczny Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2012–2016”, będący dokumentem wykonawczym strategii Sprawne Państwo 2020 (Strategia rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2012–2022). Wśród przesłanek determinujących zagrożenia naszego kraju terroryzmem eksperci wymieniają wspomnianą wyżej prozachodnią politykę Polski - strategiczne partnerstwo ze Stanami Zjednoczonymi oraz możliwość stacjonowania w Polsce żołnierzy amerykańskich, a także realność zdarzeń terrorystycznych na wskutek niejasnej sytuacji co do lokalizacji w Polsce tajnych więzień kierowanych przez CIA, w których mieli być przetrzymywani schwytani terroryści. Europejski Trybunał Praw Człowieka przeprowadził rozprawę w sprawie dwóch skarg dotyczących niejawnego i nieformalnego przetrzymywania i torturowania przez CIA na terenie Polski, osób podejrzewanych o terroryzm. Skargi zostały wniesione przez dwóch męż-

czynn pochodzenia jemeńskiego i palestyńskiego, którzy w 2002 r. mieli zostać przewiezieni do Polski w trakcie tajnej operacji CIA i umieszczeni w odosobnionym miejscu. Obaj mężczyźni byli podejrzewani o związki z Al-Kaidą, zaangażowanie w zamach terrorystyczny z 11 września 2001 r. oraz inne zamachy tego typu. Do Polski skarżący mieli trafić w wyniku „przerzucania” ich pomiędzy różnymi tajnymi bazami CIA, znajdującymi się m.in. w Tajlandii, Afganistanie i w Maroko (<http://www.lex.pl/czytaj/-/artykul/strasburg-odbyla-sie-pierwsza-rozprawa-ws-tajnych-wiezien-cia-w-polsce>).

Tajne więzienie CIA w Starych Kiejkutach (woj. warmińsko-mazurskie) na terenie szkoły wywiadu to temat wciąż owiany tajemnicą. Polscy politycy zaprzeczają jego istnieniu. Wciąż dokładnie nie wiadomo, jak dalece polska administracja była zaangażowana w skonstruowaną przez CIA machinę. Samoloty wykorzystywane przez CIA lądowały w Szymanach. Na podstawie zapisów z „książki ruchowej” lotniska w Szymanach ustalono, że na Mazurach wylądował tylko jeden samolot z zagranicy – 5 grudnia 2002 r. przyleciał gulf-stream o numerze bocznym N63MU. To według ustaleń duńskiego parlamentu specjalny samolot wykorzystywany przez CIA do przetrzucania podejrzanych o terroryzm. Do końca grudnia 2003 r. na Mazurach regularnie lądowały tajne samoloty CIA (<http://wiadomosci.wp.pl/kat,24354,title,Tajne-wiezienia-CIA-w-Polsce.html>). Istniało więc ryzyko ataku terrorystycznego na Polskę w ramach odwetu za przetrzymywanie czołowych przedstawicieli ugrupowań Al-Kaidy. 11.09.2013 r., a więc w dwaście lat od ataków terrorystycznych na Nowy Jork i Waszyngton, w których zginęły prawie trzy tysiące osób, Komisarz Praw Człowieka Rady Europy domaga się by m.in. Polska zakończyła śledztwo w sprawie domniemanych więzień CIA, opublikowała jego wyniki i rozliczyła osoby odpowiedzialne za bezprawne zatrzymania i techniki przesłuchań graniczących z torturami, powodujące cierpienia i pogwałcenie prawa człowieka (<http://wiadomosci.wp.pl/Komisarz-Rady-Europy-wzywa-Polske-by-zakonczy-la-sledztwo-ws.wiadomosc.html>). Komisarz powołał się na szczegółowy raport organizacji Open Society Justice z lutego 2013 r., według którego 25 krajów europejskich współpracowało z amerykańską Centralną Agencją Wywiadowczą przy programie transportu i przetrzymywania podejrzanych o terroryzm.

Jak uważa gen. dyw. R. Polko¹³ wydarzenia ostatnich lat wskazują, że spełnią się oceny wskazujące na konieczność traktowania terroryzmu jako wojny. Gen S. Petelicki¹⁴ rozpatruje jako jedną z możliwości użycia tzw. „brudnej bomby” (z użyciem materiałów nuklearnych czy biologicznych); o takim zagrożeniu dla Polski pisały media w 2004 r. (<http://www.wprost.pl/Brudna-bomba-w-Warszawie>). W przypadku zagrożenia bezpieczeństwa państwa najistotniejsza jest natychmiastowa reakcja, kwestie niedoskonałości polskiego systemu bezpie-

czeństwa wciąż pozostawiają wiele do życzenia. Jak uważa gen. Petelicki, mamy dobrze przygotowane poszczególne służby (straż pożarna, policja), ale nie ma koordynacji. Przy 120 tys. siłach zbrojnych przygotowanie 120 żołnierzy do operacji w Afganistanie trwało rok. GROM przygotował 50 osób do operacji haitańskiej w siedem i pół godziny (Witkowski 2005). Początkiem współpracy pomiędzy poszczególnymi resortami na szczeblu rządowym oraz współpracy wszystkich służb mundurowych była sprawna realizacja mistrzostw Europy w piłce nożnej. Prawdopodobne zmiany przyniesie planowana restrukturyzacja sił zbrojnych. Zachętą do ogólnospołecznej debaty nad bezpieczeństwem Polski stanowi wydana w 2013 r. Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego, we wstępie której prezydent B. Komorowski zauważa, że znaczący wpływ na bezpieczeństwo ma stan systemu bezpieczeństwa narodowego Polski, który obecnie stanowi zbiór różnorodnych, niepowiązanych ze sobą podsystemów (operacyjnych i podsystemów wsparcia), z wewnątrz mało spójnym podsystemem kierowania bezpieczeństwem narodowym, co utrudnia znacząco współdziałanie.

Stan bezpieczeństwa narodowego Polski to nadal szereg trudnych wyzwań, a obecnie wynikających m.in. z nasilania się szeroko rozumianej przestępczości zorganizowanej, groźby terroryzmu (w tym cyberterroryzmu) oraz wzrostu nielegalnej migracji. Globalizacja i postęp technologiczno-informacyjny przyczyniły się do powiązania świata coraz ściślejszymi sieciami wzajemnych zależności (Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej). Dlatego tak ważna jest nieustanna obserwacja otaczającego nas świata, ocena realności zagrożeń i ich wpływu na bezpieczeństwo państwa, zaś przede wszystkim wymiana informacji pomiędzy państwami. Obok szans jakie daje globalny świat, pojawiły się także nowe wyzwania, ryzyka i zagrożenia dla bezpieczeństwa, wzrosła niepewność i obniżył się poziom zaufania, co powoduje konieczność nowego podejścia do bezpieczeństwa narodowego. Wciąż realna wydaje się myśl Henry’ego Kissingera: „Zagrożenie wojenne w Europie zmniejszyło się, ale niepewność jest o wiele większa”.

Literatura:

1. *Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej* (2013), BBN, Warszawa.
2. Gawliczek P., Pawłowski J. (2003), *Zagrożenia asymetryczne*, AON, Warszawa.
3. Godlewski R. (2013), *Przerzucali imigrantów na zachód Europy*, Słowo Podlasia, Nr 49, str.1
4. Izak K. (2011), *Zagrożenie terroryzmem i ekstremizmem w Europie na podstawie wybranych przykładów. Teraźniejszość, prognoza ewolucji i kierunki rozwoju*, Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Nr 5/11, str.116-148 (w przypadku artykułów z czasopism trzeba podać strony od-do, na których występuje cały artykuł)

¹³ Dowodzący jednostką GROM podczas wojny w Iraku.

¹⁴ Założyciel i pierwszy dowódca elitarniej jednostki GROM

5. Koziej S. (2006), *Koncepcja działań prewencyjnych w globalnej strategii bezpieczeństwa*, Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej, nr 3, Warszawa, str. 66-91
6. Lasota M. (2012), *Czynniki motywujące sprawców samobójczych ataków terrorystycznych*, Zeszyty Naukowe WZiD, Kwartalnik Obronność Nr. 1, Warszawa, str.125-134
7. *Uchwała Nr 67 Rady Ministrów w sprawie przyjęcia Strategii rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego RP 2022*, Monitor Polski z dn.16.0.2013r., poz. 377.
8. Pytko K. (2011), *Bombą w płot*, Focus Historia, Nr 9, str.28 - 33
9. *Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2012 r.* (2013), Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, Warszawa.
10. *Raport Rządowego Centrum Bezpieczeństwa w zakresie przygotowania i zapewnienia bezpiecznego przebiegu Turnieju Finałowego UEFA EURO 2012 zrealizowane w obszarze zarządzania kryzysowego* (2012), Rządowe Centrum Bezpieczeństwa, Warszawa.
11. *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej* (2007), Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa.
12. *Strategia rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022*, przyjęta uchwałą Rady Ministrów dn. 09.04.2013 r., MON, Warszawa
13. *Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym*, art. 3 pkt. 2
14. Sobolewski G. (2001), *Zagrożenia kryzysowe*, AON, Warszawa.
15. Witczak M., Osiński A. (2007), *Obrót materiałami nuklearnymi i radioaktywnymi*, Kwartalnik Bellona, nr 1, Warszawa, str.172-178
16. Witkowski I. (2005), *Al Kaida teraz Polska!*, WIS-2, Warszawa.
17. Wołęjszo J., Jakubczak R. (2013), *Obronność teoria i praktyka*, Bellona, Warszawa.
18. Wrzosek M. (2012), *Polska, Unia Europejska, NATO wobec wyzwań i zagrożeń*, AON, Warszawa.
19. Wrzosek M. (2013), *Zagrożenia bezpieczeństwa Polski. Teoria i praktyka*, Kwartalnik Bellona, nr 2.
20. *Zarządzenie Nr 56 Prezesa Rady Ministrów z 27 czerwca 2012 r.*
- CIA, wid, 15323100, wiadomosc.html, (dostęp 21.10.2013 r.)
6. <http://wiadomosci.wp.pl/kat,24354,title,Komisarz-Rady-Europy-wzywa-Polske-by-zakonczyła-sledztwo-ws-wiezien-CIA,wiadomosc.html>, (dostęp 21.10.2013 r.)
7. http://www.stosunkimiedzynarodowe.info/kraj,Polska,stosunki_dwustronne,Izrael, (dostęp 21.10.2013 r.)
8. <http://wpolityce.pl/wydarzenia/41517-gwnadal-straszy-brunonem-k-mezczyzna-mial-planowac-zamach-na-hanne-gronkiewicz-wal-tz-i-monike-olej>, (dostęp 03.11.2013 r.)
9. <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/MarcinSuderpolskidziennik>, (dostęp 04.11.2013 r.)
10. http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci,Premier_o_porwaniu.html, (dostęp 04.11.2013 r.)
11. www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/3986796/terroryzm, (dostęp 09.11.2013 r.)
12. <http://www.udsc.gov.pl/>, (dostęp 10.11.2013 r.)
13. <http://gazeta.pl>, Pakistan: Nie chcą wymiany talibów za Polaka, (dostęp 06.12.2013 r.)
14. http://energetyka.wnp.pl/policja-szuka-pojemnikow-z-izotopem-kobaltu-skradziony-w-elektrowni-belchatow,212611_1_0_0.html, (dostęp 08.12.2013 r.)
15. http://www.irekw.internetdsl.pl/zamach_pil-sudski.html, (dostęp 10.12.2013 r.)
16. <http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/napiecie-na-ukrainie-burwell> (dostęp 11.12.2013 r.)
17. <http://www.newsweek.pl/marcin-suder-porwanie-newsweek-p,ar.html>, (dostęp 12.12.2013 r.)
18. <http://www.wprost.pl/ar/117626/Zatrzymano-podejrzanego-o-zamach>, (dostęp 12.12.2013 r.)
19. <http://www.msport.gov.pl/article/2783-0-bezpieczenstwie> (dostęp 12.12.2013 r.)
20. <http://www.lex.pl/czytaj/-/artykul/strasburg-odbyla-sie-pierwsza-rozprawa-ws-tajnych-wiezien-cia-w-polsce>, (dostęp 12.12.2013 r.)
21. <http://www.wprost.pl/ar/58503/Brudna-bomba-w-Warsza> (dostęp 13.12.2013 r.)
22. <http://www.mmlublin.pl/295193/2010/12/9/do-czego-sluzy-kobalt--zastosowanie-izotop-bomba-kobaltowa-material-dziennikarza-ursus?category=news> (dostęp 13.12.2013 r.)
23. <http://lo.tarnobrzeg.pl/lesser/artykuly/wspolczesne-dyktary> (dostęp 13.12.2013 r.)
24. http://wyborcza.pl/1,75477,134545,Korea_Polnocna__18_oficjalnych_fryzur.html (dostęp 18.12.2013 r.)
25. http://www.specops.pl/vortal/taktyka_czarna_walka_z_terrorem/Michal_Piekarski/terrorist_tactics.html (dostęp 13.02.2014 r.)
26. <http://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty2/007/10208.pdf> (dostęp 14.02.2014 r.)
27. <http://gosc.pl/doc/1780310.Korea-Pln-Egzekucje-na-oczach-dzieci> (dostęp 17.02.2014 r.)
28. http://wyborcza.pl/1,75478,12902108,Brunon_K__terrorysta_czy_dzielo_slu.htm (dostęp 19.02.2014 r.)
29. <http://www.dobreprogramy.pl/Google-zacheca-Koree-Polnocna-do-zniesienia-cenzury-Inter-netu,News,38554.html> (dostęp 19.02.2014 r.)

Strony internetowe

1. <http://www.pmedia.pl/showludzie.php?wid=393>, (dostęp: 08.04.2009 r.)
2. www.euroislam.pl/index.php/2010/12obama-chce-wspierac-brytyjskich-muzulmanow (dostęp 21.01.2012 r.)
3. http://polish.ruvr.ru/2013_01_15/Korea-Polnocna-kobietom-znowu-zabroniono-jezdzic-na-rowerach/ (dostęp 19.03.2013 r.)
4. <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,4543262.html>, (21.10.2013 r.)
5. <http://wiadomosci.wp.pl/kat,24354,title,Tajne-wiezienia-CIA-w-Polsce-Rozporzadzenia-polskiej-administracji-dla>

CZĘŚĆ III: RECENZJE

TADEUSZ PILCH, TOMASZ SOSNOWSKI
„ZAGROŻENIA CZŁOWIEKA I IDEI SPRAWIEDLIWOŚCI SPOŁECZNEJ”
WYDAWNICTWO AKADEMICKIE „ŻAK”, WARSZAWA 2013, SS.444

TADEUSZ PILCH, TOMASZ SOSNOWSKI
„HUMAN THREATS AND IDEA OF CIVILIAN JUSTICE”
ACADEMIC PUBLISHER „ŻAK” WARSAW 2013, 444 PAGES

Rozprawy Społeczne 1 (VIII), 2014

Marzena Ruszkowska

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Ruszkowska M., (2014), *Recenzja książki Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Rozprawy Społeczne 1, (VIII), s. 51-52

Książka „Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej” pod red. T. Pilcha i T. Sosnowskiego stanowi I tom materiałów przygotowanych w ramach V Zjazdu Pedagogów Społecznych. Wydana ona została w listopadzie 2013 roku przez Wydawnictwo Akademickie „Żak”, pod patronatem Zespołu Pedagogów Społecznych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Hasłem przewodnim publikacji są słowa Janusza Korczaka „Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest”.

Wprowadzenie do książki wykonał prof. dr hab. T. Pilch, w którym uzasadnił konieczność organizacji Zjazdu Pedagogów Społecznych, omówił blaski i cienie postępu cywilizacyjnego, neoliberalizm jako wielką pomyłkę człowieka oraz misję i powinności humanistyki. Autor podkreślił w regulacjach życia zbiorowego, dyktowanych przez filozofię neoliberalną - brak wyobraźni, całkowitą obojętność na humanitarne konteksty zdarzeń i procesów; lekceważenie szerszej perspektywy rozwoju; lansowanie zasady rywalizacji przeniesionej na grunt relacji międzyludzkich rodzącej egoizm, ucieczkę od współdziałania, powodującej zrywanie więzi międzypersonalnych; ponadto wszechobecną parametryzację każdej dziedziny życia, stanowiącą pomysł nieudolnej administracji nadzoru dyscyplinowania (T. Pilch 2013, s. 12-13) . Według niego te i jeszcze inne zjawiska tj. np. wyzysk ludzi pracy, utrwalanie patologicznego prawa pracy, itp., widoczne w życiu społecznym naszego kraju powodowały/ują, iż trudno uznać nasz kraj za kraj sukcesu, sprawiedliwości społecznej i optymistycznych perspektyw

(T. Pilch 2013, s. 14).

Obok wprowadzenia znalazł się tekst autorstwa prof. W. Theissa o historii Zjazdów Pedagogów Społecznych, w którym podkreślone zostały zadania i funkcje organizacji tego typu przedsięwzięć. Według niego zjazdy stanowiły/ą swoiste drogowskazy na linii rozwoju pedagogiki społecznej, pozwalają diagnozować i oceniać stan rozwoju uprawianej dyscypliny, modernizować jej program oraz wytyczać nowe kierunki, obszary i zadania. Ponadto ich krytyczno – pragmatyczny charakter daje możliwość odkrycia negatywnych wpływów realiów społecznych, socjalnych, oświatowych i kulturowych na rozwój jednostki, przy jednoczesnym wskazywaniu konstruktywnych propozycji rozwiązywania pojawiających się problemów. Nie mniej istotne znaczenie ma funkcja integracyjna pozwalająca na konsolidację środowiska pedagogów społecznych (W. Theiss 2013, s. 27).

Na niniejszą monografię złożyło się także 25 raportów - diagnoz dotyczących najbardziej palących problemów współczesnej rzeczywistości społecznej i pedagogicznej, podzielonych tematycznie na cztery grupy.

Pierwsza część została zatytułowana: *Życie społeczne człowieka* i znalazły się tu publikacje dotyczące: kondycji społeczeństwa obywatelskiego, trzeciego sektora na polskiej scenie publicznej, wolontariatu, zdrowia, pomocy społecznej, dzieci w Polsce w perspektywie środowiska rodzinnego, dziecka wiejskiego w kontekście życia i edukacji.

Kolejny rozdział *Człowiek i środowisko w sytuacji zagrożenia*, opisuje następujące problemy: rodziny niepełne, wielodzietne, migracyjne, problem starości w Polsce i na wsi oraz zjawisko agresji i nietolerancji.

Adres do korespondencji: Marzena Ruszkowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail:r-ska.marzena@wp.pl, tel (83) 344 99 11

Trzecia część to *Podstawowe środowiska życia człowieka*, czyli: szkoła w III RP, rodzina i rodzicielstwo, rodzina zastępcza, praca, różnice kulturowe.

Ostatnia zamykająca część dotyczy *Marginalizacji i wykluczenia*, w której umieszczono diagnozy takich zjawisk jak: ubóstwo, bezrobocie, subkultury młodzieżowe, dzieci ulicy, wykluczone mniejszości - tj. np. Cyganie i inne.

Niniejsza publikacja stanowi obszerne kompendium rozpraw naukowych, gdzie możemy znaleźć raporty przygotowane przez profesorów i pracowników naukowych z całej Polski. Wśród autorytetów można wskazać tak znamienite postaci jak: W. Theiss, T. Pilch, E. Syrek, E. Jarosz, W. Danilewicz, B. Śliwerski, B. Kromolicka, B. Matyjas. Obok nich pojawiają się mniej znane nazwiska osób, będących jednak specjalistami w określonych tematykach, jak chociażby P. Forma, która pisząc raport na temat rodzin wielodzietnych w znacznej mierze opiera się na materiałach ze swojej rozprawy doktorskiej, podobnie M. Jędrzejko pisząc o subkulturach młodzieżowych, czy M. Ruszkowska pisząc raport o rodzicielstwie zastępczym.

Opracowanie to zasługuje na wyróżnienie w grupie literatury naukowej, bowiem wszystkie raporty dotyczą palących problemów społecznych. Wynikają z troski o współczesną rzeczywistość i zagrożone wartości. Stanowią rzetelne i wnikliwe źródło

informacji na temat zmian zachodzących w środowisku społecznym, obserwowanych w ostatnich latach w naszym kraju. Szerokie ramy tematyczne – problemowe czynią z przedstawionej publikacji swoiste kompendium wiedzy z zakresu problematyki społecznej. Raporty – diagnozy warte są zainteresowania ponieważ przygotowane zostały przez specjalistów, często wybitnych naukowców co podnosi wartość merytoryczną prezentowanych zagadnień, a także ze względu na przytaczaną literaturę, opis zjawisk i trudności pojawiających się w prezentowanym obszarze tematycznym. Książka może być przydatna wszystkim zainteresowanym problematyką społeczną, w tym nauczycielom akademickim, nauczycielom z różnych środowisk, studentom pedagogiki, pracy socjalnej, socjologii, samorządowcom, politykom, etc.

Literatura:

1. Pilch T. (2013), *Wprowadzenie*, w: (red.) T. Pilch, T. Sosnowski, *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s.9-26.
2. Theiss W. (2013), *O zjazdach pedagogów społecznych*, w: (red.) T. Pilch, T. Sosnowski, *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 27-37.

CZĘŚĆ IV: SPRAWOZDANIA**SPRAWOZDANIE Z V ZJAZDU PEDAGOGÓW SPOŁECZNYCH
„PEDAGOGIKA SPOŁECZNA W SŁUŻBIE CZŁOWIEKOWI I WARTOŚCIOM XXI WIEKU”
JACHRANKA, 26-28 LISTOPAD 2013 R.****THE PROCEEDINGS OF THE FIFTH CONVENTION OF SOCIAL EDUCATIONISTS
„SOCIAL PEDAGOGY IN THE SERVICE OF MAN AND XXI CENTURY VALUES”
JACHRANKA, 26 – 28 NOVEMBER 2013**

Rozprawy Społeczne Nr 1 (VIII), 2014

Marzena Ruszkowska

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Ruszkowska M., (2014), *Sprawozdanie z V Zjazdu Pedagogów Społecznych „Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom XXI wieku” Jachranka, 26-28 Listopad 2013 r.* Rozprawy Społeczne 1, (VIII) s. 53-54

W dniach 26-28 listopada w Jachrance pod Warszawą odbył się V Zjazd Pedagogów Społecznych pod hasłem „Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku. W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego”. Organizatorami zjazdu były: Zespół Pedagogiki Społecznej KNP PAN, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku Wydział Pedagogiki i Psychologii, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych „Pedagogium” w Warszawie, Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Katolicki Uniwersytet Eichstätt – Ingolstadt w Niemczech oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Komenskigo w Bratysławie.

Myśl przewodnią zorganizowanego spotkania stanowiły słowa Janusza Korczaka: „Tego świata nie możemy zostawić – jakim jest”! Apel korczakowski nawołujący do budowania lepszego świata wpisuje się w funkcje nie tylko tego, ale wszystkich dotychczas organizowanych zjazdów (I zjazd - 31.01-02.02 1937 w Warszawie; II – 25-26 maja 1947 r. w Łodzi, III - 13-14 kwietnia 1957 r. w Warszawie, IV- 23-24 listopada 1981 r. w Warszawie). Według prof. Wiesława Theissa zadania zjazdów pedagogów społecznych polegać mają przede wszystkim na diagnozie i ocenie rozwoju pedagogiki społecznej jako dyscypliny naukowej oraz krytyczno – pragmatycznej ocenie wpływu realiów społecznych, socjalnych, kulturowych i oświatowych na jednostkę.

Założeniem organizatorów, tu szczególnie przewodniczącego Zespołu Pedagogów Społecznych KNP PAN prof. dr hab. Tadeusza Pilcha była koniecz-

ność dokonania refleksji nad transformacją polskiej rzeczywistości, którą należy rozpatrywać nie tylko w kategorii pozytywnych przemian, ale też wielu zagrożeń i niekorzystnych zjawisk społecznych. W celu zdiagnozowania czynników i uwarunkowań różnego typu okoliczności mogących budzić niezadowolone współczesnego obywatela, powstało 25 publikacji (raportów – diagnoz) dotyczących różnych sfer życia opartych o źródła międzynarodowe, krajowe, regionalne czy osobiste autorów. Powstałe opracowania stworzyły I tom materiałów zjazdowych pt: „Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości” stanowiąc niejako przyczynek i potwierdzenie zasadności zorganizowania tak dużego przedsięwzięcia jakim był V Zjazd Pedagogów Społecznych, skupił on bowiem ponad 200 osób z większości uczelni publicznych i wielu niepublicznych, a także sporą grupę dyrektorów szkół, nauczycieli, wychowawców, pracowników służb społecznych, socjalnych, terapeutycznych i oświatowych.

Trzydniowe dyskusje, obrady, wykłady i polemiki prowadzone były z udziałem tak znamienitych postaci jak: T. Pilch, M. Winiarski, W. Theiss, J. Brągiel, E. Marynowicz – Hetka, E. Jarosz, B. Śliwerski, J. Modrzewski, M. Mendel i wielu innych. Dyskusje i debaty skupiały się wokół najbardziej palących problemów związanych m.in. z marginalizacją i wykluczeniem, życiem społecznym człowieka czy jego funkcjonowaniem w środowisku w sytuacjach różnych zagrożeń. Rozważania wykraczały często poza obszar pedagogiki społecznej obejmując swym zasięgiem pracę socjalną, politykę społeczną i inne dyscypliny pokrewne. Uczestnicy zjazdu brali udział w kilku odrębnych debatach problemowych:

Adres do korespondencji: Marzena Ruszkowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: r-ska.marzena@wp.pl, tel. (83) 344 99 11

Debata 1. Człowiek w zmieniającej się przestrzeni życia społecznego (prowadzonej przez prof. J. Modrzewskiego, z udziałem profesorów: M. Mendel, B. Kromolickiej, D. Lalak, J. Nikitorowicza, M. Sobeckiego).

Debata 2. Podstawowe środowiska życia człowieka (moderator: prof. E. Syrek, z udziałem profesorów: P. Muhlpackra, E. Kantowicz, E. Ogrodzkiej – Mazur, K. Segiet, M. Winiarskiego).

Debata 3. Człowiek i środowisko w sytuacji zagrożenia (prowadzący prof. WSNS dr hab. M. Konopczyński, z udziałem profesorów: J. Brągiel, E. Jarosz, W. Ambrozika, J. Szmagalskiego, ks. J. Niewęglowski).

Debata 4. Marginalizacja i wykluczenie. Poszukiwanie metod integracji i wspierania indywidualnego rozwoju (moderator: prof. J. Piekarski, uczestnicy to profesorowie: K. Marzec – Holka, E. Górniewska – Zwołak, B. Matyjas, A. Szczurek - Boruta, A. Żukiewicz).

Wolna Trybuna Zjazdowa: Spory o szkołę, Spory o jakość i kształt stosunków i więzi międzyludzkich, Spory o treść i władztwo kultury, o jej funkcje i kształt w przyszłości (moderator: dr hab. prof. APS B. Smolińska – Theiss, uczestnicy: dr hab. prof. UMK D. Siemieniecka, dr A. Wróbel, dr D. Uryga, dr M. Boryczko, komentator: prof. T. Pilch).

Ponadto zaprezentowano kilka referatów ogólnych m.in.: prof. T. Pilch „Polska i Polacy w zwiernia-dle faktów. Perspektywa społeczna”; prof. W. Theiss „Skąd przychodzimy, z czym przychodzimy? O drogach rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce”; prof. A. Radziejewicz - Winnicki „Magia myśli o rewitalizacji społecznej w dobie przemian w twórczości współczesnych polskich pedagogów społecznych (pożytki czy też pozytywistyczne utopie)” prof. B. Śliwerski „Edukacja w III RP. Czas niespełnionych nadziei oraz nowych wyzwań” oraz „Społeczno – pedagogiczny punkt widzenia – wielowymiarowość perspektyw” – w interpretacji dialogicznej prof. E. Marynowicz – Hetki i D. Urbaniak – Zajac.

Z dużym zainteresowaniem spotkała się prezen-

tacja prof. B. Śliwerskiego dotycząca stanu edukacji w III RP. Przedstawił on w niej bowiem aktualne problemy szkolnictwa w Polsce, tj. np.: brak współpracy między szkołą a rodzicami uczniów; brak aktywnie funkcjonujących i angażujących się w życie szkoły Rad Rodziców; zbyt mało kreatywności, innowacyjności w działaniach nauczycieli, wychowawców, dyrektorów szkół; oświata jako narzędzie do osiągania celów w rozgrywkach politycznych.

Wiele wniośła, szczególnie młodym naukowcom debata prowadzona przez prof. WSNS Marka Konopczyńskiego, bowiem obok krótkich prezentacji zaproszonych gości, moderator skutecznie włączył w dyskusję liczne grono uczestników zjazdu. Pozwoliło to na szerszą wymianę przemyśleń, refleksji, własnych doświadczeń, przybliżenie wyników badań dotyczących bezrobocia, ubóstwa, patologii społecznych, uzależnień czy podejmowanych działań profilaktycznych w walce z różnego rodzaju zagrożeniami.

Zjazd spowodował ponowną integrację środowiska pedagogów społecznych, pozwolił dostrzec i zrozumieć aktualne wyzwania wynikające z nowych zjawisk i zaburzeń społecznych oraz stwierdzić, że większość dolegliwości życia obywateli jest skutkiem zaniedbań państwa i przyjętej strategii jego rozwoju. Efektem końcowym zjazdu miało być sformułowanie uchwał i propozycji zmian skierowanych do środowiska polityków, ministrów, premiera, prezydenta RP w sprawie najbardziej palących problemów i potrzeb wymagających natychmiastowej naprawy. Wśród najistotniejszych postulatów wymienić trzeba: konieczność podjęcia przez rząd stanowczych działań dla ochrony polskiego dziecka; wprowadzenia powszechnego bezpłatnego żywienia dzieci w szkołach i bezpłatnych „wyprawek szkolnych” dla dzieci ubogich; objęcie opieką przedszkolną wszystkich polskich dzieci, obowiązkowo od piątego roku życia; priorytetowe traktowanie rodzin wielodzietnych; dokonanie zmian w obowiązującym prawie pracy i wiele innych.