

Kwartalnik Edukacyjny

3 (82) JESIEŃ 2015

EDUKACJA GLOBALNA

世界

ახ ჯდაცხ **МИР**

świat **κόσμος**

le monde

বিশ্ব **მსოფლიო**

die welt

dunia

Wydawnictwa PCEN



CARPENT TUA FORMA NIPOTES
Kwartalnik Edukacyjny
1 (09) WIOSNA 2015

MATURA
2015



ISSN 1230-7336

Kwartalnik Edukacyjny
2 (7) LATO 2014

NAUCZYCIEL
patrzyąc w przyszłość



Kwartalnik Edukacyjny

Redakcja:
17 85 340 97 w. 40
email: kwartalnik@pcen.pl

Nauczyciel i Szkoła

Redakcja:
17 85 340 97 w. 34
email: nauczycieliszkola@pcen.pl



Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalsimy z pasją!

3 (82) jesień 2015

Ukazuje się od 1993 r.

EDUKACJA GLOBALNA

- Robert Łuczak, **Od „miękkiej” do krytycznej edukacji globalnej**..... 3
- Sylwia K. Mazur, **Edukacja globalna młodych obywateli – rola nauczycieli i szkoły** 8
- Zdeněk Valenta, **Ratowanie języka w małej ojczyźnie Serbów Łużyckich**..... 15
- Ewa Nowak-Koprowicz, **Europejski Rok na rzecz Rozwoju 2015 w kontekście polskiej polityki rozwojowej** 20

Z WARSZTATU BADAWCZEGO · INNOWACJE

- Wiesława Walc, **Studentki pedagogiki o prawach dziecka** 37
- Aneta Jarzębińska, **Kształcenie do zawodu nauczyciela w Polsce (analiza stron rekrutacyjnych uczelni publicznych)** 49

PORTRETY GALICYJSKIE

- Anna Oliwińska-Wacko, Ryszard Wacko, **Pamięć żyjąca – rzecz o miasteczku Czudec** 59
- Bożena Karasińska, **Maria Bartusówna – zapomniana poetka wschodnich ziem polskich**..... 67

DYSKUSJE · POLEMIKI · RECENZJE

- Antoni Stańczyk, **Informacyjno-przestrzenna koncepcja dzieła muzycznego** 76
- Jacek Piotrowski, **Eugenika i transhumanizm. Czy transhumaniści popierają eugenikę?** 85
- Marek Stanisław, **Smutny bilans ćwierćwiecza reform oświatowych** 97

SPRAWOZDANIA

- Ilona Dranka, **Edukacja globalna w praktyce szkolnej** 108
- Urszula Szymańska-Kujawa, **Konferencja „Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych w myśleniu globalnym”**..... 114
- Ruszyła VI edycja programu edukacyjnego „Żyj smacznie i zdrowo”**..... 116
- To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Książkę czytam!** 117

Szanowni Państwo

Jesienny numer naszego pisma nieoczekiwanie wpisuje się w wielorakie pozanaukowe konteksty. Poświęcony edukacji globalnej, miał służyć pokazaniu złożoności wybranej problematyki i jej możliwych dydaktycznych i wychowawczych horyzontów. Tymczasem życie okazało się bardziej skomplikowane i dynamiczne. Oto – na pierwszy rzut oka dość egzotyczne jeszcze dla Polaków treści – nabrały nowych znaczeń: aktualnych i krwawych!

Problemy globalne dotarły dosłownie do naszych granic i pokazały całą swoją złożoność. Rzuciły także mocny snop światła na nasze rzeczywiste poglądy, intencje oraz polityczne i instytucjonalne „zaplecze”. Obserwowanie owych zdarzeń nie może być już tylko punktem wyjścia do obserwacji i badań określonych zjawisk. Ma już zupełnie inny charakter.

Zapraszamy do lektury nowych treści, bo są one podwójnie przydatne: umożliwią szybkie zaznajomienie się z koniecznymi do codziennej pracy materiałami. Dostarczą również niezbędnej wiedzy o zjawisku właśnie pokazującym zarówno swą cywilizacyjną dotkliwość, jak i zwykły ludzki dramatyzm.

Polecamy także inne teksty. Zwłaszcza te, które dotyczą naszej małej ojczyzny oraz te odnoszące się do spraw uniwersalnych (przestrzeni dzieła muzycznego oraz eugeniki i transhumanizmu).

Zapraszam do lektury

Mariusz Kalandyk

Redaguje zespół:

dr Mariusz Kalandyk (red. nac.), dr Dorota Szumna (z-ca red. nac.),
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres,
prof. dr hab. Marek Stanisz, prof. dr hab. Kazimierz Szmyd, dr hab. prof. UR Beata Szluz,
dr hab. Anna Szylar, dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Wiesława Walc,
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów *W kręgu nowych idei*, *Z warsztatu badawczego*, *Innowacje*, *Dyskusje* oraz *Recenzje* objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Pismo punktowane przez KBN (3 pkt.). Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

e-mail: kwartalnik@pcen.pl, mkalandyk@pcen.pl, dszumna@pcen.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2015

Projekt okładki, skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2
tel. 17 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: Bonus Liber Sp. z o.o.

Nakład: 1000 egz.

Robert Łuczak

Od „miękkiej” do krytycznej edukacji globalnej

Edukacja globalna od kilku lat jest coraz silniej obecna w polskim systemie edukacji formalnej. Niewątpliwie przełomowym momentem było wprowadzenie jej do podstawy programowej. Edukacja globalna stała się wtedy nie tylko wskazaną, ale i obowiązkową ścieżką edukacyjną – uzyskała odpowiednie umocowanie formalne i instytucjonalne. Jej propagowanie i rozwój zostały wplecione w obowiązki wielu instytucji edukacyjnych, rządowych i samorządowych, co stanowi istotne wsparcie dla szerokiej koalicji aktorów wcześniej zaangażowanych w edukację globalną w Polsce, a więc organizacji pozarządowych, instytucji społeczeństwa obywatelskiego oraz wybranych ośrodków akademickich. Edukacja globalna powoli staje się trwałym elementem krajobrazu polskich szkół i przestaje być – *nomen omen* – egzotycznym zjawiskiem na marginesie życia szkoły, w najlepszym wypadku traktowanym jako „nauka o globalizacji”. Warto zatem podkreślić już podjęty wysiłek w jej wprowadzanie, choć warto to robić z całą świadomością ogromu pracy, jaki wciąż spoczywa na barkach instytucji, a przede wszystkim nauczycielek i nauczycieli.

Wydaje się również, iż obecnie jest to dobry moment do refleksji nad naturą edukacji globalnej w polskich szkołach. Od jej wprowadzenia do podstawy programowej mija już kilka lat, a wydarzenia ostatnich kilkunastu miesięcy – paradoksalnie – stanowią swoisty, nieplanowany test dla skuteczności edukacji globalnej. Wojna we wschodniej Ukrainie i jej potencjalne konsekwencje, kryzys migracyjno-uchodźczy u bram Europy oraz ewidentny wzrost nastrojów ksenofobicznych na całym Starym Kontynencie wspólnie stanowią interesującą płaszczyznę do namysłu i weryfikacji tego, jaki jest wpływ edukacji globalnej m.in. na polskie dzieci i młodzież.

W edukacji globalnej, jak i w każdej innej dziedzinie wiedzy, można wyróżnić pewną gradację trudności czy też stopniowanie kompleksowości

analizy badanego zagadnienia. Z pogłębianiem zakresu merytorycznego wiąże się również zmiana stosowanych form i narzędzi dydaktycznych, a w przypadku edukacji globalnej również może pociągać za sobą inny, głębszy stopień własnego zaangażowania w analizowaną tematykę. W uproszczeniu można wyróżnić edukację globalną „miękką” (ang. *soft*) oraz krytyczną. Merytoryczną dominantą oraz głównym celem dydaktycznym „miękkiej” edukacji globalnej jest przekazanie choćby podstawowej wiedzy o świecie, zazwyczaj tym geograficznie odległym i na pozór dalekim. Warto podkreślić, iż wprowadzanie tych wątków do ścieżki kształcenia formalnego – od edukacji wczesnoszkolnej aż do matury – jest zadaniem skomplikowanym i wymagającym wiele wysiłku. Przekazanie ogólnych informacji o otaczającym świecie oraz – co kluczowe – choćby podstawowej wiedzy na temat jego zróżnicowania i współzależności jest zadaniem ambitnym, a zmieszczenie treści globalnych w szkolnym grafiku przysparza wiele trudności. Dodatkowo, nie sposób nie zauważyć, iż dla części środowisk kształtujących (lub chcących kształtować) system edukacji w Polsce wątki edukacji globalnej jawią się jako konkurencyjne wobec tradycyjnie pojmowanej edukacji obywatelskiej, patriotycznej czy historycznej. Nie sposób w ramach tego artykułu podjąć polemikę z podobnymi tezami i postawami. Dość powiedzieć, iż u samych podstaw edukacji globalnej leży zwrócenie uwagi na wielowątkowość i równoległość procesów historycznych kształtujących nasz świat w zależności od regionu czy grupy społecznej będącej podmiotem działania. W żadnym wypadku nie oznacza to przeciwstawiania sobie tych wątków i budowanie na tej podstawie animozji lub, co gorsza, płaszczyzny konfliktu. Edukacja globalna nie jest więc konkurencją wobec edukacji obywatelskiej, lecz – w zależności od definicji i przyjętej aksjologii – jest jej częścią lub istotnym uzupełnieniem. Natomiast, analizując zakres merytoryczny „miękkiej” wersji edukacji globalnej, warto zdawać sobie sprawę z pułapek czyhających tamże na nauczycielki i nauczycieli.

„Miękką” edukacja globalna zazwyczaj opiera się na narracji o świecie widzianym z perspektywy globalnej Północy – na narracji wyposażonej w niezamierzoną dozę wyższości, będącej pochodną różnic historycznych, rozwojowych czy cywilizacyjnych. W tej perspektywie edukacja globalna staje się kluczem do uważniejszego oglądu globalnego Południa jako „egzotycznej” części świata, wyposażonej w nieusuwalną różnicę „inności”. Takie podejście

znajduje się niebezpiecznie blisko opowieści „pomocowej”, w której nasza relacja ze światem powinna polegać na pochyleniu się nad jego deficytami z litością i naiwną chęcią „niesienia pomocy” potrzebującym. W tej opowieści zazwyczaj nie ma miejsca na krytyczną autorefleksję dotyczącą naszej współodpowiedzialności za owe deficyty ani na zbudowanie świadomości istnienia innych punktów widzenia i innych wrażliwości.

Owo podejście w edukacji globalnej rezonuje od samych jej początków w Polsce i nieświadomie jest wzmacniane przez działalność niektórych organizacji pozarządowych oraz sposób relacjonowania informacji o świecie w mediach. Jest ono również widoczne w klasycznej już definicji wypracowanej podczas procesu międzysektorowego w latach 2009-2010 przy udziale Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz organizacji pozarządowych zrzeszonych w Grupie Zagranica. Według tej definicji edukacja globalna „to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza jego zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca. Jej celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości”. Definicja ta, stawiając ambitne cele („uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności”), o czym była już mowa, buduje jednocześnie dość statyczny obraz edukacji globalnej, w którym istnieje obiektywny zestaw zjawisk i procesów kształtujących współczesny świat. Tymczasem podejście krytyczne, oprócz powtarzania czysto poznawczych postulatów „miękkiej” edukacji globalnej, związanych z poszerzeniem wiedzy o otaczającym świecie i wyjścia z ograniczeń „edukacji narodowej”, pozwala spojrzeć na świat nie przez pryzmat pozornie obiektywnych i statycznych zjawisk i procesów, lecz dostrzec wielość perspektyw i ich dynamikę.

Wątki krytyczne w edukacji globalnej, wyświetlając nasz własny bagaż kulturowy, pozwalają zrelatywizować doświadczenia naszej kultury i pokazać nie tylko wielość „zjawisk i współzależności” kształtujących współczesny świat, ale także mnogość ich definicji oraz interpretacji ich przyczyn i konsekwencji.

Krytyczna edukacja globalna pozwala zatem na wyjście poza dychotomię „my – świat zewnętrzny”, który w niezamierzenie konstruowanej percepcji jest zazwyczaj biedniejszy, wymagający pomocy, ale również obcy, a także gorszy. Jest natomiast przestrzenią oglądu nas samych – jako grupy i jako

poszczególnych jednostek – konstruujących na co dzień przez pryzmat własnego bagażu kulturowego i własnych działań relację „ja – Inny”. Dzieje się tak niezależnie od tego, czy ów „Inny” jest na odległym kontynencie, czy też znajduje się za przysłowiową miedzą. Jednocześnie krytyczny wątek edukacji globalnej uświadamia nam, iż każdy z nas w oczach drugiego człowieka i w oczach mniej lub bardziej odległych nam kulturowo grup społecznych jest „Innym”.

Odnosząc powyższe rozważania do konkretnego przykładu zaczerpniętego z otaczającej rzeczywistości, z którą przychodzi mierzyć się także na polu edukacji, można sformułować wyrazistą tezę. Otóż w krytycznej edukacji globalnej następuje przejście pomiędzy przekazywaniem wiedzy o uchodźcach (ich liczbie, pochodzeniu, powodach ich decyzji) do świadomości, iż wszyscy jesteśmy uchodźcami – jako potomkowie i kulturowi spadkobiercy przeszłych pokoleń, teraz – obecnie i realnie – czy też potencjalnie, w przyszłości. Taka świadomość nie musi automatycznie implikować jednej, z góry narzuconej, postawy wobec wyzwań niesionych przez kryzys migracyjno-uchodźczy. Może jednak pomóc zrozumieć sytuację tych ludzi, a także uświadomić sobie nasze emocje (m.in. strach, do którego mamy prawo) i nasz wpływ na to wyzwanie współczesności.

W ostatnim czasie na rynku publikacji mogących stanowić źródło wiedzy lub inspiracji dla nauczycielek i nauczycieli pojawiły się dwie pozycje, które przybliżają na poziomie teoretycznym i praktycznym krytyczną edukację globalną. Jest to publikacja *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje* pod redakcją Magdaleny Kulety-Hulbaj oraz Marty Gontarskiej, wydana przez Dolnośląską Szkołę Wyższą w ramach projektu „Nauczycielki zmieniają świat”. Natomiast druga pozycja to *Edukacja globalna. Poradnik metodyczny dla nauczycielek i nauczycieli II, III i IV etapu edukacyjnego*, przygotowany przez Katarzyną Jasikowską, Gabriellę Lipską-Badoti, Magdalenę Klarenbach oraz Roberta Łuczaka na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Reasumując, należy podkreślić ogrom wysiłku wkładanego przez środowiska edukacji formalnej i nieformalnej we wprowadzanie edukacji globalnej do polskich szkół oraz jej zagnieżdżanie w głównym nurcie oświaty. Niemniej, warto zwrócić uwagę, iż „miękka” edukacja globalna, będąc podstawą wiedzy o świecie, nie spełni wszystkich jej postulatów.

By przejść od informacji i wiedzy o świecie, poprzez krytyczne spojrzenie na własne w nim umocowanie, relatywizację doświadczeń osobistych i własnej kultury, aż do świadomości współodpowiedzialności za świat, konieczne jest wprowadzenie krytycznej edukacji globalnej.

dr Robert Łuczak zajmuje się naukami o Ziemi w zakresie geografii; stypendysta Komisji Fulbrighta na University of California w Los Angeles; absolwent geografii fizycznej i geografii społeczno-ekonomicznej (Uniwersytet Warszawski) oraz socjologii (Polska Akademia Nauk i University of Lancaster). Jest autorem lub współautorem programów studiów i szkoleń, opracowań, raportów i podręczników dotyczących studiów nad globalizacją, studiów nad rozwojem oraz edukacji globalnej. Obecnie jest pracownikiem Uniwersytetu Warszawskiego (Instytut Studiów Regionalnych i Globalnych, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych).

Sylwia K. Mazur

Edukacja globalna młodych obywateli – rola nauczycieli i szkoły

Uwagi wstępne

Globalizacja zmieniła codzienność ludzi, zarówno w państwach rozwijających się, jak i rozwiniętych. W obliczu mnogości wyzwań i zagrożeń społeczeństwa wszystkich państw powinny wspólnie podejmować wysiłki, które pozwolą na rozwiązywanie problemów wykraczających poza granice narodowe. Właśnie temu służy edukacja globalna. Podobnie jak otaczająca rzeczywistość, edukacja globalna jest dziedziną, która stale ewoluuje. Jej początki datowane są na lata 60. XX wieku, gdy coraz większą uwagę zaczęto przykładąć do zrozumienia kwestii zmieniających świat. Początkowo skupiano się na ubóstwie oraz nierównościach. Warto zaznaczyć, iż początkowe akcje były spontanicznymi inicjatywami pojedynczych osób oraz organizacji pozarządowych. I choć do dzisiaj edukacja globalna zdaje się być domeną trzeciego sektora, to coraz bardziej widoczne jest zaangażowanie instytucji państwowych oraz organizacji międzynarodowych.

Pierwsza część artykułu będzie dotyczyła zasadności wykorzystywania edukacji globalnej w pracy nauczycieli, edukatorów i animatorów. W drugiej części zostanie przedstawiona „polska” perspektywa na edukację globalną. W trzeciej wskazane zostaną narzędzia, które mają służyć nauczycielom w przygotowaniu, prowadzeniu oraz ewaluacji zajęć z obszernej tematyki edukacji globalnej. Ma to szczególne znaczenie w obchodzonym właśnie Europejskim Roku na rzecz Rozwoju. W artykule wskazano publikacje, które zasługują na szczególną uwagę. Warto zaznaczyć, iż dzięki źródłom finansowania ukazało się wiele bezpłatnych materiałów, które mogą okazać się nieocenionym źródłem informacji dla osób zaczynających pracę z EG, jak i tych ze sporym doświadczeniem.

Edukacja globalna w pracy nauczycieli

Coraz większe znaczenie edukacji globalnej jest związane z wieloma czynnikami, m.in. włączeniem jej do priorytetów europejskiej polityki edukacyjnej oraz wzrostem dofinansowania. Świat zmagają się obecnie z wieloma problemami społecznymi, gospodarczymi oraz ekologicznymi. W dalszym ciągu wyraźnie jest odczuwany brak solidarności z najuboższymi mieszkańcami globu.

Aby uświadomić sobie skalę zjawisk, z którymi zmagają się ludzkość, warto przyjrzeć się liczbom¹:

1. Ponad trzy miliardy osób, którym ledwo udaje się przeżyć za mniej niż 2,5 USD dziennie to ok. 40% wszystkich kobiet, mężczyzn i dzieci zamieszkujących Ziemię.
2. Ponad 660 milionów osób żyje za mniej niż 2 USD dziennie, a ponad 385 milionów za mniej niż 1 USD dziennie.
3. 1,1 miliarda ludzi nie ma odpowiedniego dostępu do bezpiecznej dla zdrowia wody pitnej.
4. 2,6 miliarda osób nie może korzystać z podstawowych urządzeń sanitarnych.
5. Ponad 9 milionów osób umiera rocznie z powodu głodu i niedożywienia.
6. Około 1,2 miliarda osób na świecie dotkniętych jest plagą głodu i niedożywienia.

Światem wstrząsają klęski humanitarne, głównie o podłożu politycznym i ekologicznym. Masowe ruchy ludności, przesiedlenia czy kryzys na granicach Unii Europejskiej są na to dowodem. Ludzie zamieszkują miejsca kulturowo całkowicie im obce, co dodatkowo wzmacnia poczucie alienacji poszczególnych grup, często już i tak dyskryminowanych. Właśnie dlatego w XXI w. świat, bardziej niż kiedykolwiek, potrzebuje edukacji globalnej.

Dzięki edukacji globalnej można osiągnąć:

- większe zrozumienie wydarzeń o zasięgu globalnym, poznać ich przyczyny i skutki;
- poszerzenie horyzontów myślowych dorosłych i młodzieży;
- tolerancję wobec innych kultur, odmiennych sposobów myślenia i bycia, rozumienie, że każde zjawisko zależy od wielu czynników;
- poznanie ludzi z różnych krajów, ich życiowych priorytetów oraz wartości;

¹ P. Warych, *Edukacja globalna wobec problemów współczesnego świata*, „Homines Hominibus”, 2012, vol. 8, s. 22-23.

- dostosowanie się do ogółu, tzn. wyzbycie się ksenofobii, nacjonalizmu oraz niepotrzebnych ograniczeń w sposobie naszego myślenia oraz zachowywania;
- zwiększenie elastyczności młodych ludzi wobec oczekiwań rynków pracy;
- poznanie gospodarki ogólnoswiatowej i jej mechanizmów, co w rezultacie pomaga w przyszłym wyborze pracy i dostosowaniu się do warunków panujących w innych krajach.

Polski punkt widzenia

Edukacja globalna w polskim systemie edukacji formalnej może służyć za „filtr” wiedzy o świecie pełnym zależności, szczególnie w kontekście relacji pomiędzy krajami Globalnego Południa a krajami Globalnej Północy². Dzięki nowatorskiemu podejściu do uczenia edukacja globalna może przyczynić się „dezintegracji pozytywnej” polskiego systemu edukacji³.

W Polsce w ramach procesu międzysektorowego – pięciu spotkań w latach 2010-2011 przedstawiciele organizacji pozarządowych, ministerstw, uczelni, instytucji edukacyjnych – wypracowano definicję edukacji globalnej: jest nią część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Głównym celem EG jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych.

Do aktualnych wyzwań globalnych polskie organizacje zaliczają m.in.:

- zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie,
- poprawa jakości życia w krajach Globalnego Południa,
- ochronę praw człowieka,
- zapewnienie zrównoważonego rozwoju,
- budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami Globalnej Północy i Globalnego Południa.

Jedną z największych baz z materiałami dotyczącymi edukacji globalnej jest elektroniczny, modułowy podręcznik edukacji globalnej (<http://e-globalna.edu.pl/>).

² K. Jasiłowska, *Globalna edukacja – wyzwanie dla systemu oświaty i nauki w globalnym świecie*, „Kultura-Historia-Globalizacja” 2011, nr 10, s. 95.

³ *Ibidem*.

Każdy moduł ma swój tytuł oraz krótki opis. Twórcy strony kierują swoje narzędzie do nauczycieli, edukatorów, animatorów oraz pedagogów. Dostępne na stronie materiały zostały opracowane dla różnych poziomów edukacyjnych (szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej, edukacji pozaszkolnej), co więcej, w przedstawianych treściach można dokonywać selekcji na podstawie prowadzonego przedmiotu (np. nauczania zintegrowanego, wiedzy o społeczeństwie, biologii, matematyki, zajęć z wychowawcą). Kryteriami podziału są również regiony geograficzne (m.in. Afryka Subsaharyjska, Ameryka Południowa, Azja Środkowa, Bliski Wschód czy Kaukaz), obszary tematyczne (m.in. prawa człowieka, zrównoważony rozwój, Milenijne Cele Rozwoju, migracje, konflikty, zmiany klimatyczne), typ materiału oraz wydawca. Tak więc poprzez wpisanie w pole wyszukiwarki słów kluczowych można ograniczyć listę potrzebnych materiałów.

Każdy z zasobów ma odniesienie do obowiązującej podstawy programowej. Dzięki temu nauczyciele chcący prowadzić zajęcia dotyczące edukacji globalnej mają pewność, iż realizują podstawę programową. Dodatkową zaletą materiałów jest możliwość wykorzystywania ich zgodnie z licencją Creative Commons. Stwarza to liczne możliwości wykorzystania materiałów w ramach lekcji.

Edukacja globalna - narzędzia

Edukacja globalna w nauczaniu uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W przypadku młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doskonałym źródłem może okazać się publikacja *Edukacja globalna w nauczaniu uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, napisana pod redakcją U. Markowskiej-Manista oraz A. Niedźwiedzkiej-Wardak. Prace nad publikacją zostały zainicjowane podczas Interdyscyplinarnej Letniej Szkoły Edukacji Globalnej, która odbyła się w Europejskim Domu Spotkań Fundacji Nowy Staw w Nasutowie we wrześniu 2013 roku. Działanie zostało zrealizowane przez Chrześcijańską Służbę Charytatywną w ramach projektu „Edukacja globalna w nauczaniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”.

Część druga publikacji zawiera siedem scenariuszy zajęć, które dotyczą następujących zagadnień: etnicznego wymiaru stereotypów i uprzedzeń, świadomości konsumenckiej, istotności wody jako dobra konsumpcyjnego, świadomej konsumpcji i oszczędzania zasobów naturalnych, ekologii, użycia internetu jako narzędzia edukacji globalnej oraz edukacji wielo- i między-

kulturowej. Każdy moduł składa się z następujących elementów: tematu, uzasadnienia jego podjęcia, czasu trwania zajęć, celów zajęć, opisu sytuacji problemowej, na którą odpowiedzią są projektowane zajęcia, grupy docelowej (osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), charakterystyki wybranej specjalnej potrzeby edukacyjnej, metod i form pracy, niezbędnych narzędzi do realizacji zajęć, zadań do realizacji, opisu przebiegu zajęć, przeglądu badań, opracowań i danych źródłowych dotyczących omawianej tematyki z zakresu edukacji globalnej i pracy z wybraną grupą docelową, słowniczka zawierającego analizę podstawowych, wykorzystywanych podczas zajęć terminów, literatury, z podziałem na literaturę dla ucznia oraz nauczyciela, ćwiczeń edukacyjnych i animacyjnych, pytań problemowych, listy instytucji i organizacji zajmujących się daną tematyką, podsumowania, wniosków, trudności, które mogą wystąpić podczas zajęć oraz rekomendacji stworzonych modułów.

Materiały mogą służyć zarówno nauczycielom szkół podstawowych i średnich, jak i edukatorom prowadzącym zajęcia pozalekcyjne z uczniami o specjalnych potrzebach. Publikacja ta jest pierwszą na polskim rynku, która zawiera narzędzia dostosowane do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorzy publikacji, mając świadomość złożoności problematyki edukacji globalnej w odniesieniu do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostrzegli konieczność stworzenia platformy współpracy pomiędzy praktykami a teoretykami edukacji globalnej. W związku z tym wszystkie osoby zainteresowane współpracą mogą kontaktować się z koordynatorami publikacji.

Zależności globalne. Scenariusze zajęć lekcyjnych dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (<http://globalnepoludnie.pl/Zalezności-Globalne-Scenariusze>)

Kolejna publikacja została przygotowana przez Polską Zieloną Sieć – ogólnopolską organizację pożytku publicznego, która zrzesza organizacje ekologiczne działające w największych miastach Polski. Głównym celem jest rozwój w zgodzie z naturą. Sieć działa, budując obywatelskie poparcie dla zrównoważonego rozwoju, inspirując powstawanie mechanizmów społecznej kontroli wydatkowania publicznych pieniędzy, zwiększenie wpływu konsumentów na jakość produktów i politykę globalnych korporacji oraz wspieranie ekorozwoju państw Globalnego Południa oraz społeczeństwa obywatelskiego w Europie Wschodniej.

PSZ przygotowała zbiór siedemnastu scenariuszy lekcji, które obejmują różne tematy związane z edukacją globalną. Publikacja powstała w ramach

programu polskiej współpracy rozwojowej, realizowanej za pośrednictwem MSZ RP w roku 2012. Scenariusze podzielone są na cztery grupy: zrównoważony rozwój (cztery scenariusze), prawa człowieka (pięć scenariuszy), zmiany klimatu (cztery scenariusze), odpowiedzialna konsumpcja (dwa scenariusze) oraz sprawiedliwy handel (dwa scenariusze). Każdy z działań rozpoczyna się wprowadzeniem merytorycznym, co powinno ułatwić pracę osobom, które z omawianym problemem mają do czynienia po raz pierwszy. W publikacji podjęto tematy relatywnie nowe, jak: grabież energii, prawa ludności tubylczej czy handel żywnością. Każdy ze scenariuszy posiada odwołania do treści z podstawy programowej.

Uczymy jak uczyć Edukacji Globalnej. Podręcznik dla nauczycieli akademickich (http://igo.org.pl/wp-content/uploads/2014/03/ITET_PL_final.pdf)

Jest to publikacja adresowana do nauczycieli akademickich, ale może ona służyć jako narzędzie dla osób pracujących z młodzieżą licealną. Podręcznik został przetłumaczony na język polski w celu zaprezentowania dobrych praktyk uniwersytetów i organizacji z Wielkiej Brytanii. Brytyjski model włączania tematyki globalnej do edukacji formalnej na wszystkich poziomach kształcenia dla wielu organizacji i instytucji, szczególnie tych z nowych krajów członkowskich Unii Europejskiej, może stanowić swego rodzaju model. Wieloletnie doświadczenie Brytyjczyków oraz stosowana metodologia mogą również przyczynić się do skutecznego wdrażania edukacji globalnej do szkolenia przyszłych nauczycieli i edukatorów w Polsce.

Edukacja globalna w ujęciu niniejszej publikacji definiuje aż osiem obszarów tematycznych: prawa człowieka, wartości i wyobrażenia, rozwiązywanie konfliktów, edukacja obywatelska w wymiarze globalnym, współzależność, sprawiedliwość społeczna, różnorodność oraz trwałe i zrównoważony rozwój. Tak szerokie rozumienie edukacji globalnej zawiera w sobie zatem elementy edukacji dla zrównoważonego rozwoju, edukacji dla pokoju, jak również edukacji międzykulturowej.

Podręcznik zawiera również metody dotyczące przygotowywania nauczycieli, czyli *training for trainers*. Dodatkowo znajdziemy tu listę interesujących programów związanych z edukacją globalną oraz pomocne narzędzia ewaluacyjne.

***Przewodnik po edukacji globalnej* (http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Polish.pdf)**

Przewodnik stanowi odpowiedź na potrzebę wyrażoną przez sieć praktyków związanych z Centrum Północ-Południe (CPP) – grupę związaną z Tygodniem Edukacji Globalnej (Global Education Week Network). Celem było wypracowanie wspólnego narzędzia bazującego na doświadczeniu zdobytym przez sieć i innych partnerów; byłoby ono wsparciem dla edukatorów w rozumieniu i efektywnym wdrażaniu inicjatyw edukacji globalnej. Wydanie polskie *Przewodnika* zostało przygotowane przez Grupę Zagranica.

Poprzez pokazywanie zarówno różnych perspektyw edukacji globalnej, jak i związanych z nią metod i kryteriów ewaluacji – w tym wymianę dobrych praktyk, narzędzi i źródeł – *Przewodnik* ma służyć wzmocnieniu całości działań na rzecz edukacji globalnej. Ma on również na celu wspieranie praktyków w edukacji formalnej i nieformalnej poprzez zaproponowanie ogólnych ram, które później mogą być przez nich rozwinięte w zależności od potrzeb i własnych doświadczeń. Ponadto ma on być pomocą w identyfikacji istniejących praktyk i sposobów myślenia o edukacji globalnej oraz wsparciem w stawianiu się bardziej świadomym w działaniach z zakresu omawianej dziedziny. Ma wpłynąć na wymianę praktyk edukacji globalnej oraz kreowanie synergii między interesariuszami, a także wnieść wkład w polityki edukacyjne na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym.

Tematy zaprezentowane w *Przewodniku* służą wyjaśnieniu fundamentalnych zagadnień związanych z edukacją globalną, sugerują strategię tworzenia treści merytorycznych, identyfikacji celów, umiejętności, wartości i postaw oraz oferują wsparcie w zakresie metod, tworzenia programów nauczania i ewaluacji oraz list użytecznych kontaktów, źródeł i adresów bibliograficznych.

Sylwia Mazur jest konsultantem Punktu Informacji Europejskiej Europe Direct - Rzeszów w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie

Zdeněk Valenta

Ratowanie języka w małej ojczyźnie Serbów Łużyckich

Serbowie Łużyccy, dane szacunkowe mówią o około 25 tysiącach osób, żyją na południowym wschodzie byłej NRD i zamieszkują na dwu wzajemnie terytorialnie oddzielnych wyspach językowych – w kraju związkowym Saksonia w Łużycach Górnych w okolicach Budziszyna i w kraju związkowym Brandenburgia w Łużycach Dolnych na północ od miasta Chociebuż. W obu wymienionych regionach można znaleźć dwie odmienne formy języka serbołużyckiego: górnołużycką, którą dziś rozmawia około 75% użytkowników języka, i znikającą dolnołużycką. Ta druga ze względu na swoistości rozwoju historycznego i odmienność jest klasyfikowana jako samodzielny język literacki (zarówno w szkolnictwie, jak i w prasie).

Pięćdziesiąt lat istnienia szkolnictwa serbołużyckiego w czasach NRD, przy sprzyjającej polityce społeczno-kulturowej, nie potrafiło odwrócić postępującej asymilacji językowej kolejnych pokoleń Serbołużyczan. Do momentu przełomu politycznego w 1989 r. zainteresowanie nauką serbołużyckiego było wyższe; uważa się, że nauką języka interesowało się około pięć tysięcy uczniów. Po przewrocie politycznym ich liczba spadła mniej więcej do tysiąca siedmiuset osób. Wiemy jednak dobrze, że w procesie ratowania małego języka nie zawsze liczba jest decydująca.

Musimy przy tej okazji opisać ważny fakt. Otóż większość uczniów, którzy nie wybierali klas serbołużyckich, lecz pobierali naukę języka serbołużyckiego w ramach nauki języka obcego (w tzw. B-klasach), nie nauczyła się serbołużyckiego w takim stopniu, by go aktywnie używać w ciągu dziesięciu lat nauki. W związku z tym po opuszczeniu ławek szkolnych język ów po prostu odrzuciła.

Postępująca asymilacja zagraża aktywnej dwujęzyczności. By to zmienić, należy wskazywać nowe drogi kształcenia młodej generacji. W Łużycach istnieje dziś sześć serbołużyckich szkół podstawowych (poziom podobny do obserwowanego w Polsce) i kilka szkół średnich. W Budziszynie i Chociebużu poza tym działa Gimnazjum Serbołużyckie. Oprócz tego w niektórych szkołach uczy się języka serbołużyckiego jako drugiego języka. Granice językowe mimo to

w istotny sposób się zacierają. Sprzyja temu fakt, że na opisywanym terytorium istnieje wiele rodzin mieszanych, a więc także pojedynczych osób z częściową lub pasywną znajomością języka.

Wydaje się, że szczególnie ważne w opisywanym stanie rzeczy jest wychowanie przedszkolne. Program tworzenia takich przedszkoli, oprócz istniejących przedszkoli serbołużyckich, realizują od lat dziewięćdziesiątych przedszkola i grupy szkolne należące do projektu „Witaj”.

„Witaj” stawia sobie za cel inicjowanie nowych sposobów kształcenia językowego już w wieku przedszkolnym. Za pomocą metody długotrwałej immersji proponuje się dzieciom z niemieckich rodzin język serbołużycki jako drugi język. Nazwa projektu podpowiada: wszyscy WITAJĄ z zainteresowaniem każdego jak w domu rodzinnym. Poprzez projekt „Witaj” kładzie się podwaliny pod dwujęzyczność, a te następnie rozwija szkoła. Pierwsze impulsy i zasadnicze doświadczenia, realizowane w projekcie, Serbowie Łużyccy czerpali z praktyki w centrach kształcenia w Bretanii, zwanych DIWAN, które tam funkcjonują już niemal 45 lat. Bretoński projekt się stał inspiracją nie tylko dla Serbów Łużyckich, lecz także dla Katalończyków i Basków.

Mimo oczywistej korzyści, jaką dla człowieka stanowi bilingwizm, długoterminowym celem projektu „Witaj” jest zachowanie i upowszechnienie języka Serbów Łużyckich jako społeczności oraz doprowadzenie na terenie serbołużyckiego obszaru językowego do rzeczywiście dwujęzyczności.

Jedną z najbardziej efektywnych metod osiągnięcia dwujęzyczności jest postępowanie według zasady: „Jedna osoba – jedna mowa”. Powinno się ją wykorzystywać już w pierwszych latach życia dziecka. Nie wynika to tylko z badań naukowych – jest powszechną w świecie praktyką. Łużyce mają w tym zakresie własne, wieloletnie doświadczenia: dziecko nabywa w rodzinie kompetencje w zakresie posługiwania się językiem serbołużyckim, a z otaczającego je środowiska – za pośrednictwem środków masowego przekazu, literatury i kontaktu z ludźmi mówiącymi po niemiecku – przyswaja język niemiecki. Później, w czasie nauki szkolnej, oba języki traktowane są tak samo i rozwijają się jako równorzędne języki ojczyste. Tę korzyść, nabyć drugi język jakby mimochodem, miały dotychczas przede wszystkim dzieci z rodzin serbołużyckich. Projekt „Witaj”, prowadzony przez Serbołużyckie Stowarzyszenie Szkolne, które jest uznane przez kraje związkowe Saksonię i Brandenburgię, stwarza taką samą perspektywę dzieciom z rodzin narodowościowo mieszanych lub tylko z rodzin niemieckich. Można więc dzięki temu uzyskać aktywną dwujęzyczność.

Tak jak matka prowadzi dialog z dzieckiem w swoim języku, tak tzw. „Witaj-nauczycielka” używa w rozmowie z dziećmi konsekwentnie jednego rodzaju mowy – języka serbołużyckiego. Ów model komunikacji wynika z zasady, którą sformułował w 1913 r. francuski językoznawca Jules Ronjat (1864 - 1925), mianowicie: „Jedna osoba – jedna mowa”. Znaczy to, że dziecko łączy z każdym językiem określoną osobę i emocjonalny stosunek do niej przekłada na język. Tylko w taki sposób jest zdolne rozpoznawać języki. Psychologia dodaje: dziecko się języka nie uczy, ale uczy się kontaktu ze swoim środowiskiem. Opanowywanie języka przez dziecko jest wynikiem odzwierciedleń zachowań językowych środowiska, w którym żyje.

W porównaniu z edukacją dzieci w przedszkolach jednojęzycznych praca metodą immersji wymaga, aby nauczycielka poświęcała więcej uwagi każdemu dziecku, jeżeli chodzi o jego językowe doskonalenie. Przekazu sensu nie da się ograniczyć tylko do sfery werbalnej, wszystko wyjaśnia się za pośrednictwem gestykulacji i mimiki, powtarzania, wykorzystania zabaw oraz innych sposobów poglądowych. Nauczycielka powinna również brać pod uwagę odmienne zdolności językowe w ramach grupy. To oczywiście zabiera więcej czasu.

Doniosłość przewrotu politycznego w 1989 r. nie polega tylko na usunięciu Muru Berlińskiego i żelaznej kurtyny, rozdzielającej Zachód i Wschód, ale przede wszystkim na kulturowym otwarciu umożliwiającym m.in. Serbom Łużyckim nawiązanie kontaktów z narodami będącymi w podobnej sytuacji językowej i które z odwagą i poświęceniem potrafiły zatrzymać proces asymilacyjny. Udało się to wspomnianym już Bretończykom.

W marcu 1991 r. pierwszy raz odwiedził serbołużycką szkołę w gminie Pančicy-Kukow (niem. Panschwitz-Kuckau) bretoński nauczyciel Robert Pellen z zachodniofrancuskiego miasta Brest. Chodziło o pierwszą wymianę doświadczeń na polu kształcenia dwujęzycznego. Sukces Bretończyków, którzy potrafili w ciągu dwudziestu lat zbudować własny system szkolny od przedszkoli aż po gimnazja, przekonał Serbów Łużyckich do metod stosowanych w Bretanii i stał się dla nich motywacją.

Pierwszy marca 1998 r. był historycznym dniem projektu „Witaj”, ponieważ we wsi Żyłow w Łużycach Dolnych została uruchomiona pierwsza robocza grupa „Witaj”. Znalazło się w niej dwanaścioro dzieci w wieku przedszkolnym. Do tej pory w Żyłowie język dolnołużycki nie był obecny ani w przedszkolu, ani w szkole. Jest on w ogóle najbardziej zagrożony w Łużycach Dolnych. Ogólnie mówi się o 5000 użytkowników języka; wedle najczarniejszych szacunków to zaledwie 2000 użytkowników, przy czym najmłodszy ma około 45 lat. W pierw-

szym półrocznym kursie językowym w Chociebużu wzięły udział nauczycielki przedszkolne, które musiały podnieść poziom znajomości serbołużyckiego, aby móc realizować projekt. Obecnie siedem nauczycielek i 54 dzieci pracuje metodą immersji. Od pewnego czasu daje się obserwować wzrost zainteresowania przedszkolami serbołużyckimi, co w efekcie zaowocowało rozszerzeniem limitów przyjęć. Dziś przedszkole we wsi Żyłow (niem. Sielow) pełni funkcję czegoś w rodzaju ośrodka, w którym przekazuje się doświadczenia w dwujęzycznym kształceniu innym grupom podejmującym działania w ramach programu „Witaj” – nie tylko z Dolnych Łużyc.

Do grupy „Witaj” w Żyłowie wkrótce przyłączyły się kolejne przedszkola, które zdecydowały się na pracę metodą immersji. W 1998 r. było to przedszkole we wsi Myšecy (niem. Muschelwitz) w gminie Hodžij (niem. Göda) na ewangelickich Łużycach Górnych (ośmioro dzieci), w 1999 r. przedszkole we wsi Němcy (niem. Dörghenhausen) obok miasta Wojereca (niem. Hoyerswerda) (dwanaścioro dzieci) oraz przedszkole z dziesięciorgiem dzieci we wsi Rowno (niem. Rohne) na terenie Środkowych Łużyc. Później przyłączały się przedszkola na Łużycach Górnych we wsiach Njeswačidło (niem. Neschwitz) oraz Radwor (niem. Radibor). Także w Budziszynie dwa przedszkola wychowują według metody immersji. Od 2000 r. powstały na Łużycach Dolnych dalsze tzw. „Witaj grupy”: we wsi Wětošow (niem. Vetschau) dwie, we wsiach Hochoza (niem. Drachhausen) i Janšojce (niem. Jänschalde) po jednej.

Obecnie istnieje 19 przedszkoli „Witaj”, w których wychowuje się około 300 dzieci z narodowościowo mieszanych lub czysto niemieckich rodzin. Można powiedzieć, że zainteresowanie projektem „Witaj” wzrasta. Paradoksalnie najtrudniej pozyskać zgodę rodziców na obszarach, gdzie język serbołużycki jest obecny, np. w rejonie gminy Slepó (niem. Schleife) na terenie Łużyc Środkowych, czy w gminach Radwor i Pančicy w katolickiej części Łużyc Górnych. Niektórzy rodzice przypisują językowi serbołużyckiemu niski prestiż, aczkolwiek sami mają korzenie serbołużyckie. Boją się „sorabizacji” swoich dzieci i odmawiają udziału w projekcie. Wydawałoby się, że powinni być bardziej gotowi niż niektórzy Niemcy pochodzący z bardziej oddalonych części Niemiec, np. ci, którzy sprowadzili się z zachodu w poszukiwaniu pracy. Często to oni są bardziej otwarci na dwujęzyczność z językiem serbołużyckim, bo widzą w tym szansę na otwarcie się w kierunku Europy Wschodniej. Oczywiście, nikt nie jest do dwujęzyczności zmuszany. Najważniejszym warunkiem w edukacji według metody immersji

jest dobrowolne przyłączenie się do projektu „Witaj”, ponieważ do dziecka można dotrzeć tylko poprzez postawy pozytywne.

Serbołużycką przestrzeń osadniczą zamieszkuje około 250 tysięcy mieszkańców. Z tego w przybliżeniu jedna piąta to Serbowie Łużyccy. W serbołużyckiej przestrzeni osadniczej, w której językami urzędowymi są serbołużycki i niemiecki, tylko nieznaczna część mieszkańców posługuje się na co dzień dwoma językami. Tę grupę stanowią przede wszystkim ludzie o serbołużyckich korzeniach. Projekt „Witaj” zakłada, że Łużyce pewnego dnia staną się dwujęzyczne. To jednak nie zależy tylko od *Domowiny* (związku skupiającego wiele społeczno-narodowych i kulturalnych organizacji Serbołużyczan w Niemczech) czy też Serbów Łużyckich. Dla realizacji wizji potrzebna jest współpraca wielu podmiotów, począwszy od gmin aż po rządy związkowe Saksonii i Brandenburgii.

dr Zdeněk Valenta *jest pracownikiem akademickim Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Jana Ewangelisty Purkyně'a w Usti nad Labą w Czechach*

Ewa Nowak-Koprowicz

Europejski Rok na rzecz Rozwoju 2015 w kontekście polskiej polityki rozwojowej

*Nasz świat,
nasza godność,
nasza przyszłość*

motto Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju 2015

Wprowadzenie

W II kwartale 2014 r. Parlament Europejski (PE) podjął decyzję o ustanowieniu roku 2015 Europejskim Rokiem na rzecz Rozwoju (*ERR*)¹. W konsekwencji informowanie mieszkańców Unii Europejskiej (UE) o działaniach na rzecz współpracy rozwojowej, wzbudzanie zainteresowania tą tematyką, a przez to zachęcenie do aktywnego współtworzenia polityki na rzecz rozwoju oraz wzmocnienie poczucia współodpowiedzialności za rozwiązywanie problemów globalnych podniesiono do rangi podstawowych celów inicjatywy.

Mając na względzie fakt, że działania na poziomie UE stanowią uzupełnienie działań podejmowanych na poziomach krajowym, regionalnym i lokalnym, a odpowiedzialność za podnoszenie świadomości obywateli w kwestiach rozwoju spoczywa głównie na państwach członkowskich², PE podkreślił, że dla realizacji powyższych zamierzeń, a tym samym sukcesu Europejskiego Roku, priorytetowe znaczenie będzie miała ścisła koordynacja działań Komisji Europejskiej (KE) i państw członkowskich³.

¹ Por.: Oficjalny portal Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju 2015: <https://europa.eu/eyd2015/>.

² Por.: *Partnerski proces komunikacji poświęconej Europie, Decyzja Parlamentu Europejskiego z dnia 9 października 2008 r. dotycząca zatwierdzenia wspólnej deklaracji w sprawie partnerskiego procesu komunikowania na temat Europy*, deklaracja polityczna podpisana w dniu 22 października 2008 r. przez Parlament Europejski, Radę i Komisję. Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?qid=1446231941394&uri=CELEX:52008DP0463>.

³ Por.: *Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 472/2014/UE z dnia 16 kwietnia 2014 r.*

W jakim stopniu zatem docelowo na przyszłą ocenę ERR wpłyną działania podejmowane przez Polskę? Jakie przesłanki towarzyszyły podjęciu decyzji o ustanowieniu ERR w 2015 roku i jak zostały one zaimplementowane na polski grunt? W jaki sposób okoliczność ERR wpływa na publiczny dyskurs o kształcie polskiej polityki rozwojowej? Oto wybór zagadnień, które podejmuje niniejszy artykuł.

Pomoc rozwojowa priorytetem Parlamentu Europejskiego w 2015 roku

Przytoczone powyżej stanowisko PE dotyczące wagi ścisłej koordynacji działań KE i krajów członkowskich w zakresie realizacji celów ERR uzupełnia zalecenie decentralizacji niektórych działań i ich realizację na poziomie krajowym ze względu na zróżnicowanie krajowych kontekstów oraz uwarunkowań społeczno-gospodarczych i kulturowych⁴. W praktyce oznacza to, że punktem wyjścia do ram działań krajowych, w tym polskich, w ramach inicjatywy Europejskiego Roku powinno być zrozumienie przesłanek towarzyszących podjęciu decyzji przez PE. A kwestie, które uwzględnił PE w odniesieniu do ERR, są następujące⁵:

- w perspektywie ostatnich kilku lat arena międzynarodowa podlega dynamicznym zmianom, również w zakresie globalnej równowagi gospodarczej i politycznej;
- Unia Europejska, świadcząca pomoc w ramach współpracy na rzecz rozwoju od blisko 60 lat (1957), jest obecnie największym na świecie darczyńcą oficjalnej pomocy rozwojowej oraz odgrywa czołową rolę w formułowaniu i realizacji koncepcji spójności polityki na rzecz rozwoju⁶. Czyni z tego względu koniecznymi dalsze działania, które sprawią, że polityka UE będzie wychodziła naprzeciw potrzebom rozwojowym krajów rozwijających się lub przynajmniej nie będzie sprzeczna z celem, jakim jest eliminacja ubóstwa⁷;

w sprawie Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju (2015). Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?qid=1446205887003&uri=CELEX:32014D0472>.

⁴ Por.: art. 58, *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE, Euratom) nr 966/2012 z dnia 25 października 2012 r. w sprawie zasad finansowych mających zastosowanie do budżetu ogólnego Unii oraz uchylające rozporządzenie Rady (WE, Euratom) nr 1605/2002 (Dz.U. L 298 z 26.10.2012, s. 1)*.

⁵ Por.: *Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 472/2014/UE z dnia 16 kwietnia 2014 r. w sprawie Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju (2015)*, op. cit.

⁶ Koncepcja spójności polityki na rzecz rozwoju ma na celu zwiększenie synergii pomiędzy dziedzinami polityki niedotyczącymi pomocy i celami rozwoju.

⁷ Zmniejszenie, a docelowo eliminacja, ubóstwa jest głównym celem polityki współpracy na

- sprostanie wyzwaniom w zakresie ograniczenia m.in. skrajnego ubóstwa i głodu⁸ oraz wzrastającym nierównościami wewnątrz poszczególnych krajów,
- ochrona poddawanego coraz większej presji środowiska naturalnego oraz ograniczanie negatywnych dla państw rozwijających się skutków zmian klimatu; wymaga to współdziałania wszystkich państw, a UE i państwa członkowskie zaakceptowały milenijne cele rozwoju⁹.

Rok 2015 jest bardzo ważnym okresem. Dotyczy wielu zagadnień szczegółowych. Wymieńmy najważniejsze:

1. ostatnie dwanaście miesięcy to czas realizacji milenijnych celów rozwoju, równocześnie czas oceny stanu ich realizacji oraz podjęcia przez kraje ONZ decyzji odnośnie kształtu tzw. celów zrównoważonego rozwoju, którymi świat ma się kierować przez następne lata; jest to tym samym okres, który może okazać się przełomowy, warto mu więc nadać dodatkową symbolikę;
2. imprezy międzynarodowe, m.in. światowa wystawa *Wyżywić planetę: energia do życia* w Mediolanie, czyli okazja do omówienia światowych strategii rozwoju i przeprowadzenia szerokiej akcji informacyjnej na temat zrównoważonego rozwoju i związanych z nim kwestii.

Ponadto rok 2015 to, uwzględniając zaprezentowane powyżej przesłanki, również tzw. dobry moment na:

1. podnoszenie świadomości ogółu społeczeństwa UE, w którym 85% obywateli popiera pomoc ludziom w krajach partnerskich¹⁰, na temat obecnego kierunku unijnej polityki rozwoju; informowanie, w jaki sposób UE może przyczynić się do zapewnienia zrównoważenia w skali globalnej;
2. zdobywanie szerokiego poparcia politycznego oraz opinii publicznej poprzez np. możliwość wykazania skutecznego i efektywnego wykorzystania publicznych środków finansowych do osiągnięcia wyników w dziedzinie

rzecz rozwoju (art. 21 *Traktatu o Unii Europejskiej (TUE)* i art. 208 *Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*).

⁸ Przyjmując decyzje o ustanowieniu Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju oparto się na szacunkach, że w warunkach skrajnego ubóstwa dochodowego żyje ok. 1,3 mld ludzi. Por.: *Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 472/2014/UE z dnia 16 kwietnia 2014 r. w sprawie Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju (2015)*. Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?qid=1446205887003&uri=CELEX:32014D0472>.

⁹ W 2000 r. państwa ONZ przyjęły tzw. Deklarację Milenijną, w której zobowiązały się do 2015 r. osiągnąć osiem celów związanych z rozwojem.

¹⁰ Por.: *Solidarność obejmująca cały świat – Europejczycy a pomoc rozwojowa*, badanie specjalne Eurobarometru 392, opublikowane w październiku 2012 r.

- rozwoju; stymulowanie i propagowanie dalszych działań w zakresie pomocy rozwojowej;
3. podnoszenie świadomości na temat wszystkich form dyskryminacji ze względu na płeć, dotyczących kobiety i dziewczęta w różnych regionach.

Konieczne wydaje się zwiększenie prestiżu związanego z współpracą na rzecz rozwoju, a także wskazanie roli nowych państw członkowskich jako nowych darczyńców¹¹. Ustanowienie inicjatywy ERR to konsekwencja toczących się dyskusji o kształcie unijnej polityki rozwoju po 2015 r.¹², tym bardziej że polityka rozwoju w kontekście działań zewnętrznych Unii, wspierających jej interesy w stabilnym świecie cieszącym się dobrobytem, została ugruntowana w traktacie z Lizbony, w którym podkreślono wagę polityki rozwoju przy stawianiu czoła innym światowym wyzwaniom i realizacji strategii Europa 2020¹³.

Współpraca na rzecz rozwoju polega również na wspieraniu rozwoju społecznego i rozwoju jednostki we wszystkich wymiarach, także w wymiarze kulturalnym¹⁴. Podkreśla się również, że należy dążyć do budowy bardziej stabilnego, pokojowo nastawionego, cieszącego się dobrobytem i sprawiedliwszego świata, odzwierciedlającego współzależność krajów bogatszych i biedniejszych.

¹¹ Wezwanie UE do pomocy we wzmocnieniu roli nowych państw członkowskich jako nowych darczyńców wyrażone w *Konsensusie europejskim w sprawie rozwoju*, najobszerniejszą bazą dla unijnej współpracy na rzecz rozwoju. Por.: *Wspólne oświadczenie Rady i przedstawicieli rządów Państw Członkowskich zebranych w ramach Rady, Parlamentu Europejskiego i Komisji w sprawie polityki rozwojowej Unii Europejskiej: „Konsensus Europejski”*, 2006/C 46/01. Dostępny w Internecie: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2006.046.01.0001.01.POL.

¹² W celu odpowiedzi na problemy wynikające z obecnych ram rozwoju oraz sformułowania wspólnego podejścia do połączenia eliminacji ubóstwa i zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju w nadrzędnych międzynarodowych Komisja Europejska przedstawiła swoje poglądy w komunikacie z dnia 27 lutego 2013 r. zatytułowanym *Godne życie dla wszystkich: eliminacja ubóstwa i zapewnienie światu zrównoważonej przyszłości*, a Rada przyjęła *Nadrzędny program działań na okres po roku 2015* w konkluzjach z dnia 25 czerwca 2013 r. Oba zostały przygotowane w oparciu o dokumenty, które wcześniej przyniosły znaczną reorientację polityki Unii w dziedzinie rozwoju (co również chciano zaprezentować w 2015 r.), tj. komunikat Komisji z dnia 13 października 2011 r., zatytułowany *Zwiększenie wpływu unijnej polityki rozwoju – Program działań na rzecz zmian* oraz konkluzje Rady z dnia 14 maja 2012 r. na temat *Programu działań na rzecz zmian*.

¹³ Por.: Komunikat Komisji z dnia 3 marca 2010 r., *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*.

¹⁴ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 23 października 2012 r. w sprawie *Programu działań na rzecz zmian: przyszłość polityki rozwojowej UE*.

Obchody Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju w Polsce

Oficjalna inauguracja obchodów ERR miała miejsce 9 stycznia 2015 r. w Rydze, stolicy Łotwy, która zaledwie kilka dni wcześniej przejęła przewodnictwo w Radzie UE. Polskę podczas uroczystości otwarcia reprezentowała przedstawicielka krajowego koordynatora EER, czyli Ministerstwa Spraw Zagranicznych (MSZ), dyrektor Departamentu Współpracy Rozwojowej, Zuzanna Kierzkowska¹⁵.

W odniesieniu do polskich obchodów ERR Ministerstwo zaproponowało następujące działania:

1. „Polska pomaga światu – Dzień Współpracy Rozwojowej”; w ramach trwającego przez cały rok 2015 cyklu prezentacji państw członkowskich UE na temat prowadzonej przez nie pomocy rozwojowej Polska zorganizowała na Krakowskim Przedmieściu w Warszawie w dniu 27 września festyn rodzinny z udziałem organizacji zaangażowanych we współpracę rozwojową. Wydarzenie zostało zaplanowane jako główny projekt MSZ w ramach obchodów ERR w Polsce. Korzystając z formuły Miasteczka Edukacji Globalnej, pełnego takich atrakcji jak m.in. warsztaty języka birmańskiego, gruzińskiego czy ukraińskiego, pokazy filmowe, konkursy i zabawy dla dzieci, a także niedzielnego przed- i popołudnia, zwiedzającym przekazywano, w jaki sposób Polska pomaga innym krajom. Ponadto zwiedzający Miasteczko mogli odwiedzić centrum sportowe, klub kobiet, plantację bananów, redakcję lokalnej gazety, sad, szpital albo zobaczyć, jak działają zespoły ratunkowe w czasie klęsk żywiołowych.

We wszystkich tych miejscach zwiedzający mieli możliwość spotkania z pracownikami i wolontariuszami organizacji pozarządowych, poprzez których świadczona jest polska pomoc rozwojowa. Swoim doświadczeniem z uczestnikami wydarzenia dzielili się m.in.: goście z Afryki, Gruzji, Ukrainy; Grupa Poszukiwawczo-Ratownicza HUSAR Poland, która m.in. w 2015 roku pomagała mieszkańcom Nepalu po trzęsieniu ziemi; uczestnicy programu Wolontariat Polska Pomoc, pracujący w Afryce, Azji, czy Ameryce Południowej. Wydarzenie relacjonował Program Pierwszy TVP¹⁶;

¹⁵ Relacje medialne z inauguracji ERR są dostępne na portalu Komisji Europejskiej, ec.europa.eu. Dostępny w Internecie: <http://ec.europa.eu/avservices/focus/index.cfm?sitelang=en&focusid=426>.

¹⁶ Por.: Relacje z wydarzenia na oficjalnych portalach Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP. Dostępny w Internecie: www.msz.gov.pl oraz www.polskapomoc.gov.pl.

2. Wystawa fotograficzna „Polska pomoc 2012-2015”; w dniach 2 – 28 września 2015 roku w Galerii Plenerowej Łazienek Królewskich w Warszawie udostępniono wystawę przedstawiającą zdjęcia ilustrujące realizację projektów w ramach czterech konkursów dotacyjnych Polskiej Pomocy, programu współpracy rozwojowej finansowanego przez MSZ: „Polska pomoc rozwojowa”, „Polska pomoc humanitarna”, „Edukacja globalna”, „Wolontariat polska pomoc”¹⁷. Tym samym wystawa stanowiła kolejną odpowiedź na wspomniany powyżej jeden z postulatów PE odnośnie ERR o przekazywaniu obywatelom UE informacji o udzielanej pomocy rozwojowej¹⁸;
3. „Rozwój w obiektywie”; trzecia edycja konkursu fotograficznego na najlepsze fotografie ilustrujące problemy rozwojowe świata jest organizowana pod hasłem „Dlaczego pomoc rozwojowa jest ważna”. Realizowana w październiku inicjatywa została zaplanowana przez MSZ jako jedno z działań informacyjnych i promocyjnych w ERR 2015. Jak podkreślono na stronie internetowej konkursu, celem przedsięwzięcia „jest zwrócenie uwagi społeczeństwa polskiego na problemy i wyzwania stojące przed krajami ubogimi i przechodzącymi transformację ustrojową”. Dla autorów najlepszych prac prezentujących życie codzienne i kulturę, a także problemy, z którymi stykają się mieszkańcy krajów rozwijających się i przechodzących transformację ustrojową, czyli korzystających ze wsparcia w ramach współpracy rozwojowej, przewidziano nagrody w trzech kategoriach: 1. Demokracja i prawa człowieka; 2. Edukacja i przedsiębiorczość kluczem do lepszego życia; 3. Wpływ środowiska przyrodniczego na życie człowieka. Wręczenie nagród oraz uroczysta prezentacja wyróżnionych prac została zaplanowana na 3 grudnia 2015 roku w Centrum Prasowym FOKSAL w Warszawie¹⁹. Ponadto nagrodzone prace z poprzednich dwóch edycji konkursu włączono do kalendarza wydanego na okoliczność ERR 2015 przez Departament Współpracy Rozwojowej we współpracy z Biurem Rzecznika Prasowego MSZ²⁰. W intencji pomysłodawców kalendarza ma on umożliwić odbiorcy

¹⁷ Por.: Informacja o wystawie na oficjalnym portalu Łazienek Królewskich. Dostępny w Internecie: <http://www.lazienki-krolewskie.pl/pl/wydarzenia/polska-pomoc-2012-2015>.

¹⁸ Wystawy MSZ udostępniane są również poza Warszawą za pośrednictwem sieci Regionalnych Ośrodków Debaty Międzynarodowej. Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że wystawa fotograficzna „Polska pomoc 2012-2015” będzie w kolejnych miesiącach szerzej dostępna.

¹⁹ Por.: Oficjalna strona internetowa konkursu „Rozwój w obiektywie”. Dostępny w Internecie: www.konkursmsz.national-geographic.pl.

²⁰ Wersja elektroniczna kalendarza wydanego na okoliczność ERR 2015 przez polski MSZ. Dostępny w Internecie: https://www.polskapomoc.gov.pl/download/files/Aktualnosci2015/MSZ_kalendarz_2015.pdf

wejsście, choć na moment, w rolę obserwatora życia mieszkańców innych, często odległych od Polski miejsc, które stają się lepsze do życia dzięki działaniom pomocowym prowadzonym w ramach europejskiej współpracy rozwojowej, w tym również przez Polską Pomoc;

4. Międzynarodowy Festiwal Filmów Dokumentalnych HumanDOC „Globalny Rozwój w Kinie”; organizowany od 2011 roku festiwal filmowy prezentuje filmy dokumentalne, krótko- i długometrażowe, pokazujące w zbliżeniu globalne współzależności, problemy i wyzwania, m.in. życie za mniej niż jednego dolara dziennie, walkę z wykluczeniem społecznym, skutki zmian klimatycznych, pomoc międzynarodową, konflikty. Festiwal, który w intencji twórców ma uwrażliwiać na niesprawiedliwość społeczną, a przede wszystkim, jak podkreślają, inspirować Polaków do działania, chce być postrzegany, jako „wydarzenie łączące kino na najwyższym światowym poziomie z refleksją na tematy globalne”. Szósta edycja festiwalu przy wsparciu finansowym z programu MSZ Polska Pomoc została zaplanowana na 20 – 22 listopada 2015r. w warszawskiej Kinotece²¹;
5. informowanie o celach ERR jednym z głównych priorytetów działalności Regionalnych Ośrodków Debaty Międzynarodowej (RODM)²² w 2015

²¹ Por.: Oficjalna strona internetowa Międzynarodowego Festiwalu Filmów Dokumentalnych HumanDOC „Globalny Rozwój w Kinie”. Dostępny w Internecie: <http://humandoc.net/>.

²² Regionalne Ośrodki Debaty Międzynarodowej (RODM) powstały 1 kwietnia 2013r. w wyniku konkursu ogłoszonego przez MSZ. Powstanie sieci RODM jest wynikiem zatwierdzenia przez MSZ priorytetów polskiej polityki zagranicznej na lata 2012-2016, a co za tym idzie wzmocnienia obywatelskiego i samorządowego wymiaru polskiej polityki zagranicznej. Głównym celem działalności sieci RODM jest przybliżenie obywatelom polskiej polityki zagranicznej oraz wzmocnienie kanałów współpracy pomiędzy MSZ, samorządem i organizacjami pozarządowymi. Cel ten realizowany jest poprzez: 1. animowanie i inicjowanie w regionie działań z zakresu współpracy międzynarodowej; 2. koordynowanie inicjatyw podejmowanych w regionach przez instytucje publiczne i organizacje pozarządowe z zakresu współpracy międzynarodowej; 3. gromadzenie materiałów, baz danych, opracowań z tego zakresu; 4. zbieranie i aktualizowanie informacji o podmiotach realizujących w regionach działania z zakresu współpracy międzynarodowej; 5. prowadzenie działalności informacyjnej i edukacyjnej dla społeczności regionu w kwestiach dotyczących UE i polskiej polityki zagranicznej; 6. prowadzenie ośrodka, w którym są udostępniane materiały, opracowania i publikacje o tematyce związanej z polską polityką zagraniczną, a konsultanci udzielają informacji na tematy związane z polską polityką zagraniczną, w tym dotyczące funkcjonowania UE oraz członkostwa Polski w UE. W sieci RODM działa obecnie 17 ośrodków w: Białymstoku, Bydgoszczy, Gdańsku, Gorzowie Wielkopolskim, Katowicach, Kielcach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Opolu, Poznaniu, Rzeszowie, Szczecinie, Toruniu, Wrocławiu oraz Zielonej Górze. Koordynacją pracy sieci RODM zajmuje się Referat ds. rozwoju sieci Regionalnych Ośrodków Debaty Międzynarodowej w Departamencie Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej Ministerstwa Spraw Zagranicznych, kontakt: siec@msz.gov.pl.

roku; koordynowane przez MSZ działania w ramach obchodów ERR 2015 w Polsce realizowane są zarówno na poziomie krajowym, jak i regionalnym. Za pośrednictwem 17 ośrodków sieci RODM do mieszkańców poszczególnych województw kierowane są treści dotyczące: 1. informacji o pomocy rozwojowej udzielonej przez UE, jako całości oraz przez poszczególne państwa członkowskie, ze szczególnym wskazaniem na Polskę. Dodatkowo obok kontekstu historycznego i przykładów działań bieżących uwaga odbiorców oferty RODM kierowana jest również na cele pomocy rozwojowej, założone na okres po 2015 roku; 2. promocji bezpośredniego zaangażowania i krytycznego myślenia zarówno obywateli UE, jak i organizacji pozarządowych odnośnie uczestnictwa w działaniach na rzecz pomocy rozwojowej; 3. zwiększania świadomości na temat dwustronnych korzyści płynących z udzielania pomocy rozwojowej nie tylko dla beneficjentów, ale także donorów poprzez budowanie wspólnej więzi i solidarnej pracy dla wspólnego dobra.

Ze strony MSZ Ośrodki, w zależności od zgłaszanego zapotrzebowania, otrzymywały dodatkowe wsparcie zarówno w postaci publikacji i filmów nakręconych w ramach projektów realizowanych przez Polską Pomoc, jak i możliwości organizacji spotkań z wolontariuszami Polskiej Pomocy. W samym województwie podkarpackim za pośrednictwem rzeszowskiego Ośrodka w ramach ERR zrealizowano dotychczas, w okresie luty – wrzesień 2015 roku, 13 szkoleń tematycznych, w których wzięło udział 399 osób²³. Ponadto po raz kolejny zorganizowano w ramach współpracy z Punktem Informacji Europejskiej Europe Direct – Rzeszów (PIE ED-Rzeszów)²⁴

²³ Por.: Oferta edukacyjna RODM Rzeszów w 2015r. Dostępny w Internecie: <http://rodm-rzeszow.pl/aktualnosci,Oferta-edukacyjna-RODM-2015.html>. Przykład relacji medialnej z warsztatów RODM Rzeszów poświęconych tematyce ERR, a realizowanych w Oddziale dla Dzieci i Młodzieży Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie (WiMBP) 28.05.2015r. w ramach oficjalnego portalu WiMBP. Dostępny w Internecie: <http://www.wimbp.rzeszow.pl/filie-i-oddzialy-/oddzial-dla-dzieci-i-mlodziezy/wydarzenia-w-2015-roku/art,28,europejski-rok-na-rzecz-rozwoju-warsztaty-dla-mlodziezy-zorganizowane-przez-regionalny-osrodek-debaty-miedzynarodowej.html>.

²⁴ Punkt Informacji Europejskiej Europe Direct – Rzeszów działa w ramach europejskiej sieci informacyjnej Komisji Europejskiej i Parlamentu Europejskiego. Sieć zainaugurowała swoją działalność w 2005 r. w krajach Unii Europejskiej, w tym Polsce, gdzie obecnie działa ponad 30 punktów. Idea działania sieci jest prosta. Do Punktu Informacyjnego może przyjść, zadzwonić czy napisać każdy, kto chce zadać pytanie, zasięgnąć rady lub wyrazić swoją opinię na temat Unii. W ramach aktywności punkty organizują różnorodne debaty, szkolenia i konkursy, a konsultanci Europe Direct są obecni, odpowiadając na pytania i rozdając publikacje, podczas targów pracy, szkoleń, czy lokalnych uroczystości. Prowadzą także „lekcje europejskie” i wykłady otwarte, dbając o to, aby wiedza o UE dotarła do wszystkich potrzebujących,

oraz rzeszowskim Regionalnym Punktem Informacyjnym Eurodesku²⁵ obchody Dnia Europy w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie (WSliZ). W 2015 roku spotkanie z udziałem ponad 300 przedstawicieli podkarpackich szkół podstawowych i gimnazjalnych poświęcono tematyce ERR²⁶. Podobna tematyka zdominowała również wojewódzki konkurs na esej organizowany przez RODM Rzeszów we współpracy z Elżbietą Łukacijewską, Posel do Parlamentu Europejskiego. Laureaci konkursu, wyłonieni wśród przedstawicieli szkół ponadgimnazjalnych i społeczności akademickiej, mieli możliwość zwiedzenia Parlamentu Europejskiego na zaproszenie europosłanki Łukacijewskiej²⁷;

6. wspólne konkursy artystyczne dla obywateli Czech, Polski, Słowacji i Węgier; obok działań na poziomie krajowym i regionalnym zdecydowano o przeprowadzeniu w ramach obchodów ERR 2015 wspólnej inicjatywy państw Grupy Wyszehradzkiej. W ramach czesko-polsko-słowacko-węgieńskiego przedsięwzięcia przewidziano dwa konkursy: 1. plastyczny, na najlepszą pracę przedstawiającą kraje rozwijające się po 2030 roku, dla dzieci i młodzieży; 2. fotograficzny, na najlepsze zdjęcie poświęcone tematyce współpracy rozwojowej dla osób pełnoletnich. Jako element wieńczący inicjatywy przewidziano wystawę pokonkursową, prezentowaną w wybranych ośrodkach miejskich na terenie państw Grupy Wyszehradzkiej²⁸.

a także, aby „informacja zwrotna”, czyli uwagi i opinie trafiły do podejmujących decyzje. Na Podkarpaciu punkty Europe Direct zlokalizowane są w Rzeszowie i Przemyślu. Jedną z wiodących inicjatyw PIE ED-Rzeszów jest organizacja cyklicznych obchodów Dnia Europy w Rzeszowie. Por.: Informacje nt. działalności PIE ED-Rzeszów na oficjalnym portalu Punktu. Dostępny w Internecie: www.europedirect-rzeszow.pl.

²⁵ Regionalny Punkt Informacyjny Eurodesku w Rzeszowie działa w ramach sieci informacji europejskiej dla młodzieży i osób pracujących z młodzieżą. Działająca w 33 krajach sieć, w przypadku Polski finansowo i merytorycznie - przez Komisję Europejską, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa wyższego w ramach programu Erasmus+. Por.: Informacje nt. działalności sieci na oficjalnym portalu Eurodesku w Polsce. Dostępny w Internecie: www.eurodesk.pl.

²⁶ Por.: Relacje medialne z obchodów „Rozwojowego” Dnia Europy na oficjalnych portalach RODM Rzeszów oraz PIE ED-Rzeszów. Dostępny w Internecie: <http://rodm-rzeszow.pl/galeria,Dzien-Europy-2015.html>; <http://rodm-rzeszow.pl/aktualnosc,Rozwojowy-Dzien-Europy.html>.

²⁷ Por.: Informacje nt. działalności RODM w Rzeszowie na oficjalnym portalu Ośrodka. Dostępny w Internecie: www.rodm-rzeszow.pl.

²⁸ Por.: Informacja dot. obchodów ERR 2015 w Polsce. Dostępny w Internecie: <https://www.polskapomoc.gov.pl/Europejski,Rok,na,rzecz,Rozwoju,2015,2185.html>.

Polska polityka rozwojowa w dyskursie publicznym towarzyszącym obchodom ERR 2015 w Polsce

Obchody ERR 2015 w Polsce, obok przedstawionych powyżej, dedykowanych Europejskiemu Roku, a koordynowanych przez MSZ inicjatyw, to również czas sprzyjający społecznemu dyskursowi nad kształtem polskiej pomocy rozwojowej. Zwłaszcza że, choć 68% Polaków deklaruje poparcie dla pomocy Polski krajom biedniejszym, to w opinii organizacji pozarządowych w praktyce Polacy niezbyt chętnie przekazują własne środki finansowe na pomoc za granicą i tłumaczą brak wsparcia koniecznością zwalczania biedy w Polsce²⁹.

Przedstawiając zaangażowanie Polski we współpracę rozwojową na rzecz krajów rozwijających, MSZ wskazuje na podjęte zobowiązania polityczne na rzecz redukcji ubóstwa³⁰ oraz solidarność międzynarodową. Współpraca rozwojowa jest częścią polskiej polityki zagranicznej. Zdefiniowanie roli Polski w zakresie międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju podjęto na nowo w 1989 roku³¹. Społeczna działalność Janiny Ochojskiej w ramach Fundacji Equilibre, przekształconej następnie w Polską Akcję Humanitarną (PAH), członkostwo Polski w OECD, a następnie w UE stanowiły kolejne kamienie milowe w procesie formowania polskiej polityki rozwojowej³², która obecnie wpisuje się zarówno w unijną, jak i globalną politykę rozwoju.

W 2014 roku Polska, która od momentu wstąpienia w 2004 roku do UE pomaga biedniejszym krajom, przeznaczyła na oficjalną pomoc rozwojową 1,425 mld PLN. Informacja o wysokości wsparcia może robić wrażenie, zwłaszcza jeżeli nie zostanie uzupełniona dalszym komentarzem. W rankingu rozwoju społecznego, który prowadzony jest przez ONZ, Polska zajmuje 35. miejsce, co oznacza, że słabiej rozwinięte od Polski są 152 państwa. Tymczasem mimo wysokiej pozycji środki finansowe kierowane w ramach polskiej pomocy rozwojowej w wysokości ok. 0,1% dochodu narodowego brutto (tabela 1.) są znacznie mniejsze w stosunku do polskich zobowiązań. Zgodnie

²⁹ Por. A. Leszczyński, *Raport: ile dajemy, jak działamy* [w:] *Dodatek specjalny: Jak skutecznie wspierać potrzebujących*, Polityka nr 4 (2993), 21.01-27.01.2015, s. 8.

³⁰ Zobowiązania polityczne na rzecz redukcji ubóstwa, a szerzej Milenijnych Celów Rozwoju, wynikają z członkostwa Polski w Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz OECD.

³¹ Realizowane przez Polskę do 1989 r. działania z zakresu: pomocy humanitarnej; finansowania nauki dla obywateli państw rozwijających się; udzielania kredytów na preferencyjnych warunkach w ramach RWPG, Bartosz Sobotka ocenia jako „efekt uboczny osi stosunków międzynarodowych Wschód – Zachód”. Por.: B. Sobotka, *Tworzenie polskiego systemu pomocy rozwojowej*, Warszawa 2012, s.45.

³² Por.: *Ibidem*, s. 45-47.

z obowiązkiem nałożonym w 2005 roku przez Radę Europejską na nowe kraje UE, do 2015 roku Polska w wydatkach na pomoc rozwojową powinna osiągnąć próg 0,33% DNB.

Tabela 1. Wartość środków przeznaczonych przez Polskę na współpracę rozwojową jako odsetek polskiego dochodu narodowego brutto (DNB)

Rok	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ODA jako % DNB	0,07%	0,09%	0,08%	0,08%	0,09%	0,1%	0,09%	?

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MSZ

Zaangażowanie Polski we współpracę rozwojową jest zatem poniżej międzynarodowych oczekiwań. Czy podobna ocena dotyczy sposobu realizacji pomocy?

Polska współpraca rozwojowa realizowana jest w formie pomocy dwustronnej i wielostronnej. Pomoc dwustronna jest adresowana do konkretnych grup beneficjentów i przekazywana bezpośrednio partnerowi pomocy – najczęściej w formie programów i projektów. Polska pomoc realizowana jest w ramach geograficznych i tematycznych obszarów wsparcia, wyznaczanych od 2012 roku w ramach Wieloletnich Programów Współpracy Rozwojowej³³.

Wskazanie na geograficzne obszary wsparcia oznacza w praktyce, że pomoc dwustronna jest kierowana przede wszystkim do tzw. krajów priorytetowych, czyli państw, do których w pierwszej kolejności kierowana jest pomoc rozwojowa (tabela 2.).

Tabela 2. Geograficzne obszary wsparcia w ramach których realizowana jest polska pomoc rozwojowa w latach 2004-2020

OKRES	KRAJE PRIORYTETOWE
2004	Afganistan, Angola, Gruzja, Irak, Mołdawia, Wietnam
2005	Afganistan, Angola, Autonomia Palestyńska, Gruzja, Irak, Mołdawia, Wietnam
2006	Afganistan, Angola, Autonomia Palestyńska, Białoruś, Gruzja, Irak, Mołdawia, Ukraina, Wietnam
2007	Afganistan, Angola, Autonomia Palestyńska, Białoruś, Gruzja, Irak, Mołdawia, Ukraina, Tanzania

³³ Por.: *Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej na lata 2012-2015*. Dostępny w Internecie: https://www.polskapomoc.gov.pl/download/files/dokumenty_publicacje/PW_PL-po_reas.pdf; *Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej na lata 2016-2020*. Dostępny w Internecie: https://www.polskapomoc.gov.pl/download/files/Dokumenty_i_Publicacje/Program_wieloletni_2016-2020/Program_2016-2020.pdf

2008	Afganistan, Angola, Autonomia Palestyńska, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina, Tanzania
2009	Afganistan, Angola, Autonomia Palestyńska, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina
2010	Afganistan, Angola, Autonomia Palestyńska, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina
2011	Afganistan, Afryka Wschodnia, Autonomia Palestyńska, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina
2012-2015	Kraje Partnerstwa Wschodniego: Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina; Wybrane kraje i regiony w Afryce, Azji i na Bliskim Wschodzie: Afganistan, Afryka Północna (Libia, Tunezja), Afryka Wschodnia (Burundi, Etiopia, Kenia, Ruanda, Somalia, Sudan Południowy, Tanzania, Uganda), Autonomia Palestyńska, Kirgistan, Tadżykistan
2016-2020	Kraje Partnerstwa Wschodniego: Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina Wybrane kraje w Afryce, Azji i na Bliskim Wschodzie: Etiopia, Kenia, Mjanma, Palestyna, Senegal, Tanzania

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MSZ

W pozostałych regionach świata polska pomoc dwustronna kierowana jest do następujących beneficjentów:

1. Programu „Wolontariat Polska Pomoc”, czyli do ok. 150 krajów uprawnionych do otrzymania oficjalnej pomocy rozwojowej z listy Komitetu Pomocy Rozwojowej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (DAC OECD). Projekty w ramach programu „Wolontariat Polska Pomoc” są realizowane w krajach Azji (m.in. Bangladeszu, Kambodży, Mongolii, Tajlandii); w Afryce (m.in. Ghanie, Kamerunie, Malawi, Mauretanii, Namibii, Nigerze, Togo, Zambii, Zimbabwie); Ameryce Łacińskiej (m.in. Boliwii, Ekwadorze, Gwatemali, Jamajce, Kostaryce, Nikaragui)³⁴;
2. „Systemu Małych Grantów” (SMG) – czyli beneficjentów niskobudżetowych projektów³⁵, realizowanych za pośrednictwem polskich placówek dyplomatycznych. Możliwość realizacji projektów SMG we wszystkich krajach rozwijających się, znajdujących się na liście biorców Oficjalnej Pomocy Rozwojowej³⁶, oznacza, że projekty wdrażane są w innych krajach

³⁴ Por.: Informacje o programie „Wolontariat Polska Pomoc” na oficjalnym portalu dot. polskiej pomocy rozwojowej. Dostępny w Internecie: <https://www.polskapomoc.gov.pl/Wolontariat,polska,pomoc,986.html>.

³⁵ Małe granty obejmują takie działania jak m.in. budowa studni, drobne remonty infrastruktury, zakup wyposażenia dla szpitali, szkół oraz różnego rodzaju szkolenia, które dają pozytywne efekty w życiu codziennym lokalnych społeczności.

³⁶ Por.: Lista biorców Oficjalnej Pomocy Rozwojowej prowadzona przez Komitet Oficjalnej Pomocy Rozwojowej. Dostępny w Internecie: <http://www.oecd.org/dac/stats/daclist.htm>.

niż te określone jako priorytetowe. M.in. w 2013 roku wsparcie w ramach SMG otrzymały następujące regiony spoza grupy geograficznych obszarów priorytetowych: Europa Południowo-Wschodnia (Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Macedonia, Serbia); Bliski Wschód (Irak, Jordania, Liban, Syria); Afryka (Algiera, Angola, Egipt, Maroko, Nigeria, RPA); Azja (Australia (PNG), Chiny, Indie, Indonezja, Korea Północna, Pakistan, Tajlandia, Wietnam); Ameryka Łacińska (Kolumbia, Kuba, Meksyk, Peru, Wenezuela). SMG daje tym samym również możliwość kontynuacji, za pośrednictwem polskich placówek dyplomatycznych, wsparcia w państwach wyłączanych z grupy krajów priorytetowych (m.in. w Wietnamie, Iraku, por. tabela 2.)³⁷.

3. Obok nadrzędnego celu polskiej współpracy rozwojowej, jakim jest „wspieranie trwałego rozwoju społeczno-gospodarczego krajów rozwijających się i ich społeczeństw, podejmowanie działań zmierzających do redukcji ubóstwa, poprawy stanu zdrowia ludności, podnoszenie poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych ludności, wsparcie procesów demokratyzacyjnych i reform państwa, budowa nowoczesnych instytucji państwowych, promocja praw człowieka oraz wsparcie społeczeństwa obywatelskiego”³⁸, polska współpraca rozwojowa oparta jest na tematycznych obszarach wsparcia. Dotychczas, tj. w latach 2012-2015, polska pomoc rozwojowa koncentrowała się na dwóch przekrojowych obszarach tematycznych: demokracji i prawach człowieka oraz transformacji systemowej³⁹. Od 2016 roku wsparcie w ramach polskiej pomocy dotyczyć będzie następujących priorytetów tematycznych: dobrego rządzenia; demokracji i praw człowieka; kapitału ludzkiego; przedsiębiorczości i sektora prywatnego; zrównoważonego rolnictwa i rozwoju obszarów wiejskich oraz ochrony środowiska⁴⁰.

Polska pomoc rozwojowa w ramach współpracy dwustronnej prowadzona jest za pośrednictwem:

- partnerów społecznych – organizacji pozarządowych, publicznych i niepublicznych szkół wyższych, instytutów badawczych, Polskiej Akademii Nauk i jej jednostek organizacyjnych;

³⁷ Por.: Informacje o „Systemie Małych Grantów” na oficjalnym portalu dot. polskiej pomocy rozwojowej. Dostępny w Internecie: <https://www.polskapomoc.gov.pl/System,malych,grantow,1537.html>.

³⁸ *Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej na lata 2016-2020*, op. cit., s. 8.

³⁹ *Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej na lata 2012-2015*, op. cit., s. 7-8.

⁴⁰ Por.: Informacja o priorytetach tematycznych polskiej pomocy rozwojowej w latach 2016-2020, [w:] *Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej na lata 2016-2020*, op. cit., s. 9, 12-30.

- organów administracji publicznej;
- Fundacji Solidarności Międzynarodowej;
- podmiotów sektora prywatnego;
- polskich placówek zagranicznych w krajach rozwijających się w ramach wspomnianego powyżej SMG.

Wyzwaniem dla obecnej formuły polskiej pomocy dwustronnej są towarzyszące jej w dyskursie publicznym głosy krytyczne ze strony przedstawicieli organizacji pozarządowych. Negatywne opinie pojawiają się w kontekście dotychczasowych częstych zmian na liście krajów priorytetowych oraz kierowania sporych funduszy do państw spoza listy. Kontrowersje w tych aspektach wzbudzała pomoc dla m.in. Angoli, Białorusi, Chin, Senegalu oraz ograniczenia pomocy, ze względu na wycofanie państwa z listy krajów priorytetowych, w przypadku m.in. Afganistanu, Somalii, Sudanu Południowego. Ponadto kraje o dużym doświadczeniu w udzielaniu pomocy charakteryzuje umiejętność współpracy przedstawicieli rządu i organizacji pozarządowych. W odniesieniu do Polski, na podstawie głosów z obu grup, narzekań i nieufności, można wnioskować, że proces tzw. docierania się jeszcze trwa⁴¹.

Jak wspomniano, formule pomocy dwustronnej towarzyszy formuła wielostronna. Ze względu na skalę kierowanych środków należałoby raczej wskazać na uzupełniający wymiar pomoc dwustronnej (259 mln PLN, czyli 18% polskiego wsparcia rozwojowego w 2014 roku) przy dominującej pozycji wsparcia wielostronnego (1,166 mld PLN, czyli 82% polskiego wsparcia rozwojowego w 2014 roku)⁴².

Pomoc wielostronna są to składki i dobrowolne wpłaty przekazywane do międzynarodowych instytucji, funduszy i organizacji. Jak podkreśla MSZ, przekazywanie środków pomocowych wyspecjalizowanym instytucjom międzynarodowym pozwala Polsce, która zdobywa dopiero doświadczenie w udzielaniu pomocy innym krajom, korzystać z potencjału organizacyjno-logistycznego tych instytucji i w ten sposób zwiększyć efektywność polskiej pomocy. Rokrocznie z rezerwy celowej budżetu państwa, która jest w dyspozycji MSZ, finansowane są wpłaty na rzecz wielostronnych funduszy, organizacji i programów pomocowych – rozwojowych i humanitarnych. Dodatkowa pula środków jest przekazywana organizacjom międzynarodowym, realizującym programy pomocowe przez inne resorty, w tym Ministerstwo Zdrowia, Mini-

⁴¹ Por. A. Leszczyński, *op. cit.*, s. 8-10.

⁴² Por.: Informacja o polskiej pomocy w liczbach na oficjalnym portalu dot. polskiej pomocy rozwojowej. Dostępny w Internecie: <https://www.polskapomoc.gov.pl/Polska,pomoc,w,liczbach,15.html>.

sterstwo Gospodarki, Ministerstwo Środowiska oraz Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi⁴³.

W ramach pomocy wielostronnej Polska realizuje wpłaty m.in. na rzecz:

- budżetu współpracy rozwojowej UE – wpłaty do budżetu pomocowego UE są głównym kanałem przepływu pomocy wielostronnej. Udział Polski w wydatkach UE na oficjalną pomoc rozwojową za rok 2014 wyniósł 898 mln PLN⁴⁴;
- Europejskiego Banku Odbudowy i Rozwoju – wpłata na Europejski Fundusz Rozwoju, pozabudżetowy instrument UE służący do finansowania współpracy z państwami Afryki, Karaibów i Pacyfiku (AKP) oraz krajami i terytoriami zamorskimi (KTZ). W 2014 roku wpłata wyniosła 217 mln PLN⁴⁵;
- Funduszy i programów Organizacji Narodów Zjednoczonych – wpłata na rzecz podmiotów działających w Systemie Narodów Zjednoczonych, która w 2014 rok wyniosła 60 mln PLN, zapewnia, w opinii w MSZ, wspieranie przedsięwzięć najważniejszych z punktu widzenia poszczególnych beneficjentów⁴⁶.

Największą część corocznej polskiej pomocy rozwojowej, stanowi – jak wspomniano – składka do budżetu „pomocowego” UE oraz innych organizacji międzynarodowych. Są to środki, o które mogą się ubiegać również polskie organizacje pomocowe. Jednak ze względu na to – jak podkreśla m.in. Janina

⁴³ Por.: Informacja o współpracy wielostronnej na oficjalnym portalu dot. polskiej pomocy rozwojowej. Dostępny w Internecie: <https://www.polskapomoc.gov.pl/Wspolpraca,wielostronna,25.html>.

⁴⁴ „Polska wpłaca jedną składkę do budżetu UE, bez rozróżniania na poszczególne programy, fundusze, czy instrumenty. Polski udział w oficjalnej pomocy rozwojowej UE obliczany jest w następujący sposób: znając wielkość budżetu UE i wielkość polskiej składki można obliczyć jaki procent budżetu UE stanowi polska składka. Przy założeniu, że polski udział w oficjalnej pomocy rozwojowej UE jest taki sam jak udział w całym unijnym budżecie można go wyliczyć w oparciu o dane dotyczące wykonania budżetu UE. Szacunkowe dane dotyczące wykonania budżetu są aktualizowane w miarę napływania kolejnych raportów i sprawozdań Komisji Europejskiej, stąd też mogą podlegać znacznym zmianom”. Por.: *Pomoc w liczbach – 2014*. Dostępny w Internecie: <https://www.polskapomoc.gov.pl/Pomoc,w/liczbach,-,Rok,2014,2308.html>.

⁴⁵ „Wielkość wpłat państw członkowskich na Europejski Fundusz Rozwoju określana jest każdorazowo przez Komisję Europejską na podstawie szacunków potrzeb finansowych związanych z działaniami przewidzianymi w danej edycji Funduszu. Środki niewykorzystane w danej edycji nie są zwracane wpłacającym, lecz zaliczane na poczet kolejnej edycji Funduszu”, *Ibidem*.

⁴⁶ Por.: Informacja o współpracy wielostronnej na oficjalnym portalu dot. polskiej pomocy rozwojowej, *op. cit.*

Ochojska – że do korzystania ze środków europejskich potrzebne jest zapewnienie wkładu własnego, rzadko im się to udaje. Polskie organizacje pozarządowe podają za przykład współpracę w Czechach, gdzie tamtejsze finansowanie własnym organizacjom wkładu własnego w pomocowych projektach unijnych zaowocowało pozyskaniem znacznych środków⁴⁷.

Podsumowanie

W 2008 roku ówczesny minister spraw zagranicznych Radosław Sikorski, zapowiadając symboliczne przekroczenie miliarda złotych na pomoc rozwojową w wydatkach na rok następny wskazywał, że „dopiero zaczyna do nas docierać, że Polska z kraju, który brał pomoc i m.in. dzięki niej wybił się na sukces gospodarczy, stała się krajem, który zaczyna pomagać innym”. Szef polskiej dyplomacji podkreślał wówczas, jak istotne jest znaczenie pomocy rozwojowej w umacnianiu marki Polski na arenie międzynarodowej, a także zapewniał, że pomoc rozwojowa jest bardzo ważnym elementem polskiej polityki zagranicznej. Równocześnie jednak partnerzy społeczni w realizacji polskiej pomocy rozwojowej wskazują, obok mniejszych od zobowiązań polskich wydatków na pomoc rozwojową (ok. 0,1% DNB zamiast min. 0,33% DNB) na dotychczasowy brak spójnej polityki. Prowadzenie wielu rozdrobnionych, małych projektów czyniło, w opinii m.in. Jana Bazyla, szefa Grupy Zagranica⁴⁸, polską pomoc mniej dostrzegalną, a tym samym mniej skuteczną. Wyzwaniem zatem będzie dalsza formuła pomocy, tym bardziej że wspomniane niewielkie projekty, realizowane w ramach pomocy dwustronnej, choć stanowiły małą część polskiej pomocy, były najbardziej widoczne w przekazie MSZ.

Mimo nierzadko bardzo krytycznych głosów wskazujących, że priorytetem polskiej pomocy jest polityka zagraniczna rządu i jego doraźne interesy, a nie potrzeby odbiorców⁴⁹, również partnerzy społeczni coraz lepiej oceniają profesjonalizm polskiej pomocy. Wskazuje się na powstanie rady konsultacyjnej, odpowiedniego departamentu w MSZ, Krajowego Koordynatora Współpracy Rozwojowej⁵⁰, a wcześniej również uchwalenie ustawy o polskiej pomocy

⁴⁷ Por. A. Leszczyński, *op.cit.*, s. 9.

⁴⁸ Grupa Zagranica skupia kilkadziesiąt polskich organizacji pozarządowych prowadzących działalność za granicą.

⁴⁹ Wypowiedź Janiny Ochojskiej. Por.: A. Leszczyński, *op. cit.*, s. 8.

⁵⁰ Por.: Informacje o Krajowym Koordynatorze Współpracy Rozwojowej, Ministrze ds. Współpracy Rozwojowej na oficjalnym portalu dot. polskiej pomocy rozwojowej. Dostępny w Internecie: <https://www.polskapomoc.gov.pl/Biogram,Ministra,ds.,Wspolpracy,Rozwojowej,1533.html>.

rozwojowej (2011) oraz zapoczątkowane w 2012 roku plany wieloletnie, w tym kolejny, którego wdrażanie rozpocznie się w 2016 roku. Zmiany są zatem wprowadzane; z pewnością jednak konieczne, z punktu widzenia polskich obywateli, jest – jak sugeruje Duncan Green – „lobbowanie własnego rządu, by dotrzymał zobowiązań i przeznaczał przynajmniej 0,33% DNB na pomoc rozwojową”⁵¹.

Ewa Nowak-Koprowicz jest wicedyrektorem Regionalnego Ośrodka Debaty Międzynarodowej przy Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, działającego pod auspicjami Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Ponadto związana jest z takimi europejskimi sieciami informacyjnymi jak: Europe Direct, Enterprise Europe Network oraz Eurodesk.

⁵¹ Por.: Wywiad z dr. Duncanem Greenem, doradcą strategicznym brytyjskiej organizacji humanitarnej Oxfam [w:] *Dodatek specjalny: Jak skutecznie wspierać potrzebujących*, Polityka nr 4 (2993), 21.01-27.01.2015, s. 11-13.

Wiesława Walc

Studentki pedagogiki o prawach dziecka

Wprowadzenie

Problematyka praw dziecka od wielu lat jest obecna w naukowych rozważaniach. Sporo też dokonano w tym zakresie dla praktyki, w tym na arenie międzynarodowej – uchwalając szereg dokumentów gwarantujących prawa dzieci¹. W codziennym życiu jednak nie jest to nadal temat z obszaru oczywistości – wciąż budzi kontrowersje. Z całą pewnością nie ma powszechnej zgody na stwierdzenie „dzieci mają swoje prawa”. A przecież zdecydowana większość państw ratyfikowała Konwencję o Prawach Dziecka, co oznacza, że niemal na całym świecie powinna być ona wcielana w życie oraz powinny być podejmowane działania edukacyjne w zakresie praw dziecka.

Za realizację praw dzieci w szczególnie sposób odpowiedzialni są ich opiekunowie naturalni – rodzice, a także profesjonalni – wychowawcy, pedagodzy. Tym ostatnim problematyka praw dziecka powinna być szczególnie bliska. Muszą być oni przygotowani do działań na rzecz swoich podopiecznych – wychowanków. Dlatego istotnym są pytania, jaki jest stosunek do analizowanej problematyki przejawiają oraz jakie mają doświadczenia i przemyślenia w tym zakresie. Postanowiono to sprawdzić, przeprowadzając badania wśród osób przygotowujących się do wykonywania zawodu pedagoga.

Założenia przeprowadzonych badań

W celu poznania opinii studentek pedagogiki na temat praw dziecka oraz ich osobistych doświadczeń w tym zakresie poproszono je o odpowiedzi na następujące pytania otwarte:

- Czym są dla mnie prawa dziecka?
- Jakie są najważniejsze prawa dziecka?

¹ Por.: W. Walc, *O potrzebie edukacji nauczycieli w dziedzinie praw dziecka*, [w:] *Kształcenie nauczycieli – modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, E. Żmijewska (red.), Kraków 2012, s. 305.

- Jakie są moje doświadczenia (z dzieciństwa) związane z prawami dziecka?
- Czy prawa dzieci są w Polsce realizowane?
- Jaka jest rola pedagoga w dziedzinie ochrony praw dziecka?

Badaniami objęto 49 studentek II roku pedagogiki studiów I stopnia o specjalności „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza”. Wybór grupy badanych spowodowany był tym, iż starano się poznać opinie osób, które w trakcie studiów nie miały jeszcze okazji zetknąć się z problematyką praw dziecka (wiedza w tym zakresie pochodziła z wcześniejszych etapów edukacyjnych, a doświadczenia i przemyślenia miały charakter osobisty, „nieskażony” edukacją w trakcie studiów). Dodatkowo specjalność „pedagogika opiekuńczo-wychowawcza” przygotowuje do zawodu pedagoga (w szkole lub placówce) oraz wychowawcy, a więc pracowników, którzy w szczególny sposób powinni być zaangażowani w realizację praw dziecka, w zaspokajanie ich potrzeb. Dlatego poznanie opinii takiej właśnie grupy respondentek wydawało się nie tylko szczególnie interesujące, ale też ważne.

Sposób rozumienia przez studentki pedagogiki pojęcia „prawa dziecka”

Pierwsze pytanie zadane studentkom pozwoliło na poznanie nie tylko sposobu określania przez nie pojęcia „prawa dziecka”, ale także ich ogólnego stosunku do tego zagadnienia. Sposób sformułowania pytania sprawił, iż uzyskane odpowiedzi można wyraźnie podzielić na dwie grupy. Pierwsza to próby definiowania terminu „prawa dziecka”, zaś druga – ogólne refleksje z nim związane. W pierwszej grupie najpopularniejszym określeniem pojęcia praw dziecka było to utożsamiające je z „zasadami przyjętymi odgórnie, których powinniśmy przestrzegać, określającymi to, w jaki sposób dorośli powinni odnosić się do dzieci, jakie i jak zaspokajać ich potrzeby”; „regułami, według których mają postępować opiekunowie”. Tego typu odpowiedzi sformułowało w sumie 14 osób (28,47%) badanych. W takim pojmowaniu praw dziecka uwidaczniają się dwie istotne kwestie – wyraźne ich skojarzenie z potrzebami dziecka (prawa wynikają z potrzeb dzieci) oraz podkreślenie, iż prawa te powinny stanowić czynnik regulujący stosunki dorośli – dzieci.

Równie często formułowane określenie pojęcia „prawa dziecka” (wskazane także przez 14 osób) utożsamia je z regułami, normami, których zagwarantowanie jest niezbędne do prawidłowego rozwoju dziecka, służącymi dobru dziecka, chroniącymi je, pozwalającymi dziecku funkcjonować w społeczeństwie i państwie. Takie próby definicji podkreślają z kolei, czemu prawa dzieci służą.

Stosunkowo często (10 osób wskazujących – 20,41%) termin „prawa dziecka” kojarzony był też z przywilejami „danymi dzieciom, aby mogły być traktowane «jako wolne, odrębne jednostki»” (takie uzupełnienie sformułowała 1 osoba) lub „naturalnymi «przywilejami dziecka»” (1 osoba). Stawianie znaku równości między pojęciem prawo i przywilej nie jest stanowiskiem słusznym. Zgodnie ze słownikową definicją przywilej to „szczególne uprawnienie, prawo korzystania ze szczególnych względów w jakimś zakresie”². Przywileje są czymś nadanym komuś, zwykle za coś lub z jakiegoś powodu, a przy tym czymś, czego można pozbawić. Nie można natomiast pozbawić czy zawiesić praw dziecka³.

Trzy osoby zwróciły uwagę, iż prawa dziecka powinny regulować nie tylko stosunki dorosłych i dzieci, ale również relacje między samymi dziećmi (stwierdzenia typu: „reguły, zasady, według jakich dziecko ma postępować oraz określające, jak rodzice mają się nim zaopiekować”).

Przytoczone wyżej określenia jako osoby odpowiedzialne za realizację praw dzieci wskazują dorosłych, zwłaszcza rodziców, opiekunów dziecka.

Inne, wymieniane zdecydowanie rzadziej skojarzenia z analizowanym terminem były następujące: prawa dziecka to „najważniejsze akty prawne, regulujące życie w rodzinie i społeczeństwie” (3 osoby); „potrzeby, które powinny być realizowane w życiu każdego dziecka”⁴ (2 osoby); „prawa każdego człowieka” (2 osoby; jest to słuszne stwierdzenie – prawa dziecka są prawami człowieka ograniczonymi przez brak zdolności do czynności prawnych jednostek niepełnoletnich⁵); „zasady, które dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa”; „zasady określające, czego nie wolno robić dziecku” (po 1 osobie). Jedna osoba w dość szczególny sposób rozumie to pojęcie – jako „dokumenty określające prawa i obowiązki dzieci” (jest to być może wyraz dość typowego w naszym społeczeństwie, choć nie do końca słusznego, ścisłego łączenia praw dzieci z ich obowiązkami).

Jak wspomniano wyżej, badane studentki wyrażały również swoje refleksje na temat praw dzieci – nie odpowiadały ściśle, czym prawa dziecka są (np. normami, zasadami, przywilejami), raczej formułowały uwagę o bardziej

² *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), Warszawa 1984, s. 1065.

³ Por.: M.W. Kowalski, M. Jasiński, *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań. Analiza ogólnopolska*, Warszawa 2006, s. 9.

⁴ W literaturze przedmiotu również można spotkać się ze stwierdzeniem, że prawa człowieka nie są niczym innym, jak usankcjonowanymi przez ustawodawcę potrzebami człowieka. Analogicznie można traktować prawa dziecka – por.: Marzec D.K., *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych*, Częstochowa 2004, s. 54..

⁵ Por.: M. Partyka, *Prawa dziecka w szkole*, [w:] *Zanim w szkole będzie źle*, K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), Warszawa 2004, s. 78.

ogólnym charakterze. Przede wszystkim stwierdzano, że prawa dziecka są „bardzo ważne, istotne” (14 wskazań – 28,57%), a poza tym, że „powinny być egzekwowane niezależnie od wieku dziecka, powinny przysługiwać wszystkim dzieciom bez różnicy” (7 wskazań – 14,28%); „nie można ich zabrać dziecku, trzeba je uszanować, nie należy ich łamać” (6 osób wskazujących – 12,24%); „dziecko powinno mieć zagwarantowane prawa, zaspokojone potrzeby” (4 osoby – 8,16%); „dziecko nie jest w stanie samo o siebie zadbać – prawa dziecka to obrona niesamodzielnych istot, zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa” (3 osoby – 6,12%). Ponadto pojawiły się uwagi, iż prawa dzieci „są czymś oczywistym – dziecko jest człowiekiem i żeby prawidłowo funkcjonować, musi mieć do tego warunki”; „są potwierdzeniem poważnego podejścia do «małego» człowieka”; „dzięki nim dziecko wie, co robić, do czego ma prawo”; „są możliwościami, dzięki którym dzieci mogą swobodnie żyć, rozwijać się” (każde określenie sformułowane przez jedną osobę). Jedna ze studentek zwróciła uwagę, iż „dziecko ma nie tylko obowiązki, ale też prawa – by mogło się prawidłowo rozwijać, cieszyć się życiem i mieć poczucie bezpieczeństwa”.

Podsumowując, można stwierdzić, iż ogólne podejście studentek do problematyki praw dziecka jest zadowalające. Miały one wprawdzie pewne trudności ze zdefiniowaniem samego pojęcia (czemu trudno się dziwić) – nie pojawiło się takie określenie praw dzieci, które przyjęte jest w literaturze, gdzie rozumie się przez nie „zespół uprawnień dzieci wynikających z obowiązujących w danym społeczeństwie praw obywatelskich, ustalających status dziecka w państwie, w społeczeństwie i rodzinie”⁶. Studentki jednak doskonale zdają sobie sprawę, jakie jest znaczenie praw dzieci, czemu one służą, co gwarantują dzieciom.

Najważniejsze prawa dzieci w opiniach studentek

Interesującym jest to, jakie prawa dzieci respondentki uznają za najważniejsze. Stworzoną na podstawie ich odpowiedzi hierarchię najważniejszych praw dziecka ukazuje tabela 1.

Tabela 1 Najważniejsze – zdaniem studentek pedagogiki – prawa dziecka

Prawa	Liczba wskazań	%
Prawo do życia	38	77,55
Prawo do swobodnego rozwoju	18	36,73
Prawo do wolności	17	34,69

⁶ M. Balcerk, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 25.

Prawo do miłości	12	24,49
Prawo do nauki, edukacji (bezpłatnej)	10	20,41
Prawo do nietykalności	7	14,29
Prawo do wychowania w rodzinie	6	12,24
Prawo do szacunku, poszanowania godności	6	12,24
Prawo do opieki, zaspokojenia potrzeb	5	10,20
Prawo do bezpieczeństwa, do bezpiecznego rozwoju	5	10,20
Prawo do zabawy	4	8,16
Prawo do wyrażania swojego zdania	4	8,16
Prawo do wypoczynku i rozrywki	3	6,12
Prawo do godnych warunków życia	2	4,08
Prawo do opieki i miłości	2	4,08
Prawo do równości	2	4,08
Prawo do bycia dzieckiem – zabawy, lekkomyślności, popełniania błędów	2	4,08
Prawo do bycia sobą, indywidualności	2	4,08
Prawo do opieki lekarskiej	1	2,04
Prawo do szczęścia	1	2,04
Prawo do samorealizacji	1	2,04
Prawo do akceptacji	1	2,04

Suma % w tabeli jest większą od 100, gdyż badane wymieniały po 3 prawa dziecka.

W powyższej tabeli widać, iż katalog praw dzieci uznawanych przez studentki pedagogiki za pożądane jest zapewne – w pewnym przynajmniej stopniu – wyrazem posiadanej przez nie wiedzy psychologicznej – znajomości problematyki potrzeb dzieci. Jak należało się spodziewać, na pierwszym miejscu wśród tych praw znalazło się prawo do życia – jako fundamentalne, warunkujące wszystkie pozostałe. Prawo do życia plasuje się na pierwszym miejscu niemal we wszystkich hierarchiach tych praw tworzonych przez różne grupy badanych⁷. Nie budzi też zdziwienia prawo umieszczone na drugim miejscu – prawo do

⁷ Por.. np.: M. Chodorowska, *Prawa dziecka – ucznia jednym z komponentów wychowania podmiotowego*, [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, B. Jodłowska (red.), Kraków 2002, s. 219; W. Walc, *Prawa dziecka w opiniach studentów kierunków pedagogicznych*, [w:] *Prawa dziecka. Wybrane aspekty*, I. Marczykowska, E. Markowska-Gos, A. Solak, W. Walc (red.), Rzeszów 2006, s. 66. Badani przez autorkę artykułu nauczyciele i słuchacze kolegium nauczycielskiego jako najważniejsze wskazywali jednak prawo dziecka do nauki – W. Walc, *Prawa dziecka oraz prawa ucznia – opinie nauczycieli i studentów*, „Zeszyty Naukowe UR”, nr 36, „Pedagogika i Psychologia”, 2006, z. 3, s. 268.

swobodnego (nieskrępowanego) rozwoju. Można się domyślać, iż respondentki brały w tym miejscu pod uwagę fakt, iż ktoś musi dziecku stworzyć warunki takiego rozwoju. Trzecie miejsce w hierarchii zajęło prawo do wolności. Trudno jednoznacznie interpretować, jaką wolność miały na myśli studentki. Być może przytaczały po prostu znane sformułowanie „pasujące” do tematyki praw dziecka (analogicznie jak w przypadku praw człowieka). Możliwym jest także, że chodziło im o to, by dzieci nie podlegały przymusowi ze strony dorosłych. Stosunkowo często wymienianym było też prawo do miłości oraz prawo do nauki (niektóre z badanych podkreślały, iż chodzi o bezpłatną edukację). Nie budzi zdziwienia, iż studentki pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej pamiętają również o prawie dzieci do wychowania w rodzinie.

Wśród wymienianych przez badane praw dzieci znalazły się również takie, które wyraźnie nawiązują do koncepcji praw dziecka stworzonej przez Janusza Korczaka. Widać tu więc prawo dziecka do szacunku, do bycia dzieckiem, do szczęścia.

Generalnie można powiedzieć, iż hierarchia najważniejszych praw dzieci, stworzona na podstawie wypowiedzi respondentek, jest wyrazem najważniejszych potrzeb dzieci. Badane studentki wykazały się więc sporą wrażliwością na zagadnienie praw dzieci, wymieniając ich katalog adekwatny do wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Trzeba jednak podkreślić, iż niektóre z tych praw są trudne do zadekretowania – same prawne zobowiązania z całą pewnością nie wystarczą do zapewnienia dzieciom ich realizacji (np. prawo do miłości, do akceptacji).

Interesującym zagadnieniem jest kwestia, jakie są doświadczenia samych respondentek w zakresie realizacji ich praw – jako dzieci.

Realizacja praw studentek pedagogiki w dzieciństwie

Warto zaznaczyć, iż sformułowanie pytania, odnoszącego się do analizowanej kwestii, nie sugerowało, iż studentki mają opisywać przypadki respektowania bądź nierespektowania ich praw, mogły też przytaczać przypadki zaobserwowane w swoim otoczeniu.

Ogólnie uprawnione jest stwierdzenie, iż ich osobista sytuacja pod względem wspomnianego wyżej aspektu przedstawia się raczej pozytywnie. O przypadkach ewidentnego łamania praw dzieci wspomniała tylko jedna studentka – w sposób bardzo ogólny: „nauczyciele, wychowawcy nie respektowali praw dziecka, nie liczyli się ze zdaniem ucznia, nie szanowali go”. Osiem osób

stwierdziło, że nie miało w dzieciństwie świadomości istnienia praw dzieci, nie znało ich, nie wiedziało, że istnieją⁸, dodatkowo jedna – że w szkole nikt nie uświadamiał uczniom ich praw. Jako środowisko kojarzone z brakiem realizacji praw dziecka ukazywała się więc w wypowiedziach badanych studentek szkoła. Dwie osoby stwierdziły, iż ich prawa jako dzieci najbardziej były przestrzegane w domu, w najmniejszym stopniu zaś w przedszkolu i szkole. Takie poglądy korespondują z wynikami prowadzonych wcześniej badań, w których szkoła wskazywana jest jako miejsce nierespektowania praw dziecka⁹. Warto też wspomnieć, iż sporo respondentek (6 osób) nie wypowiedziało się na analizowany temat, 5 zaś formułowało raczej refleksje związane z tematyką praw dzieci. Dwie osoby jako realizatora praw dzieci (obecnie bądź w przeszłości) wskazały siebie, stwierdzając: „Przestrzegam ich, stosuję się do nich bezwzględnie”; „Znałam je i kierowałam się nimi”.

Z osób, które odpowiedziały na analizowane pytanie w sposób konkretny, większość (33 osoby – 67,35% ogółu badanych) pozytywnie opisywała „stan” respektowania swoich praw w dzieciństwie. Niekiedy stwierdzano po prostu, że prawa „były respektowane” (takie zdanie wyraziły 22 osoby – 44,90%), czasem uzupełniając to przykładami. Zdarzały się też opisy przejawów respektowania praw bez ogólnego stwierdzenia, że były one realizowane. Podając przykłady respektowania swoich praw w dzieciństwie, respondentki pisały: „Rodzice opiekowali się mną, zaspokajali moje potrzeby (np. miłości, rozwoju, nauki, zabawy), wspierali mnie” (12 osób – 24,90%); „Rodzice dawali mi prawo głosu, pozwalali na wyrażenie swojego zdania” (8 osób – 16,32%); „Zaspokajano moją potrzebę szacunku” (4 osoby – 8,16%); „W domu i szkole mogłam swobodnie korzystać ze swoich praw; mogłam z nich korzystać w otaczającym środowisku i miejscu publicznym” (3 osoby – 6,12%); „Mogłam uczęszczać do szkoły i wyjeżdżać na różne wycieczki”; „Moja prywatność była szanowana”; „Mogłam rozwijać swoje zainteresowania”; „Uczyłam się o nich” (po 2 osoby); „Zawsze

⁸ Taki stan rzeczy opisywany jest także przez badaczy zajmujących się prawami dziecka – por. np.: D. K. Marzec, *op. cit.*, s. 68; M. Dymowska, *Świadomość praw dziecka wśród uczniów klas VII szkół podstawowych na przykładzie jednej z gmin województwa elbląskiego*, [w:] *Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne. Materiały z XII Ogólnopolskiej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów Waplewo 7-12 września 1998*, J. Górniewicz (red.), Olsztyn 1999, s. 40.

⁹ Por. np. W. Walc, *Prawa dziecka w opiniach studentów kierunków pedagogicznych...*, s. 68; W. Walc, *Prawa dzieci w polskiej szkole (w opiniach i doświadczeniach studentów)*, [w:] *Wyzwania i szanse pedagogiki społeczno-opiekuńczej*, K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), Rzeszów 2010, s. 104; A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 78-81.; H. Górecka, M. Górecka, *Ochrona praw dziecka w prawie międzynarodowym i jego realizacji w Polsce*, Olsztyn – Kraków 2001, s. 112.

otaczali mnie przyjaźnie nastawieni ludzie, do których mogłam zwrócić się z problemem”; „Rodzice zawsze dawali mi prawo wyboru”; „Gdy byłam chora, mama zabierała mnie do lekarza”; „Rodzice akceptowali mnie”; „Rodzice dawali mi poczucie bezpieczeństwa”; „Czułam się «na równi» z innymi”; „Mogłam się beztrudnie bawić”; „Nie byłam obciążana sprawami dorosłych”; „Miałam możliwość edukacji”; „Mówiono, że ucznia nie wolno bić”; „W szkole realizowane było prawo do rozwoju, bycia sobą”; „Można było zgłosić nieprzygotowanie do lekcji – w szkole podstawowej”; „W szkole miałam spotkanie z rzecznikiem praw dziecka”; „Poznałam je w szkole podstawowej”; „Dowiedziałam się o nich w gimnazjum”; „Dowiedziałam się o nich w szkole średniej i z mediów” (po 1 osobie). Jak widać, realizowanie praw dziecka jest przez respondentki kojarzone przede wszystkim z postawą i zachowaniami rodziców, rzadziej z sytuacjami, jakie miały miejsce w szkole. Jedna osoba stwierdziła ponadto: „Nie pozwalałam naruszać swoich praw”.

Osobiste doświadczenia studentek w zakresie realizacji praw dziecka są więc raczej pozytywne. Warto przyrzeć się również ich spojrzeniu na sytuację dzieci w Polsce – w aspekcie realizacji ich praw.

Realizacja praw dzieci w Polsce w opiniach respondentek

Podobnie jak w przypadku własnych doświadczeń, opinia studentek na temat realizacji praw dzieci w naszym kraju jest optymistyczna: 23 (46,94%) z nich odpowiedziały, że prawa dzieci są w naszym kraju realizowane, tyle samo – że nie do końca. Tylko 3 badane stwierdziły, iż prawa dzieci nie są w Polsce realizowane, zaś 1 – że nie umie ocenić, jej wiedza w tym zakresie nie jest wystarczająca. Jako przykłady respektowania w Polsce praw dzieci sformułowano następujące stwierdzenia: „Zabroniona jest aborcja” (6 osób); „Powstaje wiele organizacji broniących praw dzieci, stojących na ich straży”; „Instytucje publiczne stoją na straży przestrzegania praw dziecka” (po 4 osoby); „Rodzice i szkoły starają się te prawa zrealizować, zaspokoić potrzeby dzieci, stoją na straży praw dziecka”; „Istnieje obowiązek szkolny do 18. r.ż.” (po 3 osoby); „Prawo do rozwoju jest realizowane – jest dużo placówek, które pomagają w rozwoju, realizacji marzeń”; „Powstaje wiele stowarzyszeń, ośrodków pomocy ofiarom przemocy”; „Gwarantuje je Konstytucja i Konwencja o Prawach Dziecka”; „Za nieprzestrzeganie praw dziecka grozi kara”; „Obowiązuje zakaz zabijania dzieci” (po 2 osoby); „Mamy prawo do oświaty”; „Mamy prawo do usług medycznych”; „Mamy prawo do rozwijania swoich umiejętności”; „Gdy prawa dzieci

nie są realizowane, odpowiedzialność za dziecko przejmuje państwo”; „Coraz więcej mówi się o prawach dziecka”; „Pedagodzy, wychowawcy coraz mocniej podkreślają ich znaczenie”; „Istnieje Rzecznik Praw Dziecka”; „Są ustanowione w Konstytucji, więc muszą być realizowane”; „Coraz większa jest świadomość dorosłych istnienia tych praw”; „Dzieci mają prawo do wyrażania własnego zdania”; „Szkoła dba o bezpieczeństwo dzieci”; „Naruszenie nietykalności jest karane sędownie” (po 1 osobie).

Przywoływane przykłady nierespektowania w naszym kraju praw dzieci były zaś następujące: „Zdarzają się rodziny dysfunkcyjne”; „Prawo do nietykalności nie jest realizowane, dzieci są bite, krzywdzone” (po 9 osób); „Dorośli narzucają dzieciom swoje zdanie” (4 osoby); „Nie zawsze są realizowane, to zależy od środowiska, w jakim się dziecko wychowuje” (3 osoby); „Ludzie nie reagują na krzywdzenie dzieci, nie chcą się wtrącać”; „Zdarzają się rodziny, którym brak pieniędzy”; „Aborcja” (po 2 osoby); „Duża liczba dzieci jest krzywdzonych”; „Władze nie reagują na krzywdzenie dzieci”; „Dzieci nie są uświadamiane w zakresie swoich praw”; „Dzieci są zaniedbywane”; „Zdarzają się rodziny zaniedbujące dzieci z braku czasu”; „W instytucjach prawa dzieci są łamane”; „Rozwoły zaburzają prawo dziecka do rozwoju”; „Nie zawsze pomoc dochodzi na czas”; „Dziecko bywa traktowane jak maskotka, zabawka, realizacja marzeń rodzica”; „Dzieci miewają zbyt dużo obowiązków”; „Dorosły wciąż jest tym, który ma władzę nad dzieckiem”; „Zabójstwa”; „Odbieranie dzieci biednym rodzinom, zamiast pomocy”; „Brak szacunku do dzieci”; „Porzucanie dzieci” (po 1 osobie). Okazuje się więc, iż łamanie praw dzieci kojarzone było przez respondentki przede wszystkim z sytuacją w dysfunkcyjnych rodzinach, a także z dość drastycznym, oczywistym ich naruszaniem – biciem, krzywdzeniem dzieci.

Argumenty za tym, że prawa dzieci są w Polsce realizowane, mają natomiast charakter odniesień do formalnych uregulowań w tym zakresie. Doświadczenie studentek w zakresie kontaktów z dziećmi i młodzieżą jest jeszcze zbyt małe, by do problemu mogły one podejść w sposób bardziej wnikliwy i szczegółowy – niekoniecznie muszą być świadome faktu, że wspomniane gwarancje nie zawsze są w pełni realizowane. Ogólny obraz gwarancji praw dzieci w naszym kraju jest rzeczywiście dość pozytywny. Problem polega raczej na trudnościach w pełnym urzeczywistnieniu prawnych zapisów. Wydaje się zresztą, że niektóre badane studentki zdają sobie z tego sprawę, przywołując przykład rodzin dysfunkcyjnych, środowisk, w których nie respektuje się analizowanych praw czy przypadki bicia dzieci, a także stwierdzając, iż ludzie nie reagują na krzywdzenie dzieci, nie chcą się wtrącać.

Rola pedagoga w dziedzinie ochrony praw dziecka – opinie studentek pedagogiki

Istotnym, a jednocześnie interesującym zagadnieniem, na które zwrócono uwagę w badaniach, jest sposób postrzegania przez badane studentki pedagogiki roli pedagoga w zakresie ochrony praw dziecka. Trzy spośród respondentek nie udzieliły odpowiedzi na dotyczące tych kwestii pytanie, zaś pięć stwierdziło, że rola ta jest bardzo ważna. Pozostałe studentki wskazywały konkretne zadania pedagoga. Dwie zwróciły uwagę na cechy pedagoga – jedna stwierdziła, że powinien on być przyjazny dzieciom, a druga – że „powinien być osobą zaufaną, do której dziecko nie będzie się bało przyjść”.

Postulowane przez respondentki działania pedagoga związane z realizacją praw dzieci można podzielić na dwie grupy: specyficznie związane z edukacją w zakresie tych praw oraz ich realizacją oraz ogólne, które można uznać za wyraz troski o prawa dzieci (tabela 2).

Tabela 2 Rola pedagoga w zakresie realizacji praw dziecka w opiniach studentek

Postulowane działania (postawy) pedagoga	Liczba wskazań	%
Specyficznie związane z prawami dziecka		
Uświadamianie dzieciom ich praw	22	44,90
Dopilnowanie, aby prawa dzieci były spełnione, stanie na ich straży	20	40,82
Interweniowanie, pomaganie dziecku, bronienie go	15	30,61
Uświadamianie rodziców w zakresie praw dziecka	9	18,36
Przestrzeganie praw dziecka	8	16,32
Pomoc rodzinie, w której prawa dzieci nie są realizowane	4	8,16
Proponowanie dzieciom, jak prawidłowo realizować prawa dziecka	3	6,12
Przeciwdziałanie łamaniu praw dziecka	3	6,12
Walka o prawa dziecka	3	6,12
Zawiadamianie odpowiednich instytucji	3	6,12
Uświadamianie, gdzie zgłaszać przypadki łamania praw dziecka	1	2,04
Szukanie środków pomocy	1	2,04
Pomoc dzieciom w zabieganiu o swoje prawa	1	2,04
Pozwalanie na wyrażanie własnego zdania	1	2,04

„Pedagog jest odpowiedzialny za przestrzeganie praw dziecka”	1	2,04
Ogólne		
Współpraca z rodzicami	3	6,12
Sprawdzanie sytuacji rodzinnej dziecka	3	6,12
Wspieranie dziecka	1	2,04
Robienie wszystkiego, by zapewnić dziecku lepszą jakość życia	1	2,04
Baczne obserwowanie dziecka – nie zawsze samo przyjdzie ono z problemem	1	2,04
Wspieranie i pomaganie w ukończeniu szkoły	1	2,04
Dbanie, by dziecko czuło się w szkole bezpiecznie	1	2,04
Zainteresowanie rozwojem dziecka	1	2,04
Indywidualne podejście do dziecka	1	2,04
Dbanie o rozwój dziecka	1	2,04

Suma % w tabeli jest większą od 100, gdyż badane mogły wskazać kilka działań.

Jak wynika z powyższej tabeli, pedagog – zdaniem badanych studentek pedagogiki – powinien przede wszystkim edukować w zakresie praw dziecka uczniów, ale także rodziców, a poza tym „stać na straży” praw dziecka. To ostatnie stwierdzenie jest dość ogólne, ale sugeruje, iż pedagog prawami dziecka powinien zajmować się właściwie stale, nieustannie mając na uwadze stan ich przestrzegania, w razie potrzeby podejmując działania interwencyjne. Terenem objętym jego zainteresowaniem powinna być nie tylko szkoła, ale też rodzina ucznia – jako miejsce potencjalnego naruszania praw dzieci. Ważnym wydaje się również podkreślenie przez respondentki faktu, iż pedagog musi sam praw dzieci przestrzegać.

Uwagi końcowe

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż problematyka praw dzieci nie jest badanym studentkom obca. Ich skojarzenia z samym pojęciem są generalnie prawidłowe. Stworzony przez nie katalog najważniejszych praw dziecka wyraźnie koresponduje z listą najważniejszych potrzeb dzieci (na ich temat wiedzę respondentki z całą pewnością posiadają). Doświadczenia z dzieciństwa badanych, związane z realizacją ich praw, są w zdecydowanej większości pozytywne.

Przypadki łamania praw dzieci w naszym kraju badane studentki kojarzą głównie z rodzinami dysfunkcyjnymi oraz szkołą. Ogólnie uważają jednak, że prawa dzieci są w Polsce realizowane, bo są prawnie (odpowiednimi dokumentami) zagwarantowane. Wydaje się, iż takie przekonanie studentek trzeba mieć na uwadze podczas podejmowania problematyki praw dziecka na zajęciach w uczelni. Warto byłoby uwrażliwić je na przejawy nieprzestrzegania praw dzieci, ukazując, iż istnienie przepisów prawnych niekoniecznie oznacza ich automatyczne wprowadzanie w życie (za to odpowiedzialne są konkretne osoby).

Pozytywnym aspektem uzyskanych wyników badań jest to, iż respondentki wyraźnie kojarzą swój przyszły zawód z działalnością na rzecz praw dzieci – zarówno edukacyjną, jak i interwencyjną, a także z przestrzeganiem praw dzieci. Należałoby w trakcie kształcenia uczelnianego rozwinąć ich kompetencje pozwalające podejmować tego typu działania.

Problematyka praw dziecka musi więc być obecna w procesie przygotowywania studentów do zawodu pedagoga – zarówno jako przekaz wiedzy, rozwijanie umiejętności, jak i kształtowanie odpowiednich postaw.

dr Wiesława Walc *jest pedagogiem, pracownikiem naukowo-dydaktycznym Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego*

Aneta Jarzębińska

Kształcenie do zawodu nauczyciela w Polsce

(analiza stron rekrutacyjnych uczelni publicznych)

Kształcenie to termin trudno definiowalny, obejmuje on bowiem swym zakresem bogaty katalog zjawisk pedagogicznych a jego treść w znacznym stopniu zależy od uwarunkowań społeczno-kulturowych. Do niedawna kształcenie kojarzono głównie z celami odnoszącymi się do wiedzy. Preferując intelektualną sferę kształcenia, prowokowano – jak to ujęła Inetta Nowosad – „wyuczona bezradność” i „techniczny etos pracy”¹ oraz bezbronność w nietypowej, niespodziewanej, „nienauczonej” sytuacji.

Nie można przygotować się na każdą okoliczność działania, stąd ważne jest, pisze Henryka Kwiatkowska, by wiedza, jaką się zdobywa, była wiedzą generatywną, na której podstawie można tworzyć nowe struktury poznawcze². W przypadku nauczyciela oznacza to także bycie „w mniejszym stopniu przekąźnikiem wiedzy, a w większym zakresie przewodnikiem po świecie wartości i animatorem rozbudzającym myślenie”³. Stąd obecnie utożsamia się kształcenie z wielostronną działalnością, która realizuje się w procesach: nauczania, uczenia się i samokształcenia⁴. Tak rozumiane kształcenie obejmuje całą strukturę osobowości człowieka – jej warstwę intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną. Podkreślmy przy tym, że kształcenie zawsze posiada pewien aspekt indywidualny⁵.

Kształcenie to termin skomplikowany także z uwagi na wielość jego postaci. Obok formalnego i nieformalnego wyróżnia się kształcenie szkolne i pozaszkolne; w obu przypadkach, ze względu na wiek osób kształcących się, odbywa się kształcenie równoległe i kształcenie dorosłych. Jednym z bardziej

¹ I. Nowosad, *Nauczyciel- wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków 2001.

² H. Kwiatkowska (oprac.), *Kształcenie nauczycieli*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.

³ K. Denek, *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1, s. 11.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 201.

⁵ J. Kędzińska (oprac.), *Kształcenie*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2..., op. cit.

wyrazistych podziałów jest rozróżnienie na kształcenie ogólne i zawodowe. To ostatnie ma służyć nabywaniu kompetencji profesjonalnych, niezbędnych w pracy zawodowej i jest zróżnicowane między innymi z uwagi na poziom kształcenia, specjalności i miejsce realizacji⁶.

Artykuł poświęcony jest swoistej odmianie kształcenia zawodowego – kształceniu akademickiemu do wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce. Ukazano w nim katalog ofert kierunków kształcenia nauczycieli na rok akademicki 2015/2016. Zarazem opisano pewne rozwiązania, obecne w ofertach edukacyjnych uczelni wyższych, które sprawiają, że przyszły student może mylnie zinterpretować przekaz.

Podstawą do opracowania zagadnienia była analiza oferty rekrutacyjnej, zamieszczonej na stronach internetowych uczelni wyższych, przeprowadzona na przełomie maja i czerwca 2015 roku. Rozważania zawężono do kształcenia na studiach I i II stopnia w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych, ujętych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 6 lutego 2012, poz. 131). Zbadano zatem strony internetowe: 18. uniwersytetów, 18. uczelni technicznych, 6. uczelni rolniczych/przyrodniczych, 6. uczelni wychowania fizycznego, 5. uczelni ekonomicznych, 5. uczelni pedagogicznych, oraz 2. uczelni teologicznych.

Zgodnie z art. 9. Karty Nauczyciela nauczycielem może być osoba, która: 1) posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje; 2) przestrzega podstawowych zasad moralnych; 3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu⁷.

Zagadnienie precyzuje Minister Edukacji Narodowej w drodze rozporządzenia z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 50, poz. 400 z uwzględnieniem późniejszych zmian)⁸. W rozporządzeniu wymienia się kwalifikacje uprawniające

⁶ *Ibidem*.

⁷ Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 *Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2014 r. poz. 191 i 1198 oraz z 2015 r. poz. 357).

⁸ Np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2014 poz. 1084).

do zajmowania stanowiska nauczyciela w placówkach podlegających Ministrowi Edukacji Narodowej a także warunki, których spełnienie jest nieodzowne do nauczania poszczególnych przedmiotów (w tym języków obcych).

Upraszczając treść rozporządzenia, można stwierdzić, że do zajmowania stanowiska nauczyciela konieczne jest ukończenie studiów wyższych na kierunku zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub odpowiedniej specjalności w zakładzie kształcenia nauczycieli oraz posiadanie przygotowania pedagogicznego. Przez przygotowanie pedagogiczne rozumie się „nabywanie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin a w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin [...]”⁹, przy czym w polskim systemie kształcenia nauczycieli obowiązuje rozwiązanie, że teoria zdobyta na zajęciach z pedagogiki, psychologii, dydaktyki, metodyk szczegółowych i innych przedmiotów wyprzedza praktykę, stanowiąc podstawę działań w rzeczywistości szkolnej. O uzyskaniu przygotowania pedagogicznego świadczy natomiast dyplom ukończenia studiów lub inny dokument wydany przez uczelnię, dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego¹⁰.

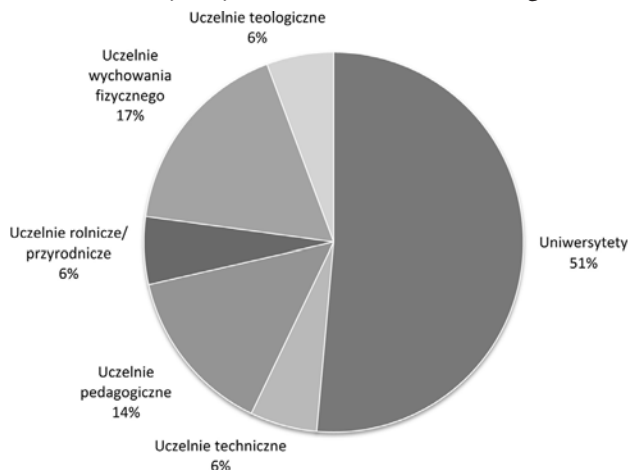
Wyniki analizy

Przeprowadzone rozpoznanie pokazało, że większość objętych badaniem uczelni wyższych oferuje absolwentom szkół średnich legitymujących się świadectwem dojrzałości oraz osobom z tytułem licencjata możliwość kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela. Takich uczelni zidentyfikowałam 35. Najwięcej było pośród nich uniwersytetów (18 – a zatem wszystkich ujętych w badaniu). Za nimi usytuowały się uczelnie wychowania fizycznego (6) oraz uczelnie pedagogiczne (5). Analiza pokazała również, że kształcenie nauczycielskie oferują dwie uczelnie teologiczne (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski). Ponadto zawód nauczyciela można zdobyć po ukończeniu niektórych specjalności oferowanych przez

⁹ Rozporządzenie z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 50, poz. 400).

¹⁰ *Ibidem*.

uczelnie rolnicze/przyrodnicze (Szkolę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie) oraz uczelnie techniczne (Akademię Techniczno-Humanistyczną w Bielsku-Białej oraz Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu).

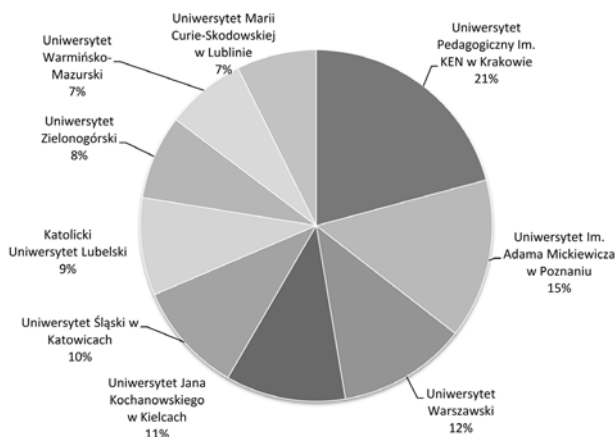


Wykres 1. Liczba uczelni kształcących do wykonywania zawodu nauczyciela według typu uczelni

Uczelnie wyszczególnione na wykresie 1 cechuje duże zróżnicowanie z uwagi na liczbę oferowanych specjalności nauczycielskich na studiach stacjonarnych I i II stopnia (łącznie). Niektóre stwarzały studentowi możliwość wyboru spośród kilkudziesięciu specjalności, inne oferowały tylko jedną. Najbogatsza ofertę w tym zakresie posiadał Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie (w jego ofercie rekrutacyjnej zidentyfikowano 51 specjalności nauczycielskich). Po nim usytuował się Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (36). Na dalszych miejscu znalazły się: Uniwersytet Warszawski (29), Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (27), Uniwersytet Śląski w Katowicach (25) oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski (22). Całościowo ujęte w analizie uczelnie wystąpiły z propozycją kształcenia nauczycielskiego na 439 kierunkach i specjalnościach.

Dość podobna była oferta kształcenia do zawodu nauczyciela w ramach studiów stacjonarnych I stopnia. W tym wypadku na czoło z liczbą kilkudziesięciu specjalności ponownie wysunął się Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie (28 specjalności nauczycielskich). Na drugiej pozycji ułożył się Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (22). Nieco węższą ofertę kształcenia wystosował do przyszłych nauczycieli Uniwersytet Warszawski (16).

W czołówce uczelni publicznych kształcących do pracy w zawodzie nauczyciela znalazł się również Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (14), Uniwersytet Śląski w Katowicach (13), Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Uniwersytet Zielonogórski (po 12).



Wykres 2. Publiczne uczelnie akademickie według liczby kierunków i specjalności nauczycielskich na studiach stacjonarnych I i II stopnia (łącznie)

Zbliżone były wyniki analizy w odniesieniu do oferty kierowanej do zainteresowanych kształceniem nauczycielskim w ramach studiów II stopnia. Jedyną istotną zmianą odnosi się do Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, który okazał się szóstą z kolei uczelnią publiczną pod względem liczby oferowanych specjalności nauczycielskich na studiach II stopnia.

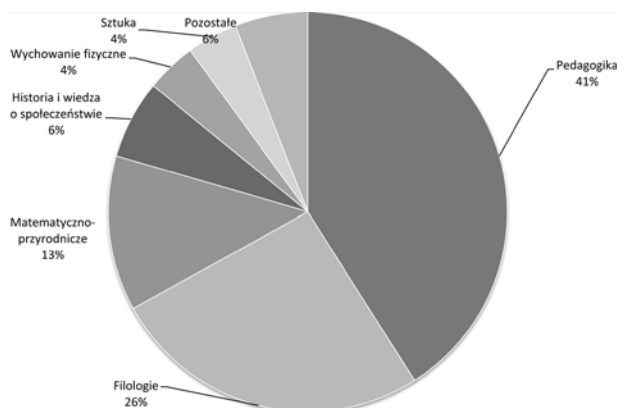
Jeśli za kryterium podziału przyjąć typ uczelni, największy udział w kształceniu nauczycieli miałyby uniwersytety z propozycją 275 specjalności nauczycielskich na studiach I i II stopnia. Po nich umiejscowiły się uczelnie pedagogiczne (104) a następnie uczelnie teologiczne (23), wychowania fizycznego (18), uczelnie techniczne (16) i rolnicze/przyrodnicze (3). Jak wspomniano, łącznie na studiach stacjonarnych I i II stopnia oferowano kształcenie na 439 specjalnościach nauczycielskich.

Katalog oferowanych specjalności był zróżnicowany. Najwięcej pojawiło się ofert kształcenia na kierunkach pedagogicznych (180). W odniesieniu do tej grupy najczęściej występującą propozycją było podjęcie studiów o specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, w wielu wypadkach połączona z nauczaniem języka obcego. Wyraźnie zaznaczyły się również uszczegółowione pedagogiki specjalne, m.in. oligofrenopedagogika, tyflopädagogika, logopedia.

Na kolejnym miejscu usytuowały się filologie nauczycielskie (114) z filologią angielską na czele. Nieznacznie mniej było ofert dla zainteresowanych nauczaniem języka polskiego a następnie niemieckiego. W tym obszarze oferta edukacyjna zdawała się wychodzić naprzeciw potrzebom rynku pracy. Jak bowiem wynika z symulowanej na podstawie ramowych planów nauczania liczby etatów, zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych jest znaczne, przy czym wzrasta wyraźnie w gimnazjach, dorównując zapotrzebowaniu na nauczycieli języka polskiego. Ostatecznie wszakże kwestia jest bardziej złożona, często bowiem zamiast zatrudnić nowego nauczyciela – absolwenta studiów nauczycielskich – deleguje się na studia podyplomowe już zatrudnionego pedagoga aby poszerzył swoje kwalifikacje i mógł nauczać kolejnego przedmiotu.

Znaczna liczba oferowanych specjalności nawiązywała do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (55). Ukazały się mianowicie oferty kształcenia na specjalnościach: matematyka, fizyka, biologia oraz chemia, przy czym pierwsza wyszczególniona opcja była zarazem najczęstszą.

Zdecydowanie węższa była oferta kształcenia odwołująca się do historii i wiedzy o społeczeństwie (28). Ponadto uczelnie oferowały kształcenie nauczycielskie na specjalnościach nawiązujących do sztuki i wychowania fizycznego (po 18). Najmniej zaś było ofert kształcenia nauczycielskiego powiązanych z: geografiami (12), filozofią i etyką (9), informatyką (4). Pojawiła się także możliwość podjęcia studiów z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej z uprawnieniami nauczycielskimi.



Wykres 3. Kierunki i specjalności nauczycielskie na studiach stacjonarnych I i II stopnia według wiodących grup przedmiotów

W akademickiej ofercie kształcenia nauczycieli wiele (162) było specjalności mieszanych, niekoniecznie łączących przedmioty z jednej grupy, np. edukacja

elementarna i język angielski, filologia angielska nauczycielska z informatyką, matematyka z oligofrenopedagogiką, edukacja do wielokulturowości z elementami glottodydaktyki, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna. Takie zgrupowanie zapewne ma służyć poszerzeniu możliwości znalezienia zatrudnienia przez absolwenta.

Zarazem osoby zainteresowane pracą w zawodzie nauczyciela w roku akademickim 2015/2016 mogły zdecydować się na jednolite studia magisterskie, wybierając spośród dwóch możliwości: a) teologia – specjalność nauczycielsko-katechetyczna, b) teologia – specjalność katechetyczno-pastoralna.

Reasumując, u progu roku akademickiego 2015/2016 osoby zainteresowane kształceniem uprawniającym do wykonywania zawodu nauczyciela miały możliwość wyboru spośród w sumie kilkuset ofert. Mogły zdecydować się na zdobywanie odpowiednich kwalifikacji zawodowych w ramach studiów I i II stopnia a w dwóch przypadkach – studiując na jednolitych studiach magisterskich. Bez wątplenia oferta zamieszczona na stronach internetowych uczelni wyższych była bogata i zróżnicowana. Nie zawsze jednak przedkładano kandydatowi informację kompletną i jasną.

W toku analizy stron rekrutacyjnych okazało się, że zaledwie kilka uczelni dokonało czytelnego rozróżnienia na studia nauczycielskie i nienauczycielskie. W konsekwencji osoby zainteresowane kształceniem nauczycielskim mogły mylnie zinterpretować ofertę i wybrać studia, których ukończenie nie jest tożsame z uzyskaniem uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela. Innymi słowy mogły zdecydować się na specjalność, w którą nie wpisuje się zdobycie przygotowania pedagogicznego.

Do dezorientacji kandydata przysłużyło się w sumie wiele różnych praktyk. Nagminne było lakoniczne wyliczanie uprawnień nabytych wraz z ukończeniem studiów, np. „uzyskane uprawnienia zawodowe – zgodne z wykształceniem” (w odniesieniu do matematyki, która może, lecz nie musi, być specjalnością nauczycielską). Równoległe zdarzały się opisy nazbyt szerokie, bo odnoszące się nie do jednej specjalności, ale do całej grupy, w tym także do specjalności nienauczycielskich, np. „absolwent jest przygotowany do aktywności w różnych obszarach działań edukacyjnych oraz do pracy w: szkolnictwie i placówkach oświatowych (po ukończeniu specjalności nauczycielskiej i uzyskaniu przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela wykraczającego poza obowiązkowe programy kształcenia na specjalnościach nienauczycielskich)” – w odniesieniu m.in. do kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja elementarna i wspieranie dzieci w rozwoju zdolności. Kandydaci skoncentrowani na pierwszym

członie informacji lub zwiedzeni intuicją, mogli zignorować potrzebę sprawdzenia, czy wybrana przez nich specjalność wymaga oddzielnego zdobycia przygotowania pedagogicznego. Zresztą, o czym pisał swego czasu Bogusław Śliwerski, kandydaci na studia powszechnie nie czytają ustaw, rozporządzeń, ani też nie dopytują się o istotne z punktu widzenia ich przyszłego interesu kwestie. Co więcej, nie wiedzą, o co powinni pytać tych, którzy przygotowują im ofertę kształcenia¹¹.

Problematicznie jawiły się specjalności pedagogiczne, których nazwy, od lat utożsamiane z profesją nauczycielską, obecnie nie dają uprawnień do wykonywania tego zawodu, np. pedagogika opiekuńcza i resocjalizacyjna, oligofrenopedagogika. Tego rodzaju przypadki dowodzą, jak to ujął B. Śliwerski, że nie każdy pedagog jest nauczycielem, choć każdy nauczyciel powinien mieć przygotowanie pedagogiczne¹². Nie mniej myłą praktyką było „opakowywanie” ofert edukacyjnych w ciekawie brzmiące nazwy specjalności. W takiej formie specjalność nienauczycielska także może być identyfikowana jako nauczycielska. Przy bliższej analizie, niestety zwykle po dłuższym czasie, niekiedy nawet po ukończeniu studiów, nazwa niejednokrotnie okazuje się fasadą przyciągającą uwagę kandydata, dającą mu poczucie, że studiuje wyjątkową, nowatorską specjalność, której ukończenie wyróżni go spośród innych osób ubiegających się o pracę w placówce oświatowej. Ilustracją dla powyższych zagadnień jest wpis na blogu internetowym:

Ukończyłam studia licencjackie oraz magisterskie. [...] Jakie było moje zdziwienie, gdy pracodawca uświadomił mi, że NIE POSIADAM PRZYGOTOWANIA PEDAGOGICZNEGO!!!!!! Studia magisterskie – pedagogika prewencji patologii i zagrożeń społecznych. Ukończyłam też studia podyplomowe (na innej uczelni) – socjoterapia. Niestety jak się okazało, czeka mnie jeszcze jeden wydatek. To jedno wielkie nieporozumienie! Śmieszne jest to, iż kończąc studia wyższe pedagogiczne nie mogę być wychowawcą w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym!!¹³

Częstą praktyką, ujawnioną na podstawie analizy ofert edukacyjnych uczelni wyższych, było rekrutowanie na studia II stopnia kandydatów bez przygotowania pedagogicznego. Wprawdzie przy bardziej wnikliwej lekturze kandydat mógł się rozeznać, że nakłada się na niego obowiązek uzupełnienia tego braku, jednak praktyka pokazuje, że w toku studiowania powinno się zre-

¹¹ B. Śliwerski, *Jak studenci robieni są w bambuko lub sami wpuszczają się w maliny?* <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2011/01/jak-studenci-sa-robieni-w-bambuko-lub.html> (dostęp 26.06.2015 r.).

¹² B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010.

¹³ Komentarz zamieszczony na stronie <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2011/01/jak-studenci-sa-robieni-w-bambuko-lub.html> (dostęp 26.06.2015 r.).

alizowania praktyki w placówce oświatowej bywa przemilczana przez kadrę, a przez samych studentów przeoczona, czego dowodzi kolejny wpis na blogu internetowym:

Po siedmiu latach pedagogiki, w tym uzyskaniu dwóch tytułów magistra, nie mam przygotowania pedagogicznego. [...]. Nikt się słowem nie zająknął żebyśmy wyrobili te 150 godzin w placówkach oświatowych. Bo po co, prawda? Przecież można iść na płatny kurs przygotowania pedagogicznego organizowany w tej samej uczelni. W tym roku ukończyłam studia magisterskie – resocjalizacja i w suplemencie do dyplomu, w punkcie dotyczącym uprawnień i kwalifikacji zawodowych mam napisane, że mogę podjąć studia trzeciego stopnia i podyplomowe i to wszystko. Dwa lata studiów uprawniają mnie do podjęcia kolejnych studiów¹⁴.

Ignoruje się również fakt, że student, jeśli już uzupełnia praktykę pedagogiczną, zwykle czyni to w ostatnim możliwym terminie, w pośpiechu, traktując ją jako zło konieczne. Takie nastawienie skutkuje nierzadko fikcyjnym odbywaniem praktyk w placówce, w której dyrektorem jest zaprzyjaźniony kolega. Wskutek bagatelizowania rangi przygotowania pedagogicznego student, np. absolwent I stopnia matematyki nienauczyielskiej, pisząc pracę magisterską o tematyce ściśle pedagogicznej, nie rozumie i nie umie się posługiwać językiem właściwym dla tej dyscypliny. Może on być – instrumentalnie wyposażonym w informacje i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej – człowiekiem od przekazywania wiedzy, ale nie rozumie spraw wychowania.

Po studiach, a często jeszcze w trakcie ich trwania, pojawia się sposobność, by uzupełnić brak przygotowania pedagogicznego, podejmując odpowiednie studia podyplomowe. W roku akademickim 2015/2016 istnieje możliwość wyboru spośród m.in.: podyplomowych studiów w zakresie przygotowania pedagogicznego (najczęstsza opcja) oraz przygotowania pedagogicznego z językiem migowym. Przygotowano także ofertę dla osób zainteresowanych zdobyciem uprawnień do nauczania konkretnych przedmiotów. Pojawiły się studia doskonalące z zakresu przygotowania pedagogicznego m.in. dla absolwentów polonistyki, historii, języków obcych, biologii i przyrody, a także przygotowanie nauczycielskie do prowadzenia zajęć z filozofii i etyki oraz przygotowanie glottodydaktyczne¹⁵.

O ile wyszczególnione oferty już z nazwy zakładają zdobycie uprawnień nauczycielskich, pozostałe, także na poziomie ich charakteryzowania przez

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Nasuwa się wątpliwość, czy kandydatem na studia podyplomowe uzupełniające nie kieruje wyłącznie kalkulacja, której sensem jest przede wszystkim zagwarantowanie poczucia bezpieczeństwa lub pewności w pracy. Brak w tym postępowaniu idei Dobrego Nauczyciela, za: B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2008, s. 204.

jednostkę prowadzącą, budzą zastrzeżenia. Podobnie jak to miało miejsce w odniesieniu do studiów I i II stopnia, także i w wypadku studiów podyplomowych pojawiły się przypadki zdawkowego informowania o uzyskanych uprawnieniach, np. „uzyskanie dodatkowych kwalifikacji” (w odniesieniu do oligofrenopedagogiki). Nie mniej mylący był brak rozróżnienia na studia podyplomowe doskonalące (na które rekrutuje się czynnych nauczycieli, by zdobyli uprawnienia do nauczania kolejnego przedmiotu) oraz na studia kwalifikacyjne.

Ukazane tendencje występują zarówno w wielkich ośrodkach akademickich i ich filiach, jak i w ośrodkach mniejszych. Można odnieść wrażenie, że uczelnie wyższe nie są zainteresowane tym, by kandydatów na studia wprowadzać w tajniki kształcenia i uzyskiwanych dzięki niemu kwalifikacji. Górze biorą przesłanki ekonomiczne. Uczelnie w trosce o własne istnienie, o utrzymanie kadry dążą bowiem do zrekrutowania dużej liczby kandydatów, jak pokazuje analiza – niekoniecznie oferując przy tym rzetelną informację. W dobie niedoboru studentów, a także uprawiania swoistej pedagogiki milczenia wobec opisanych praktyk, należy się spodziewać, że będą one przybierać na sile.

dr Aneta Jarzębińska *jest adiunktem w Katedrze Pedagogiki
Społecznej Uniwersytetu Szczecińskiego*

Anna Oliwińska-Wacko, Ryszard Wacko

Pamięć żyjąca – rzecz o miasteczku Czudec



Poszukiwanie informacji i ciekawostek na temat miejsca, w którym żyjemy, jest naszą pasją zawodową i prywatną. Od wielu lat interesowała nas przeszłość Czudca, legendy o zamku na wzgórzu nad Wisłokiem, dzieje tutejszych rodów oraz historia kościołów, zwłaszcza obecnie istniejącego pw. Trójcy Świętej. Szukając śladów przeszłości, natrafiłiśmy na niezwykle ciekawe tropy prowadzące prosto do sensacyjnych nieraz odkryć i fascynujących informacji. Należy do nich dokument papieża Innocentego XII z 1698 r., będący przywilejem na kaplicę w zamku czudeckim. Inne odkrycia to przywilej odpustu zupełnego dla Józefa Grabińskiego i jego rodziny,

wydany przez papieża Klemensa XII w 1738 r., czy też dokument z 1717 r., ustanawiający fundację mansjonarzy dla czudeckiego kościoła oraz fragmenty pamiątek, fotografie, notatki. Owe dokumenty nie są tylko efektem kwerend w różnych archiwach, ale są też wynikiem żmudnych poszukiwań prowadzonych w najbliższej okolicy. Owocem tych wszystkich prac jest książka *Dzieje Czudca*, w której przedstawiliśmy historię miejscowości od czasów najdawniejszych do początków XX w., prezentując wiele nigdy niepublikowanych wcześniej dokumentów, odnalezionych przez nas w czasie prac badawczych. Obecnie pracujemy nad drugim tomem *Dziejów Czudca*; będzie on poświęcony czasom I i II wojny światowej na terenie Czudca oraz nietłumionym latom powojennym.

Położenie i warunki przyrodnicze

Czudec jest miejscowością leżącą w kotlinie Wisłoka – ostatniej i najmniejszej z kotlin górskich, jakie tworzy rzeka, zanim wpłynie na obszar Niziny San-

domierskiej. Otoczony jest wzniesieniami zbudowanymi z fliszu karpackiego i znajduje się na styku dwóch krain geograficznych: Pogórza Strzyżowskiego i Pogórza Dynowskiego, a jego malownicze krajobrazy są ważnym atutem turystycznym.

Położenie Czudca umożliwia istnienie specyficznego mikroklimatu, dlatego też nasza miejscowość była jeszcze na początku dwudziestego wieku miejscem niedzielnych turystycznych wypadów mieszkańców Rzeszowa. Swoim bogactwem i pięknem zachwyca również tutejsza przyroda. Występuje tutaj wiele gatunków zwierząt chronionych i rzadkich, a równocześnie pojawiają się gatunki charakterystyczne zarówno dla obszarów górskich, jak i nizinnych, np.: jelen karpacki i jelen nizinny, traszka karpacka i traszka zwyczajna, kumak górski i kumak nizinny. Znajdziemy tutaj również formacje roślinne, z których najciekawszą jest chyba buczyna karpacka. Duży kompleks leśny tej formacji został objęty ochroną przez utworzenie rezerwatu przyrody o nazwie „Wielki Las”. Do rzadkich gatunków występujących w naszej okolicy należy zaliczyć: pazia królowej, tygryzka paskowanego, bociana czarnego, puszczyka uralskiego, salamandrę plamistą. Na łąkach pojawiają się często storczyki, kokoryczka, dzwonki karpackie, trzmielina, a w lasach kalina koralowa, wawrzynek wilcze łyko i wiele innych.

Historia najdawniejsza

Początki Czudca giną w mrokach przeszłości. Prowadzone badania archeologiczne ujawniły bowiem, że na tych ziemiach osadnicy pojawili się już kilka tysięcy lat przed naszą erą. Świadczą o tym kurhany ukryte wśród wzgórz i lasów a także pojedyncze znaleziska, jak np.: krzemienne siekierka znaleziona na Przedmieściu Czudeckim czy też fragmenty naczyń ceramiki sznurowej.

Najstarsza udokumentowana wzmianka o Czudcu pochodzi z 1279 r. Wtedy właśnie Filip, biskup Fermo i legat papieski, potwierdza opatowi i konwentowi klasztoru cystersów w Koprzywnicy dziesięcinę z wyszczególnionych dóbr. W epoce średniowiecza funkcjonowała tu osada, o której istnieniu posiadamy informacje zarówno ze źródeł pisanych, jak i z odkryć archeologicznych, prowadzonych na tym terenie.

Ciekawe są dzieje nazwy miejscowości. Językoznawcy zgodnie wywodzą ją od imienia Czudek, męskiego odpowiednika imienia żeńskiego Czudka, a to z kolei wywodzi się od słowa „cud” w znaczeniu piękny. Inna wersja powstania nazwy zakłada, że pochodzi ona od słowa „czucz”, co w staropolszczyźnie

oznaczało cudzy, obcy. Wiąże się ona z terenem pogranicza polsko-ruskiego, którego linia przebiegała wzdłuż Wisłoka. Być może chodziło więc o określenie grodziska czy zamku, który stał na wzgórzu nad Wisłokiem, po stronie ruskiej, a mieszkańcy polskiej strony nazywali go czucz, obcy.

Legenda

Na tle licznych teorii i hipotez bardzo ciekawa jest dobrze znana w Czudcu legenda mówiąca o pochodzeniu nazwy miejscowości, wzięta z czasów najazdów tatarskich. Otóż legenda głosi, że dawno temu na zboczu góry na prawym brzegu Wisłoka stał zamek zwany Nowogródkiem. Pewnego dnia na zamek napadła ogromna horda Tatarów. Część mieszkańców okolicy schroniła się w zamkowych murach, a reszta uciekła w lasy. Tatarzy oblegali zamek i przygotowywali się do szturm. Wtedy to odbyła się narada wojenna i postanowiono zastraszyć atakujących. Zatem na murach zamku pojawiali się kolejno łucznicy, rzesze toporników, piechurów i innych zbrojnych. Chociaż obrońców nie było aż tak wielu, to zmieniając stroje wojenne, mieli zamiar oszukać wrogów. Wódz napastników, zaskoczony liczbą wojska, nie śmiał zaatakować zamku, czekał na posiłki.

Tymczasem nocą z zamku wykradali się odważni rycerze i atakowali najezdźców. Nocne „wycieczki” kończyły się przyprowadzaniem jeńców. Wkrótce Tatarzy doczekali się posiłków. Nadciągnęły kolejne tatarskie wojska. Wtedy pan grodu przypomniał sobie o sławnym strzelcu – zbójniku – który uwięziony był w podziemiach zamku. Obiecał mu, że jeśli zabije on wodza Tatarów, wówczas będzie wolny. Więzienia wybrał największą hakownicę (według innych wersji legendy kuszę lub śmigownicę), wymierzył i strzelił prosto w głowę dowódcy wojsk wroga. Wtedy wśród Tatarów zapanował strach, rozległy się krzyki, bo nikt nie widział napastnika, który zabił wodza. Tatarzy uciekli w popłochu, a mieszkańcy osady krzykali: „Istny cud, czudo, czudo...”. Owo wydarzenie – według legendy – dało początek nazwie Czudec.

Pierwsza wzmianka o czudeckim zamku znajduje się w dokumencie króla Kazimierza Wielkiego z 19 stycznia 1354 r., nadającym Janowi Pakosławowi, dziedzicowi Stróżysk, miasto Rzeszów położone w ziemi ruskiej aż po zamek czudecki. Zatem już wtedy zamek musiał być obiektem o ugruntowanej pozycji, gdyż stanowił punkt orientacyjny przy ustalaniu granic dóbr Jana Pakosławica. Prowadzone w latach 2001-2010 prace archeologiczne na Górze Zamkowej udowodniły istnienie tam wczesnośredniowiecznego grodziska, a potem zamku

obronnego z sześcioboczną basztą. W studni zamkowej odnaleziono m. in. fragmenty kafli rycerskich oraz pięknie zdobionych kafli renesansowych, a także płytek herbowych. Wydobyto też pięknie zdobione renesansowe obramienia okien i drzwi, co pozwala sądzić, że właściciele zamku byli ludźmi o wysokiej kulturze intelektualnej.



Ruiny zamku

Miasteczko Czudec

Prawa miejskie nadał Czudcowi 11 września 1427 r. Król Władysław Jagiełło. Odebrał je niejaki Pakosz, ówczesny właściciel tych ziem, protoplasta rodu Strzyżowskich, który to ród panował tutaj do początku XVII w. Kolejnymi właścicielami klucza czudeckiego byli Grabieńscy herbu Pomian – ród zasłużony zarówno dla Czudca, jak i dla Rzeczypospolitej. To Józef Grabieński był fundatorem i dobrodziejem kościoła Trójcy Świętej, budowniczym dworu i szlacheckim, dobrym panem czudeckich ziem. Ostatnim z Grabieńskich był Jan, który zmarł bezpotomnie. Po nim właścicielem Czudca był Karol Nitsche, następnie jego córka Karolina, a ostatnią panią na Czudcu była Aleksandra Uznańska, *primo voto* Wiktorowa. Po jej śmierci do końca II wojny właścicielem był jej syn Adam.

Na przestrzeni wieków rozwijało się w Czudcu rzemiosło, kwitł handel, organizowało się życie cechowe, działała szkoła parafialna, powstawały bractwa religijne. W przeszłości funkcjonowały tu cechy: płócienników, tkaczy, krawców, kuśnierzy, szewców. Wyroby czudeckich rzemieślników znane były w okolicznych miastach.

Istniał tu budynek ratusza, gdzie siedzibę miały władze miasteczka, a przy ratuszu mieściło się więzienie, o którym wiemy, że spłonęło w połowie XVIII w. – w czasie wielkiego pożaru. Na XVIII-wiecznych dokumentach zachowały się pieczęcie potwierdzające istnienie sądu w Czudcu. Napis na pieczęci brzmi SIGILLUM IURISDICTIONIS DOMINI CZUDEEC (Pieczęć Sądowa Państwa Czudec).

Krajobraz miasteczka tworzyły też budynki tzw. szpitali ubogich, czyli przytułków przeznaczonych dla starców lub kalek nieposiadających odpowiednich warunków do życia. W Czudcu najstarszy szpital powstał z fundacji Józefa Ambrozowicza, a kolejny założył w 1722 r. Józef Grabieński. Domki szpitalne znajdowały się niedaleko kościoła na gruncie należącym do parafii; posiadały one też ogrody. Były to: szpital dla ubogich kobiet, drugi dla ubogich mężczyzn i trzeci zwany szpitalem dla ubogich miejscowych.

Czudec, miasteczko położone nad Wisłokiem, posiadał też młyny. Składały się one z dwóch części: jedna zbudowana była na palach nad wodą (i tam mieścił się sam młyn), natomiast druga część z mieszkaniem młynarza umiejscowiona była obok rzeki. Przy młynie znajdował się folusz, czyli maszyna do folowania płótna (tak samo nazywał się budynek, gdzie ta maszyna stała). Był tu też blech, czyli miejsce, gdzie bielono płótno.

Czudec posiadał też specjalne piece do wypalania cegły i wapna; znajdowały się one poza miastem. Wapienniki były to niewielkie wydrążone w ziemi pieczary z otworem, przez który wychodził dym. W okresie zapotrzebowania na wapno wapienniki i piece do wypalania cegieł działały pełną parą. Było tak zapewne w czasie budowania kościoła w początku XVIII w., a pewnie i wcześniej jeszcze przy budowie i rozbudowie zamku.

Pejzaż miasteczka tworzyły też inne budynki. Znajdował się tu browar, w którym warzono piwo oraz gorzelnia, a także fabryka skór angielskich. Krajobraz miasteczka uzupełniała karczma i liczne sklepiki. Pod koniec XIX w. działał tu urząd pocztowo-telegraficzny, kolej, powstała też straż ogniowa. W początkach XX w. Czudec był miasteczkiem o charakterze letniskowym, o czym informuje wydany w 1912 r. we Lwowie „Przewodnik po zdrojowiskach i miejscowościach klimatycznych Galicji”.

W związku z przemianami społeczno-gospodarczymi i spadkiem liczby ludności Czudec w 1935 r. utracił prawa miejskie i nigdy już ich nie odzyskał. Miasteczko, które sprawnie funkcjonowało przez kilka stuleci, utraciło swój status, z którego tak dumni byli tutejsi „sławetni mieszczanie”.

Mówiąc o dziejach Czudca, warto pamiętać, że od czasów średniowiecza mieszkali tu Żydzi. Z czasem wzniesli swoją świątynię, mieli cmentarz – kirkut

i łaźnię – mykwę. Zajmowali się handlem, ale nie wolno im było sprzedawać towarów bez zgody władz cechowych. Przed II wojną światową mieli tu swoje sklepy i restauracje. Losy czudeckich Żydów dramatycznie zmieniła II wojna światowa. Niemcy wywieźli ich do getta w Rzeszowie, gdzie wielu z nich zmarło w tragicznych okolicznościach. Pozostałych hitlerowcy przetransportowali do obozu w Bełżcu i tam zamordowali. Kilka osób zostało uratowanych przez mieszkańców Czudca i Nowej Wsi.

Parafia i kościoły

Parafia Czudec istniała już w początkach XIV w., a pierwszym kościołem parafialnym był kościół św. Marcina, nazywany w dokumentach „starożytnym”, czyli bardzo starym, zaś jego tytuł może sugerować związki tego obszaru z zakonem cystersów, któremu św. Marcin patronował. Fundatorami kościoła byli najprawdopodobniej Procheńscy herbu Gryf, właściciele Prochny, wymienionej w dokumencie z 1279 r. dotyczącym płacenia dziesięciny klasztorowi w Koprzywnicy.

W 1489 r. wzniesiono drewniany kościół św. Zofii, a ponad dwieście lat później na jego miejscu wybudowany został w latach 1717-1734 obecny – pw. Trójcy Świętej. Najpierw wybudowano kaplicę południową, która została poświęcona 8 września 1717 r. Wtedy też uroczyście umieszczono w niej cudowny obraz Matki Bożej, pochodzący najprawdopodobniej z przełomu XVI/XVII w. Warto dodać, że wizerunek Maryi przez wieki otaczany był wielką czcią. Inwentarze odnotowują liczne wota, które ofiarowano za uzdrowienia czy inne doznane łaski. Wśród ofiarodawców są przedstawiciele rodu Grabieńskich, mieszczenie i chłopci. Niestety, w czasie zaborów złote i srebrne wota zostały zarekwirowane i nigdy do świątyni nie powróciły.

W pierwszych latach XVIII w. powstało tutaj Bractwo Różańcowe opiekujące się kaplicą i ołtarzem z cudownym obrazem. Czudecki Wizerunek Matki Bożej reprezentuje typ zwany Hodegetrią, czyli Przewodniczką i ukazuje Maryję z Dzieciątkiem trzymanym na lewej ręce. Obraz, o wymiarach 153 na 83 cm, umieszczony jest w prostokątnej, półkuliście zakończonyj ramie. Wymowny gest Maryi, prawa dłoń wskazująca na Syna, kieruje uwagę modlących się na Jezusa – główną postać obrazu.

Ciekawostką historyczną jest fakt, że obecny wizerunek Matki Bożej powstał w wyniku przemalowania, którego dokonano najprawdopodobniej w XVIII w. Pierwotne malowidło ukazuje zadumaną i raczej smutną twarz Bogurodzicy. Ten pierwszy chronologicznie wizerunek został odkryty w wy-

niku prac konserwatorskich, prowadzonych w 2002 r. W tym właśnie roku, 8 września, obraz Matki Bożej Łaskawej z Czudca otrzymał korony papieskie, a Czudec pojawił się na mapie sanktuariów maryjnych.

Barokowy kościół Trójcy Świętej jest prawdziwą perłą czudeckiej ziemi, zachwyca pięknie odnowionym wnętrzem oraz udostępnionymi kilkanaście lat temu podziemiami. W kryptach spoczywają doczesne szczątki fundatorów. Z inicjatywy Towarzystwa Przyjaciół Ziemi Czudeckiej umieszczono tam rzeźbione w drewnie herby rodów panujących przed wiekami w Czudcu.

Szkoły

W początkach XVII w. istniała w Czudcu szkoła parafialna, a w 1818 r. powstała tu szkoła powszechna. Pod koniec XIX w. wzniesiono budynek szkolny, w którym obecnie mieści się urząd pocztowy. W 1962 r. oddano do użytku nowy budynek, w którym placówka mieści się do dziś. W 1944 r. rozpoczęła swoją działalność szkoła średnia – Liceum Ogólnokształcące, umieszczone w dawnym budynku dworskim Uznańskich. Właściciel, Adam Uznański, w związku z wkroczeniem armii czerwonej zmuszony został do opuszczenia majątku i wyjechał na zachodnie ziemie Polski. Liceum Ogólnokształcące z czasem połączyło się w zespół szkół z technikum i szkołą zawodową.

Ze szkołami związane było życie kulturalne miasteczka Czudec na przełomie XIX i XX wieku. Działał tu szkolny teatr, chór, uroczyste obchodzono rocznice ważnych wydarzeń. Kronika szkoły podstawowej wymienia z dawnych czasów obchody rocznicy święta Trzeciego Maja, udział w nabożeństwach za duszę Tadeusza Kościuszki czy w nabożeństwach za poległych w powstaniu styczniowym. Pamiętnym wydarzeniem było otrzymanie sztandaru ufundowanego przez emigrantów z Czudca, działających w klubie „Zorza” w Newarku w Stanach Zjednoczonych.

Ciekawostki z przeszłości

Czudec ma to do siebie, że ciągle pozwala odkrywać swoje tajemnice. Jedną z ciekawostek jest fakt, że w 1655 r. król szwedzki Karol Gustaw wydał dla Jana Grabieńskiego, syna Grzegorza, list żelazny „Salva gvardie”, gwarantujący bezpieczeństwo zarówno dla zamku, jak i mieszkańców miasteczka oraz okolicznych wsi. Nie jest jasne natomiast, komu Grabieński zawdzięcza tę przysługę i czy otrzymanie tego pisma istotnie uchroniło Czudec przed pożogą wojenną.

Kolejną sprawą, której warto poświęcić uwagę, jest pytanie, czy Jan Grabieński u boku króla Jana III Sobieskiego uczestniczył w wyprawie wiedeńskiej przeciw Turkom. Wydaje się, że tak, zważywszy obecność herbu rodowego i nazwiska wśród herbów rycerstwa polskiego na Kahlenbergu pod Wiedniem, a także w spisie rycerstwa polskiego z wyprawy wiedeńskiej.

Spśród wielu jeszcze zagadek wyłania się też tajemnicza sprawa podziemnych przejść, które według miejscowych opowieści łączyć miały kościół czudecki i zamek. Niektórzy opowiadają też o sieci korytarzy łączących bardzo odległe miejsca w regionie. Prawda czy fantazja, rzeczywistość czy wyobraźnia? Może kiedyś uda się rozstrzygnąć owe wątpliwości? Na razie historie te budzą wiele emocji i są barwnym elementem tutejszych legend.

Podsumowanie

Czudec to obecnie wieś, siedziba gminy, w której skład wchodzi jeszcze: Nowa Wieś, Pstrągowa, Zaborów, Babica i Wyżne. Szkoda, że wiele zabytków Czudca, jak podcienia czy drewniana zabudowa z końca XIX w., zostało bezpowrotnie zniszczonych, a obecnie również jesteśmy świadkami dewastacji budynków o dużym dla regionu znaczeniu historycznym. Stąd przeszłość ocala na kartach książek, utrwalona na fotografiach jest niezmiernie ważnym elementem współczesności. Dzięki temu wiemy, skąd pochodzimy, uczymy się doceniać ludzi, którzy tworzyli tę przeszłość, bo w końcu my też z każdym dniem stajemy się jej częścią.

Anna Oliwińska-Wacko

Ryszard Wacko

autorzy książki Dzieje Czudca, t. I., wyd. 2010.

Bożena Karasińska

Maria Bartusówna

– zapomniana poetka wschodnich ziem polskich

Chcąc odtworzyć rzetelnie życiorys Marii Bartusówny, należy koniecznie sięgnąć do rękopiśmiennych zapisków wuja poetki Marcellego Sławińskiego, który na 32 stronach zeszytu pomieścił *Przyczynki przez naocznego świadka do życiorysu Maryi Bartusówny*. W niniejszej monografii wykorzystałam owe zapiski za Adamem Cehakiem Stodorem, który napisał szkic biograficzno-literacki jako wstęp do lwowskiego wydania *Dzieł* Marii Bartusówny z roku 1914. Posłużyłam się również książką Krzysztofa Chłapowskiego i Zofii Głębockiej pt. *Dzieje Dubiecka*, wydaną w Przemyślu w 1972 roku.

Historię życia poetki należy rozpocząć od jej dziadka Jana Juliana Szczepańskiego (1796–1869) pochodzącego z Rozdołu położonego nieopodal miejscowości Stryj we wschodniej Galicji. Dziadek przyszłej poetki od swoich młodości lat był miłośnikiem wiedzy i – pomimo różnych niekorzystnych okoliczności – rozpoczął naukę w lwowskim gimnazjum, wykazując przy tym – niezwykle jak na owe czasy – zainteresowanie językiem polskim, co z kolei zwróciło uwagę profesora gimnazjalnego dr. Maus. Uczony odegrał niebawem ważną rolę w życiu Szczepańskiego, gdy ten potajemnie ożenił się z 15-letnią dziewczyną niemieckiego pochodzenia Wincentyną Henig i zaczął zarabiać na utrzymanie rodziny jako podrzędny urzędnik cłowy przy rogatce miejskiej. To tam właśnie dostrzegł go ponownie dr Maus i ułatwił mu zdobycie posady profesora języka polskiego przy szkole realnej i handlowej we Lwowie. Potem do dochodów z profesury dorzucił Szczepański jeszcze tantiemy płynące ze współpracy z „Gazetą Lwowską”, w której redakcji poznał wybitnych ówczesnych lwowskich literatów i aktorów: Witalisa Smochowskiego, Jana Nepomucena Nowakowskiego i hrabiego Stanisława Skarbka – twórcę Polskiego Teatru we Lwowie (wówczas największego teatru w Europie) i byłego męża Zofii Jabłonowskiej, późniejszej żony Aleksandra Fredry.

Jan Julian Szczepański stał się również wydawcą (w 1828 roku wydał kilkutomową antologię pt. *Polyhymnia*, w której – jako jeden z pierwszych w Galicji – zamieścił utwory A. Mickiewicza), by utrzymać bardzo liczną rodzinę: miał on bowiem czternaścioro dzieci, z czego dziewięścioro zmarło do

1860 roku, a pięcioro pozostałych przy życiu wykazywało zdolności artystyczne. Wśród nich była Henryka (późniejsza matka Marii Bartusówny), która często w towarzystwie improwizowała zgrabne wierszyki. Wyszła za mąż za Stanisława Bartusa (1821–1859), będącego wybitnie utalentowanym artystą malarzem. Jednak z powodu braku mecenasa artysta ten, założywszy rodzinę, musiał troszczyć się o jej byt materialny i był zmuszony prowadzić przede wszystkim prace rzemieślnicze, tworząc miniaturowe portrety, zarówno akwarelowe, jak i malowane na porcelanie. Ciągłe troski i zmaganie się z przeciwnościami losu oraz złe warunki życia spowodowały gruźlicę, która przyczyniła się do przedwczesnej śmierci artysty 6 stycznia 1859 roku. Stanisław Bartus osierocił dwie córki, Marię oraz Jadwigę, która zmarła wkrótce po ojcu. Natomiast Maria była od najmłodszych lat pupilką rodziciela.

Urodziła się 10 stycznia 1854 roku we Lwowie w kamienicy Zarzyckich, usytuowanej przy ulicy Halickiej. Wkrótce dziewczynka została ochrzczona dwojgiem imion (Maria Miłosiława), mając za rodziców chrzestnych Letycję Wielopolską i Jana Zachariasiewicza. Kilkunastomiesięczna Maria była już stałym gościem w pracowni malarskiej ojca i tam też w wieku zaledwie trzech lat nauczyła się czytać, wykorzystując do tego celu litery wycinane przez ojca z kartonu. Był to niewątpliwie najszczęśliwszy okres dzieciństwa, wkrótce brutalnie przerwany śmiercią artysty. Echa tych lat szczęśliwych pobrzmiwać będą już zawsze w twórczości przyszłej poetki, tym bardziej że osierocona rodzina została bez środków do życia. Zmuszona okolicznościami Henryka wraz z małą Marią wróciła do domu swojego ojca, który przebywał na emeryturze. Jej wielkość, by nie rzec znikomość (300 złr. rocznie), zmuszała Szczepańskiego do dodatkowej pracy, co powodowało zgryźliwość w stosunku do otoczenia oraz unikanie wszelkiego towarzystwa, nawet domowników. Jedyłą osobką, która bezkarnie plądrowała pokój dziadka, była pięcioletnia Maria odkrywająca nieznaną, a ze wszech miar pociągającą ją tajemniczy świat książek mieszczących się w dziadkowej biblioteczce. Mająca skłonności do marzycielstwa i samotności dziewczynka zaczęła czytać wszystko, co mieściła biblioteka w pokoju dziadka. Efektem takiej erudycji była wczesna próba samodzielnej twórczości, podjęta już w ósmym roku życia, czym Maria zdobyła sobie w otoczeniu miano „cudownego dziecka”. Niestety, to „cudowne dziecko” było całkowicie oderwane od prozy codziennego życia i w związku z tym zupełnie nieodporne na problemy szarej codzienności. Jednak wiersze jedenastoletniej poetki z lat 1865–1866, których rękopisami dysponował Adam Stodor są – jak sam pisze – „pod względem myślowym oraz formą zewnętrzną dojrzałe, a pod względem rytmiki prawie

zupełnie czyste”. W tym też czasie Bartusówna miała pobierać naukę na pensji Felicji z Wasilewskich Boberskiej, jednak słabe zdrowie uniemożliwiło jej pobyt, a wkrótce wraz z rodziną Szczepańskiego Maria opuściła Lwów, by osiedlić się w Kołomyi. Tam matka przyszłej poetki w lipcu 1868 roku powtórnie wyszła za mąż, a jej wybrankiem został leśniczy Józef Preyer.

Stan majątkowy i finansowy nowej rodziny precyzuje intercyza ślubna, z której wynika, że od ojca Henryka otrzymała wyprawę ślubną i 1500 złr. jako posag dla Marii, a od męża m.in. posiadłość z inwentarzem w Roztokach nad Czeremoszem, gdzie wkrótce Maria z matką i ojczymem zamieszkała. Jednak sielanka ta nie trwała długo, bo – jak pisał Sławiński – Henryka nie angażowała się wcale ani w prace gospodarskie, ani nawet w wychowanie córki, często wyjeżdżając do Lwowa i Kołomyi. Te kosztowne wyprawy wkrótce zmusiły Preyera do sprzedaży podupadłych Roztok i serii przeprowadzek kolejno do Kut, Kossowa, Pistynia, Utorop. Całkowity brak pieniędzy spowodował stopniowe uszczuplanie przyszłego posagu Marii, która nie pobierała też systematycznego wykształcenia. Dorastająca dziewczyna żyła w świecie marzeń i ułudy, nie dostrzegając uroków otaczającej przyrody, szczególnie w Roztokach, których piękno – jeśli wierzyć Stodorowi – było niespotykane.

Niebawem jednak Maria opuściła matkę i ojczyma, udając się na dłuższy czas do Kołomyi. Okoliczności tego wyjazdu są dość nietypowe. Otóż młodziutka dziewczyna miała stać się obiektem czułych westchnień ze strony syna wójta Pistyńskiego, który natarczywie domagał się jej ręki. Uciekając, odzyskała chwilowe – niestety – poczucie bezpieczeństwa, bo już niebawem (12 lipca 1869 roku) umiera nagle jej ukochany dziadek Szczepański, nie pozostawiając po sobie spodziewanego majątku. W związku z tym Maria staje przed koniecznością zdobycia zawodu (pierwotnie ma to być krawiectwo, zamienione później na stan nauczycielski). Przebywając u Sławińskich w Kołomyi, Maria nie próżnuje. Jej wuj, wiodący bardzo aktywne życie społeczne i prowadzący swoisty dom otwarty, gości w nim m.in. Mieczysława W., który mógł się pochwalić chwalebną przeszłością rodzinną (utrata majątku dla sprawy narodowej). Człowiek ten za wszelką cenę chce się usamodzielnic i zdobyć pożądane wykształcenie – jest prowizorem aptekarskim, ale jego ambicje sięgają znacznie wyżej: chce wyjechać na studia za granicę. W nim to zakochuje się bez pamięci Bartusówna, idealizując go w swoim szesnastoletnim sercu zdecydowanie ponad miarę i kultuwując pamięć o nim przez całe swoje krótkie życie, choć „ideał” ten wcale na to nie zasługiwał, wziąwszy pod uwagę fakt, że po studiach na kilku uniwersytetach został ostatecznie chemikiem miejskim we

Lwowie, a wkrótce ożenił się z bogatą Niemką i wyjechał na stałe za granicę, bo tam zaproponowano mu lepsze warunki bytu.

Nie można jednak pominąć faktu, że znajomość z Mieczysławem W. pod pewnymi względami wywarła też pozytywny wpływ na młodą poetkę. To dzięki niemu zaczęła tworzyć utwory o wyraźnym wydźwięku patriotycznym. Również pod jego wpływem uzupełniła – przynajmniej częściowo – braki w swoim wykształceniu, czytając w sposób przemyślany i uporządkowany książki z biblioteki „Towarzystwa ku Szerzeniu Oświaty”, w którym działał Mieczysław. Sądzę, że chcąc mu w pewien sposób zaimponować (ponoć Mieczysław pisał wiersze, aczkolwiek nieudolne), zdecydowała się też drukować swoje utwory w lokalnej „Jutrzence”. Po wyjeździe ukochanego z Kołomyi w 1871 roku Maria również opuszcza to miejsce, by zawitać do Utoropów do mieszkającej tam wówczas matki i Preyera. Jednak pobyt z najbliższymi wcale nie ukoił jej bólu i dlatego potajemnie wyjechała do Lwowa, by rozpocząć karierę aktorki teatralnej. Pomysł ten nie mógł zostać zrealizowany, bo – jak ocenił ówczesny dyrektor teatru – słaby głos i wątła postać już dostatecznie ją dyskwalifikowały w tym zawodzie. Wówczas Maria odkrywa swoje powołanie, którym ma być twórczość poetycka i postanawia zainteresować swoimi wierszami galicyjskie pisma literackie. Poetka liczy na uzyskanie tą drogą funduszy materialnych, które dadzą jej niezależność i zapewnią samodzielny byt, oczywiście we Lwowie. Powodem, dla którego chce tam wyjechać, a właściwie uciec, jest mężczyzna – Franciszek O., pracujący jako urzędnik pocztowy i od pewnego czasu za zgodą matki Marii starający się o jej rękę. Starania te zostały nawet uwieńczone zaręczynami, ostatecznie jednak zerwanymi z powodu niechęci dziewczyny.

Wiersze Marii Bartusówny rozesłane do różnych czasopism nie pozostają bez echa. W 1872 roku współpracę z poetką nawiązuje krakowski „Dziennik Mód”, warszawskie „Ognisko Domowe”, a za pośrednictwem Władysława Ordonia również lwowski „Tydzień”, którego redaktor wypłaca jej regularną pensję w wysokości 25 złr. miesięcznie. Dzięki tym sprzyjającym okolicznościom Maria może zamieszkać na stałe we Lwowie. Tam też w 1876 roku Władysław Bełza wydaje tomik jej liryków opłacony sowitym honorarium. Źródłem dochodu staje się również procent od pozostałej części posagu oraz 200 złr. zapomogi z Wydziału Krajowego. Nie martwiąc się o byt materialny, Maria rzuca się w wir życia artystycznego miasta Lwowa (często bywa w teatrze), staje się znana i rozpoznawalna głównie dzięki pozytywnym recenzjom tomiku poezji. W tym też czasie (1876 r.) uczeńszcza na kurs kierowniczek „ogródków Froeblovskich”, który kończy z wynikiem pozytywnym, uzyskując stosowny

patent. Wspomniany kurs zaowocował również najtrwalszą przyjaźnią w życiu Bartusówny, którą tam zawarła z Józefą Jaroszyńską.

Rok 1876 obfitował w doniosłe wydarzenia w życiu Marii. Wtedy bowiem zawiązała się także jej przyjaźń z Antonim Edwardem Odyńcem, którego prawdziwie zachwyciła *Wiosna* i postanowił nawiązać znajomość z jej autorką drogą korespondencyjną. Od niego otrzymuje poetka zaproszenie do współpracy z warszawską „Kroniką Rodzinną”. Serdeczna ta przyjaźń i niemalże ojcowska opieka trwać będzie do końca życia Odyńca, który umiera zaledwie kilka miesięcy wcześniej niż Bartusówna.

Po odbyciu praktyk Maria od 9 listopada 1876 roku zostaje zatrudniona w prywatnym „ogródku Froebrowskim” p. Józefy Jaroszyńskiej z pensją 10 złr. miesięcznie i całkowitym utrzymaniem. U rodziców p. Józefy Jaroszyńskiej w Hnidawie spędza Boże Narodzenie, a Wielkanoc u wuja Sławińskiego w Kolumyi i u matki w Utoropach. Potem podróżuje jako serdeczna przyjaciółka i towarzyszka Józefy Jaroszyńskiej, by powrócić wraz z nią do Lwowa w lipcu 1877 roku w celu objęcia posady kierowniczkii w ochronce należącej do Towarzystwa Ochronki Chrześcijańskich. Na tej funkcji utrzymuje się od 20 lipca 1877 roku do 13 lutego 1878 roku. Pomimo niezłych warunków materialnych niespokojna natura Marii „zmusza” ją do ciągłej zmiany miejsca pobytu. Teraz „na celowniku” poetki pojawia się Warszawa, gdzie za pośrednictwem Odyńca Maria stara się znaleźć zajęcie. Odyniec uzyskuje przyrzeczenie pomocy i opieki ze strony ordynatowej Róży hr. Krasińskiej i oczekuje Marii w Warszawie w lutym 1878 roku. Maria jedzie tym chętniej, że we Lwowie pojawia się Mieczysław W., o którym trzeba znów na nowo zapomnieć. To zapomnienie ma przynieść teatr warszawski, bo – po raz kolejny – wraca pomysł kariery dramatycznej. Literacki świat Warszawy, nim Bartusówna doń przybyła, już znał jej nazwisko. Nieświadomie rozpropagował je Bolesław Prus, wydrwiwając najpierw w „Kronice Tygodniowej” jej słynny już wiersz pt. *Wiosna*, a potem w „Niwie” utwór *Mówią mi*. Z pomocą Odyńca Maria odwiedza znakomitego ówczesnego artystę sceny warszawskiej – Jana Walerego Królikowskiego, który jednak nie podziela zapału Marii i odmawia jej pomocy w uzyskaniu angażu. Z tego też względu rozczarowana i rozżalona Bartusówna za radą hr. Krasińskiej wyjeżdża do Krakowa, by tam – przy materialnej pomocy hrabiny – przygotować się do egzaminu na nauczycielkę szkół ludowych. Odbył się on we wrześniu 1878 roku i Maria zdała go pomyślnie. Wakacje poprzedzające ten czas Maria spędziła w domu hrabiostwa Zamojskich w Wysocku oraz u państwa Szóstakiewiczów we Lwowie. Pobyt w tym mieście wykorzystuje poetka

na odnowienie dawnych znajomości, bywa w teatrze i na balach, oczekując na stosowną posadę nauczycielską jak najbliżej Lwowa. Tę otrzymuje w maju 1879 roku w Sokolnikach. Początkowo szczęśliwa z takiego obrotu sprawy, z czasem coraz mniej jest zadowolona z pracy tamże i ostatecznie rezygnuje z niej 20 lipca 1880 roku, najprawdopodobniej z powodu odmówienia urlopu dla poratowania zdrowia. Wraz z końcem wakacji podejmuje pracę nauczycielki i kierowniczką szkoły w Nienadowej koło Przemyśla. Niestety, oddalenie tego miejsca od centrów życia kulturalnego, mnóstwo niewygód, wcześniejsze zaniedbania nienadowskiej oświaty, zmuszające do pracy ponad siły, powodują gwałtowny upływ sił i zniechęcenie do twórczości literackiej. Nienadowską pustelnicę – jak Maria sama siebie nazywa – znów dzięki Odyńcowi, który już etatowo jest jej „dobrym duchem”, odwiedza hrabina Aleksandra Konarska z Dubiecka, stając się orędowniczką i opiekunką w ostatnich latach życia poetki. Maria na własną prośbę opuszcza miejsce pracy 18 sierpnia 1881 roku, wakacje spędziwszy u hrabiny Konarskiej w Dubiecku.

W tym miejscu należy słów parę poświęcić wspomnianym miejscowościom, bo są one na swój sposób wyjątkowe. Nienadowa należy dziś do gminy Dubiecko. Miejscowości warto się bliżej przyjrzeć chociażby z tego względu, że Bartusówna często tutaj bywała. Dubiecko było siedzibą hrabiny Aleksandry Konarskiej, która nawiązała dość zażyłe stosunki z Bartusówną, a letnie wakacje poetka dwukrotnie spędzała na zamku w Dubiecku u swojej protektorki. Pisząc o tym miejscu, niepodobna nie wspomnieć innych wielkich nazwisk związanych z Dubieckiem. To właśnie w tym miejscu urodził się Ignacy Krasicki, który tymi słowami rozstał z rodzinną ziemię:

O miejsce słodkie gdzie się urodziłem,
W tobie los zrządził pierwszy wątek życia,
Wyszedłem na świat, co zdarza, użyłem,
A czas długiego wśród ludzi przebycia
To zdziałał: gdyby się można odrodzić,
Lepiej by było z ciebie nie wychodzić.

Również w Dubiecku przyszedł na świat Stanisław Stadnicki, znany powszechnie jako „diabeł łańcucki”. Urodził się tu także Sylwester Dawid Mirys – junior, który zasłynął m.in. jako autor cyklu miedziorytów przedstawiających dzieje starożytnego Rzymu.

W roku 1784 w Dubiecku przebywał Franciszek Karpiński. Literackim efektem tego pobytu stał się wiersz *Podróż z Dubiecka na Skalę* powstały w niespełna trzy lata po owej wizycie. Natomiast tradycja głosi, że właśnie w Dubiecku miała powstać pieśń *Kiedy ranne wstają zorze*.

Wiele lat później Dubiecko i jego ówczesnego właściciela Aleksandra Krasickiego odwiedzał Wincenty Pol, a kontakt listowny z Aleksandrem – „panem na Dubiecku”, który zasłynął jako poeta, heraldyk i znawca historii rodzin polskich, utrzymywały tak znane osobistości świata literackiego, jak Józef Ignacy Kraszewski (autor pierwszej monografii o Ignacym Krasickim pt. *Ignacy Krasicki. Kronika życia i dzieła. Karta z dziejów literatury XVIII w.*, wydanej w Warszawie w 1879 roku), Jadwiga Łuszczewska (słynna Deotyma) i Zygmunt Kaczkowski oraz Lucjan Siemieński i Stanisław Koźmian. Ten ostatni jako redaktor krakowskiego „Czasu” korespondował z Aleksandrem Krasickim, głównie w sprawach dotyczących druku artykułów Aleksandra w tymże piśmie.

Dubiecko, będące własnością Krasickiego, sąsiadowało bezpośrednio z Nienadową należąca wówczas do rodziny Dembińskich. To tu w domu swego dziadka spędzał dzieciństwo znany dziś wszystkim Aleksander Fredro.

Ożywione literackie kontakty z czasów Aleksandra Krasickiego kontynuuje z powodzeniem jego najstarsza córka, która po ojcu odziedziczyła nie tylko Dubiecko, ale również imię i talent literacki. Aleksandra z Krasickich Konarska, bo o niej mowa, drukowała swoje utwory m.in. w „Czasie” i „Ruchu Literackim”, podpisując je najczęściej pseudonimem „A...ska”. Znana jest powszechnie jej znajomość z Teofilem Lenartowiczem (nie brak też plotek, że była to przyjaźń nieco zbyt zażyła). Aleksandra Konarska aspirowała do miana mecenasa utalentowanych poetów. Tym głównie należy tłumaczyć jej zainteresowanie się i materialną opiekę, jaką roztoczyła nad poetką Marią Bartusówną – krzewicielką nienadowskiej oświaty w roku szkolnym 1880/1881. Niejaki problem przedstawia dla nas kwestia umiejscowienia tej szkoły w Nienadowej, która stała się na rok miejscem pracy i życia Bartusówny. Wiadomo z kronik, że w XIX wieku istniała szkoła parafialna z jednym nauczycielem w Dubiecku, a w drugiej połowie XIX wieku była tam już dwuklasowa szkoła. Niestety, tak precyzyjnych informacji nie ma na temat lokalizacji i założenia szkoły w Nienadowej. Faktem bezspornym pozostaje ten – ustalony na bazie *Kroniki Szkoły w Nienadowej* – że budynek ów (o którym Konopnicka pisała na łamach „Świtu” w sposób następujący:

Zima była, zawieja, śnieżycą. Ustronnej szkoły nie sposób było odszukać [...] Trzeba było ludzi zwołać, wziąć się do łopat, do szufli i tak szczęśliwie odkopano po kilkunastu godzinach pracy sławetną szkołę w Nienadowej, z której poprzednik Bartusówny uciekł, spaliwszy ostatnie przeszło z ostatniego płota i ostatnie drzewko z sadu. – W środku pustka. Izba czarna, stęchlizną ziejąca, komin Bóg wie odkąd nie widział ognia, ze wszystkich kątów mróz wylazi na ściany, zamiast podłogi – klepisko. – Ani stołka, ani stołu, ani ławki),

już dawno fizycznie nie istnieje. Najprawdopodobniej w tym miejscu znajduje się obecnie posesja (zabudowana zamieszkałym murowanym domem z kuźnią i budynkiem gospodarczym), zlokalizowana po prawej stronie drogi powiatowej prowadzącej do Huciska Nienadowskiego (za mostem). To w tym miejscu miał być posadowiony budynek, o którym Bartusówna, stosując parodię, powie:

Znaszli ten gmach,
Na którym grzyb porasta?
A który wzniósł
Architekt z czasów Piasta?

Swoją drogą, czytając cytowany wyżej opis przybycia Bartusówny do szkoły w Nienadowej, trudno oprzeć się krytycznej trochę refleksji nad jego prawdziwością. Bartusówna objęła posadę w Nienadowej 1 września 1880 roku, więc chciałoby się zapytać, skąd ta sroga zima w chwili przybycia poetki do szkoły?

Opuszczając Nienadową, a przede wszystkim Dubiecko, Bartusówna – jakby przeczuwając nadchodzący kres życia – pożegnała miłe jej oku krajobrazy Pogórza Przemyskiego lirykiem *Ostatni raz*, w którym napisała m.in.:

Drżące mi gwiazdy rzekły nad Sanem
Pamiętaj nas!...
Gasząc w zamgleniu złoto różany
Ostatni raz.

Hrabinę Konarską żegna również wierszem zatytułowanym *Hr. Aleksandrze Konarskiej*. Czytelnik znajdzie w nim serdeczne podziękowanie za wszelkie przejawy sympatii i troskliwą opiekę.

Na kolejnej posadzie w Łazanach Maria bawi zaledwie kilka dni, po czym – zachorowawszy – wraca do Lwowa. Stamtąd jedzie ostatni raz do Dubiecka po radę do hrabiny Konarskiej, co powinna dalej czynić. Tam zapada postanowienie, aby przygotować się do egzaminu wydziałowego na nauczycielkę miejską, co dałoby w przyszłości możliwość pracy we Lwowie. Poetka zamieszkuje w domu p. Jaroszyńskich, a skąpe dochody zapewnia jej stały zasiłek w wysokości 20 złr. miesięcznie, otrzymywany już ciągle aż do ostatnich chwil życia od hrabiny Konarskiej.

Od stycznia 1883 roku na Marię spada dodatkowy obowiązek. Otóż po śmierci ojczyrna musi zaopiekować się matką, z którą ostatecznie – zaniechawszy przygotowań do egzaminu wydziałowego – osiedla się we Lwowie. W tym czasie mimo podupadającego zdrowia Bartusówna pracuje ponad siły, przede wszyst-

kim pisząc na zamówienie utwory prozą, m.in. *Ducha ruin*, ale w 1884 roku „Tygodnik Ilustrowany” drukuje piąty akt dramatu *Wanda*, który zachwyił Józefa Kraszewskiego do tego stopnia, iż zaczął on nawoływać społeczeństwo do materialnej pomocy poetce, będącej w trudnej sytuacji. Zapomoga otrzymana dzięki tej akcji ułatwiła wyjazd latem 1885 roku na kurację do miejscowości Szczawne – Kulaszne. Na poprawę zdrowia było już jednak za późno. Po powrocie do Lwowa Maria umiera 2 października 1885 roku w domu przy ulicy Garncarskiej.

Zmarła w 31 roku życia poetka pochowana została na cmentarzu Łyczakowskim, a w kościele Dominikanów umieszczono poświęconą jej tablicę pamiątkową. Ponad dwadzieścia lat później dzięki staraniom „Komitetu”, w którego skład wchodziły panie Zofia Listowska, Józefa Jaroszyńska, Helena Dybowska, Maria Jarmund, Maria Tadeuszowa Romanowiczowa, postawiono pomnik na grobie poetki i przygotowano zbiorowe wydanie jej „pism”.

mgr Bożena Karasińska jest nauczycielką języka polskiego w Zespole Szkół w Wierzawicach.

Antoni Stańczyk

Informacyjno-przestrzenna koncepcja dzieła muzycznego

W literaturze muzykologicznej istnieje pojęcie przestrzeni muzycznej. Leszek Polony wyróżnia cztery odmienne postaci ontologiczne przestrzeni dźwiękowo-muzycznej:

Przestrzeń akustyczną, czyli przestrzeń dźwiękową, która może być mierzona, badana za pomocą aparatury. Badamy np. i projektujemy akustykę pomieszczeń, sal koncertowych czy studia fotograficznego. Określamy ją za pomocą pewnych parametrów fizycznych [...]; **przestrzeń słuchową**, percepcyjną, daną w doświadczeniu zmysłowym, a więc doznania przestrzeni ujawniające się w akcie słuchania – m.in. muzyki, ale także wszelkich odgłosów płynących z przestrzeni fizycznej. [...]; **przestrzeń muzyczną** we właściwym sensie, a więc przestrzeń dźwiękową zorganizowaną poprzez systemy muzyczne, skale dźwiękowe, tonalność, regułę harmonii, formy muzyczne, fakturę dźwiękową, obsadę instrumentalną. [...]; **przestrzeń symboliczną**, czyli sferę przestrzennych wyobrażeń, przedstawień i asocjacji, a także pewnych przestrzennych idei, motywów i tematów literackich, ujawniających się w utworze muzycznym – takich jak np. źródło, rzeka, morze, góry, wędrówka, wschód i zachód słońca, i wiele innych¹.

Na samym początku rozważań pragnę wskazać na istotną różnicę pomiędzy określeniami „przestrzeń muzyczna”, a stosowanym przeze mnie określeniem „przestrzeń dzieła muzycznego”. Przestrzeń dzieła muzycznego wiąże się z układem dźwiękowym charakterystycznym dla danego dzieła, stąd jest ona inna w każdej kompozycji. Określenie to dotyczy wewnętrznych relacji przestrzennych, a nie sfery przestrzennej znajdującej się poza nią – czyli poza układem dźwiękowym. W związku z tym rodzi się pytanie, czy przestrzeń dzieła muzycznego jest rzeczywista, czy jest może raczej pewnego rodzaju konstrukcją myślową, wytworem naszego sposobu postrzegania i myślenia? Czy w stosunku do dzieła muzycznego możemy użyć terminów, które pozostają raczej w związku z fizyką, matematyką czy filozofią? Jeżeli przyjmiemy, że przestrzeń dzieła muzycznego jest zbiorem punktów akustycznych (dźwięków) o określonej częstotliwości, to pogląd ten będzie bliski relacjonizmowi, zgodnie z którym jedyne rzeczywiste

Kraków 2008, s. 183-184.

¹ L. Polony, *Pojęcie przestrzeni w myśli muzykologicznej*, [w:] *Czas przestrzeni*,

cechy przestrzeni to przestrzenne (i czasowe) relacje między przedmiotami fizycznymi. Powyższą teorię prezentował Leibniz. Przestrzeń dzieła muzycznego posiada te cechy, które kwalifikują ją do przyjęcia tezy związanej z relacyjnym pojmowaniem przestrzeni. Do tych cech należą m.in. dwie najbardziej podstawowe, są nimi: fizyczność dźwięku oraz relacje pomiędzy nimi. Owe relacje mają charakter porządkujący wymiar horyzontalny i wertykalny przestrzeni dzieła muzycznego, czyli układy dźwiękowe niejednoczesne i jednoczesne (współistniejące). One konstytuują przestrzeń dzieła muzycznego. W ten sposób powstaje wizja przestrzeni dzieła muzycznego lokowanego nie poza jego zewnętrznym obszarem, lecz w samej strukturze dzieła, w jego wymiarze wertykalno-horyzontalnym, czyli wymiarze czasowo-przestrzennym.

Częstotliwości wyrażone liczbą stanowią matematyczną, wewnętrzną podstawę przestrzenną dzieła – tego nie trzeba dowodzić. Z tej perspektywy przestrzeń dzieła muzycznego może być rozumiana jako określony zbiór relacji liczbowych. Owe relacje liczbowe obejmują pełny zakres przestrzenny dzieła muzycznego, czyli układy wertykalno-horyzontalne, a także aspekt brzmieniowy – on jest najmniej oczywisty. Należy więc wyjaśnić, jaki związek ma liczba z brzmieniem instrumentu muzycznego? Otóż brzmienie (barwa dźwięku) zależne jest m.in. od szeregu alikwotów, ich relacji, dominacji niektórych częstotliwości itp. Szereg alikwotów, ich wewnętrzny układ, jest niczym innym niż relacjami częstotliwości wyrażanymi stosunkiem liczbowym 1:2:3:4 itd. Z tej racji należy wnioskować, że każdy instrument muzyczny posiada funkcję implementacji liczb. W każdym instrumencie muzycznym, bez względu na rodzaj, zakodowana jest określona struktura alikwotowa. Ona w głównej mierze kształtuje barwę brzmieniową instrumentu muzycznego. Zatem także brzmienie instrumentu posiada naturę liczbową. Stąd wniosek, że liczbowe relacje obejmują wszystkie elementy dzieła muzycznego łącznie z instrumentarium.

Abstrakcyjne (liczbowe) struktury wypełniają przestrzeń dzieła muzycznego i one decydują o kształcie dzieła, a ostatecznie o jego wymiarze przestrzennym. Stąd przestrzeń dzieła muzycznego konstytuuje się jako abstrakcyjny zbiór struktur liczbowych przekształcanych w procesie implementacji (pojęcie związane z informatyką), której celem jest przeprowadzenie systemu liczbowego w stan realnego zjawiska fizycznego (słyszalnego), jakim jest dzieło muzyczne. Inaczej mówiąc, efektem procesu implementacji jest dzieło muzyczne najpierw ujęte w system notacyjny, a następnie wykonane. Implementacja abstrakcyjnego zbioru struktur liczbowych jest procesem, w którym dochodzi do zmiany systemu sposobu funkcjonowania liczb w zapisie muzycznym w system wykonawczy. Pomimo realnego charakteru

przestrzeni dzieła muzycznego nosi ona cechę a-materialności, która – jak przypuszczam – uzyskuje autonomię poza jej walorem estetycznym i realizuje się jako określony rodzaj informacji pojmowanej nie jako ludzka wiedza, lecz informacji, której podstawowa funkcja przejawia się w ingerencji strukturalnej. Implementacja muzyczna posiada wymiar estetyczny i informacyjny. W moim przekonaniu informacja wypełnia przestrzeń dzieła muzycznego i ma realny, efektywny wpływ na obszary pozamuzyczne. Dowodem na to stwierdzenie jest fakt, że przestrzeń dzieła muzycznego ze względu na działanie in-formujące informacji ujawniającej się w fenomenie holoruchu (układ wertykalno-horyzontalny) oddziałuje np. na systemy społeczne, kulturowe, układy biologiczne i prawdopodobnie wpływa na obszary np. poziomu kwantowego, cząsteczkowego, atomowego, czy molekularnego². W związku z powyższą konstatacją nie należy wykluczyć związku pomiędzy informacją a przestrzenią, która posiada charakterystyczny, jedyny w swoim rodzaju układ drgań stanowiący system o nieredukowalnych właściwościach.

Na podstawie wcześniej przeprowadzonych przeze mnie badań opublikowanych w książce pod tytułem *Filozoficzne inspiracje rozumienia czasu muzycznego* przyjmuję, że przestrzeń dzieła muzycznego jest integronem złożonym także z czasu, i on stanowi nierozdzielny komponent przestrzeni wraz z informacją i energią – analogicznie jak czasoprzestrzeń, w której czas i przestrzeń jest integronem czasoprzestrzennym. Informacja i energia są nadrzędnymi elementami przestrzeni dzieła muzycznego. To właśnie dźwięki w przestrzeni dzieła muzycznego o matematycznych relacjach zawartych w układach horyzontalnych, wertykalnych, układach jednoczesnych, niejednoczesnych, w ruchu np. ascendentálny, poziomo ascendentálny, descendentálny, równoległy descendentálny³, zbieżny, rozbieżny, równoległy, liniowy, równoległy poziomy implikują zmiany ilościowe i jakościowe. One generują przestrzeń dzieła muzycznego, w której skład wchodzi informacja i energia a uporządkowane relacje temporalne dźwięków tworzą wewnętrzną przestrzenną strukturę. Nie mamy bezpośredniego wglądu w ową rzeczywistość, nie znaczy to jednak, że ten obszar nie istnieje. Możemy percypować ową rzeczywistość jedynie w zewnętrznym akustycznym przejawie, tzn. zmysłowo, czyli w sposób adekwatny do naszych możliwości percepcyjnych. Tak więc przekonanie, że istnieje tylko to, co słyszymy, byłoby równoważne stwierdzeniu, że istnieje tylko to, co widzimy – a tak nie jest, nie trzeba tego udowadniać.

² Zob. J. Łapiński, *Morfogenetyczna koncepcja układów biotycznych*, Lublin 2008, s. 10.

³ Zob. A. Stańczyk, *Filozoficzne inspiracje rozumienia czasu muzycznego*, Kraków 2013, s. 200-205.

W ostatnim czasie mówi się o odkryciach w zakresie genetyki związków kosmicznej materii i dźwięku. Profesor Bryan Gaensler, wybitny astronom, autor wielu przełomowych prac, wyjaśnia zasadę powstawania fali dźwiękowej podczas formowania się pierwszych form materii we Wszechświecie. Wnioski z przeprowadzonych badań można zawrzeć w stwierdzeniu, że dźwięk powstaje wraz z powstaniem fali stojącej, która jest przyczyną powstania przestrzeni kosmicznej⁴.

⁴ Z racji ważności tego faktu w związku z polem informacyjnym w obszarze przestrzeni dzieła muzycznego zasadnym będzie przytoczenie obszerniejszego fragmentu tekstu z jego książki pt. *Potęga i piękno*. „Wszechświat jest obecnie wypełniony przez najniższe mruczenie gromad galaktyk, ostre huk wybuchów supernowych i niezliczoną liczbę innych dźwięków. W taki czy inny sposób wszystkie te dźwięki są wytwarzane przez różne ruchy i aktywność gwiazd, galaktyk, czarnych dziur i gromad galaktyk. Pierwsze fale dźwiękowe zamiast przemieszczać się z punktu A do punktu B, jak głos wysyłający dźwięki przez powietrze do uszu, te fale stanowiły oscylację ciśnienia w górę i w dół, ale nigdzie się nie przemieszczały. Nazywa się je falami stojącymi i są one bardzo podobne do stojących fal dźwiękowych, które powstają wewnątrz fletu albo piszczałki organowej. Długość piszczałki organowej wyznacza wysokość dźwięku, który wytwarza: najmniejsze piszczałki emitują najwyższe tony. W analogiczny sposób wiek obserwowalnego Wszechświata we wczesnym okresie wyznaczał wysokość tych pierwszych tonów. Kiedy Wszechświat był bardzo młody, tylko skupiska materii, które były relatywnie małe i w których gaz był w stanie gwałtownie się rozszerzyć i skondensować, miały dość czasu, by wykonać jeden pełny cykl oscylacji ciśnienia. W związku z tym kosmiczny chór składał się wyłącznie z sopranów. Wraz ze starzeniem się Wszechświata coraz bardziej zwalniające oscylacje były dokańczane, a w związku z tym do chóru dochodziły niższe nuty. [...] Ta niebiańska pieśń trwała 380 000 lat, a następnie nagle się skończyła, by już nigdy nie powrócić. Co takiego się stało, że uciszyło te ogromne kosmiczne organy? I skąd wiemy, że te dźwięki w ogóle kiedyś się pojawiły, jeśli znikły miliardy lat temu? [...] We wczesnym okresie istnienia Wszechświat był zasnuty mgłą, ponieważ promienie świetlne nie były w stanie przebyć nawet niewielkiego dystansu, zanim zderzyły się z elektronem. Przez cały ten okres, nazywany erą przed rekombinacją, skupiska gazu rozszerzały się i ścieśniały, wytwarzając pierwsze dźwięki. Jednak po 380 000 lat Wszechświat ostygł do temperatury 2700 stopni Celsjusza, czyli stał się wystarczająco chłodny, żeby protony i elektrony mogły się połączyć, aby stworzyć atomy. [...] Proces ów doprowadził do uciszenia Wszechświata, ponieważ zmienił prędkość dźwięku. Przed rekombinacją fale dźwiękowe przemieszczały się przez żelowatą mieszaninę światła i materii, w której prędkość dźwięku wynosiła 60 procent prędkości światła, czyli około 620 milionów kilometrów na godzinę. Przy tej wysokiej prędkości dźwięku obłoki gazu mogły zapadać się i rozszerzać stosunkowo szybko. Gdy jednak materia i światło poszły oddzielnymi drogami, prędkość dźwięku spadła gwałtownie w zasadzie do zera. W momencie rekombinacji całe to chlupotanie gazu w tę i z powrotem natychmiast zamarło, a Wszechświat pograżył się w ciszy. Tak gwałtowne zakończenie kosmicznej symfonii, akurat w chwili, gdy Wszechświat stał się widoczny, oznacza, że nie możemy dostrzec tych fal dźwiękowych, co jest możliwe w przypadku gromady galaktyk Abell 426. Skąd wiemy, że istniały? Wiemy to, bo choć te dźwięki już dawno temu umilkły, ostatnie crescendo zostało na zawsze zamrożone w samej osnowie kosmosu. Moment rekombinacji pozostawił po sobie kosmiczne promieniowanie tła, słabe, zimne światło, które wypełnia Wszechświat. [...] To wszystko, co widzimy wokół nas, a w istocie również my sami jako tego część, jest zapisem kopalnym oscylujących fal

Jak przypuszczam, informacja w przestrzeni dzieła muzycznego, która z natury swojej opiera się na rezonansie fali akustycznej, wiąże się z polem informacyjnym przestrzeni kosmicznej; posiada ona także walor energetyczny, bowiem każdy rodzaj informacji (poza informacją ilościową) posiada walor energetyczny. Informacja ma rację bytu w kontekście fizykalnych zmian, tzn. zmian ilościowych i jakościowych, które mają miejsce w przestrzeni dzieła muzycznego. Jacek Łapiński stwierdza, że z punktu widzenia fizyki informację należy traktować jako fizyczny faktor, niekonwencjonalną, nie-wektorową, bardziej subtelną, skalarną fizycznie efektywną formę subtelnej energii⁵.

Działanie energii wzbudzonej w wyniku ruchu rozumianego jako zmiany ilościowe i jakościowe w przestrzeni dzieła muzycznego polega na in-formowaniu, czyli oddziaływaniu od wewnątrz na systemy spoza układu i nadawaniu im cech adekwatnych do rodzaju informacji zawartej w układzie przestrzennym dzieła muzycznego. W tym przypadku pod pojęciem adekwatności należy rozumieć relacje jakościowe, oparte na ruchu; generują one zmiany poza systemem, czyli poza przestrzenią dzieła muzycznego. Tak więc informacja w przestrzeni dzieła muzycznego jest tożsama z relacjami ilościowymi i jakościowymi, które są podstawą strukturalną każdego dzieła muzycznego.

To, co stanowi istotę rezonansu akustycznego w przestrzeni dzieła muzycznego, a więc istotę wzajemnych relacji częstotliwości, oparte jest na liczbie. Dla niektórych stwierdzenie to może być pozbawione zdrowego rozsądku, lecz w perspektywie ewolucji nauki istnieją procesy odchodzenia od zdroworozsądkowych wyobrażeń – one już nie wystarczają w obliczu nowych odkryć i nasze schematy myślowe muszą ulegać nieuchronnej weryfikacji. Mając na uwadze powyższe uwagi, należy się odważyć i raz jeszcze stwierdzić bez obawy o brak zdrowego rozsądku, że liczba – jak twierdzili pitagorejczycy – stanowi zasadę świata. Oni właśnie znaleźli odpowiedź na pytanie, co stanowi klucz do natury i zachowania się rzeczy:

Arché rzeczywistości nie stanowi [...] jedność wspólnego podstawowego, materialnego lub quasi-materialnego tworzywa, ale jedność-miara, konstytuująca strukturę zgodności i niezgodności (tensji) całokształtu bytu⁶.

Oczywiście, jest to stwierdzenie ogólne, ale jakże trafne zwłaszcza w odniesieniu do przestrzeni dzieła muzycznego. To w przestrzeni dzieła muzycznego

dźwiękowych z najwcześniejszego okresu historii na zawsze wdrukowanym w rozkład materii w całym kosmosie”. B. Gaensler, Potęga i piękno, Warszawa 2013, s. 131.

⁵ Zob. J. Łapiński, *Morfogenetyczna koncepcja układów biotycznych*, Lublin 2008, s.10.

⁶ S. Blandzi, *Platoński projekt filozofii pierwszej*, Warszawa 2002, s. 105.

liczba (ujęta w geometryczny system znaków notacyjnych) stanowi formalną zasadę kształtującą przestrzeń dzieła muzycznego, a substratem liczb jest rezonująca fala dźwiękowa, jawiąca się jako nośnik nielokalnej propagacji kwantowej informacji opartej na rezonansie akustycznym. W rzeczywistym czasie trwania dzieła muzycznego następuje zestrojenie przeciwieństw, one stanowią pryncypialną podstawę każdego dzieła muzycznego, i wszystkich zjawisk w mikro- i makroświecie. Zestrojenie przeciwieństw jest właśnie nielokalną propagacją kwantowej informacji, czyli nie tylko lokującą się w samym dziele, ale także oddziałującą na inne systemy.

Jakie znaczenie ma zestrojenie? Termin ten najczęściej stosowany jest w muzyce; najogólniej ujmując, oznacza zgodność częstotliwości w ich wielości i różnorodności. Zestrojenie to dobór właściwych proporcji w zakresie częstotliwości.

Zestrojenie, to także „harmonia, czyli zgodność, wzajemne dopełnianie się elementów, przedmiotów, właściwości, zjawisk itp., tworzących pewną całość; układ elementów oparty na właściwych proporcjach, właściwym doborze itp.”⁷.

Posiłkując się myślą starożytnego filozofa Filolaosa, zacytujmy:

harmonia to nie tylko proporcja i miara, ale źródło i przyczyna wszystkiego, co istnieje, [...] nie tylko porządku i ładu w kosmosie, lecz i kosmosu samego. Świat bowiem nie mógłby istnieć jako kosmos, gdyby nie zharmonizowanie dwóch substancji stanowiących naturalne przeciwieństwa, gdyby harmonia nie miała w sobie mocy i siły jednoczącej⁸.

Przestrzeń dzieła muzycznego wypełnia energia powstała w wyniku rezonujących fal dźwiękowych o różnej częstotliwości, wielorakich relacjach pomiędzy nimi, barwie, dynamice, itp. Na tym polega zestrojenie przeciwieństw – czyli harmonia, stąd przestrzeń dzieła muzycznego ma w sobie energię i siłę jednoczącą, zaś energia rezonujących fal dźwiękowych zostaje przekształcona w inną formę energii, jawiącą się jako faktor zmian ilościowych i jakościowych.

Jedno z podstawowych praw przyrody mówi, że energii nie można stworzyć ani zniszczyć, można jedynie ją przekształcać z jednej formy w inną. Na przykład [...] energia dźwięku zmienia się w energię drgań membrany mikrofonu⁹.

Istnieje wiele podobnych przykładów przekształceń tejże energii i praktycznych zastosowań w technologii. Są jednak jeszcze niezbadane obszary

⁷ *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1971, s. 220.

⁸ J. Gajda-Krynica, *Antropologiczny aspekt pitagorejskiej koncepcji symetrii-harmonii, Przegląd filozoficzny*, Rocznik VI Nr 3 (23), Warszawa 1997, s. 49.

⁹ M. Chown, *Teoria kwantowa nie gryzie*, Poznań 2006, s. 138.

energii dźwięku – energii, która jest pochodną rezonujących fal dźwiękowych, złożonych z abstrakcyjnych rezonujących struktur matematycznych. Owa energia oddziałuje poprzez czynnik informujący, nie możemy jej obserwować bezpośrednio, natomiast fakt jej istnienia ujawnia się w skutkach np. w zmianach psychosomatycznych, a także wywołująca zmiany w wielu innych systemach biotycznych, czy cybernetycznych (układy odznaczające się znacznym stopniem samosterowności).

Prawdopodobnie nośnikiem kwantowego pola informacji związanej z przestrzenią dzieła muzycznego jest niezidentyfikowana do tej pory energia – pochodna energii dźwięku. Zakładam, że przestrzeń dzieła muzycznego stanowi źródło energii, ale odmiennej od energii fali pojedynczego dźwięku, bowiem – jak sądzę – istotą oddziaływań, a więc określonej energii, są przeciwieństwa i ich wzajemne zharmonizowanie – w rozumieniu pitagorejskim. Z tej racji pojedynczy dźwięk, z natury rzeczy pozbawiony przeciwieństw, pozbawiony jest także waloru informacyjnego, co implikuje brak czynnika energetycznego należącego do informacji. Myślę tutaj o czynniku energetycznym nie w rozumieniu zjawiska związanego z ruchem kinetycznym fali dźwiękowej, ale mam na uwadze energię, która jest wypadkową czynnika informacyjnego. Bez informacji zawartej w systemie nie mogą nastąpić zmiany ilościowe i jakościowe, a jeżeli owe zmiany występują, to także niezbędna jest energia wywołująca zmiany. Zatem informacja, rozumiana jako efektywny faktor zmian ilościowych i jakościowych, pozostaje w ścisłym związku z energią. Przestrzeń dzieła muzycznego ze względu na przeciwieństwa jest szczególnego rodzaju medium przestrzennym, jawi się ona jako źródło kwantowego pola informacyjnego. Elementem konstytutywnym tego pola jest przestrzeń złożona z substancji dźwiękowej o ściśle określonych relacjach. Wydaje się, iż współistnienie dwóch mediów, czyli energii i informacji, wypełniających przestrzeń dzieła muzycznego, stanowi fundamentalną zasadę ruchu, czyli zmian ilościowych i jakościowych (ilość – układy horyzontalne, jakość – układy wertykalne). Energia ukształtowana przez czynnik informujący generuje ruch, stąd przestrzeń dzieła muzycznego nie jest pustą, pasywną sceną zjawisk, lecz zostaje wypełniona energią powstałą w wyniku permanentnego ruchu wywołującego zmiany na zewnątrz przestrzeni dzieła, to znaczy, że wpisuje się on w cały system kwantowej przestrzeni, w której ruch stanowi istotę oddziaływań w mikro- i makroświecie. Mam na myśli np. środowisko molekularne, w którym panują

różnego rodzaju wzajemne relacje i oddziaływania podlegające prawom mechaniki kwantowej.

Przestrzeń dzieła muzycznego ujawnia cechy systemowe i przedstawia się *de facto*, jako system relacji i wzajemnych oddziaływań.

Dźwięk bez kontekstu, splotu relacji, pozostaje jedynie zjawiskiem fizycznym, dopiero w kontekście przestrzeni dzieła muzycznego nabiera on nowego wymiaru, a więc dopiero w momencie wzajemnych oddziaływań staje się elementem integronu¹⁰.

Jedna z definicji mówi, że dźwięk to periodyczne zaburzenie ośrodka akustycznego. W związku z powyższym dzieło muzyczne jest także zaburzeniem ośrodka akustycznego, ale koncentruje się wokół myśli o celowym charakterze. Zamierzone dźwiękowe globalne zaburzenie ośrodka akustycznego tworzy przestrzeń dzieła muzycznego, tak jak analogicznie konstytuuje się fizykalna czasoprzestrzeń, która jest ośrodkiem o określonych nieprzypadkowych własnościach. W tym miejscu należy zauważyć, że przestrzeń dzieła muzycznego także charakteryzuje się określonymi własnościami wynikającymi z relacji i oddziaływań materii dźwiękowej na siebie. Wiemy, że w czasoprzestrzeni kosmicznej materia nie oddziałuje na siebie w sposób bezpośredni, ale działa poprzez zniekształconą czasoprzestrzeń w wyniku wypełnienia przestrzeni materią. („Materia zniekształca czasoprzestrzeń, a ta zniekształcona przestrzeń z kolei działa na materię¹¹).

Zatem przestrzeń jest aktywnym ośrodkiem o określonych właściwościach, takich jak np.: elastyczność wobec oddziaływania na nią materii, adekwatność jej kształtu wobec masy materii, i – w powiązaniu z tym – oddziaływaniem materii na siebie.

Czyż w przestrzeni dzieła muzycznego nie istnieją podobne prawa?

Nicholas Cook zauważa, że analiza muzyczna opiera się na dwóch aktach: pominięciu (*omission*) i zrelacjonowaniu (*relation*)¹². Notacja muzyczna, a więc partytura jako konwencjonalny obraz przestrzeni muzycznej, jak stwierdza wspomniany wyżej autor:

potymia [...] złożoną strukturę alikwotową dźwięków muzycznych, przedstawiając dźwięki jedynie za pomocą tonu podstawowego. Nawet w sposobie, w jaki prezentuje tony podstawowe, jest schematyczna, ponieważ ogromną różnorodność artykulacji i wahań intonacyjnych, które cechują na przykład śpiew czy grę na instrumentach smyczkowych, redukuje się do kilku symboli i skończonej liczby chromatycznych wysokości¹³.

¹⁰ A. Stańczyk, *Filozoficzne inspiracje rozumienia czasu muzycznego*, Kraków 2013, s. 246.

¹¹ M. Chown, *Teoria Kwantowa nie gryzie*, Poznań 2009, s. 161.

¹² Zob. N. Cook, *Przewodnik po analizie muzycznej*, Kraków 2014, s. 27.

¹³ *Ibidem*, s. 27.

Wydaje się prawdopodobnym, że akt pominięcia odgrywa kluczową rolę w zrozumieniu, czym jest przestrzeń dzieła muzycznego. To w akcie pominięcia prawdopodobnie lokują się najbardziej charakterystyczne elementy tworzące pole informacyjne wiążące się z rozchodzeniem fali dźwiękowej, która tworzy przy tym określone realnie istniejące pole informacyjne. Zatem, przeprowadzając analizę przestrzeni dzieła muzycznego w wyżej przedstawionym kontekście, nie należy opierać badań na partyturze, ale właśnie na aspekcie pominięcia, czyli na bezpośrednim odbiorze dzieła w kontekście pojedynczych i globalnych oddziaływań wewnątrz przestrzeni dzieła muzycznego z otaczającym go Uniwersum. Jak przypuszczam, oddziałujące pole informacyjne przestrzeni dzieła muzycznego jest zjawiskiem analogicznym do zjawisk związanych z polem informacyjnym, które jest obok materii i energii realnie istniejącym elementem wchodzącym w skład całego Uniwersum. Energia w każdym przypadku implikuje informację, z kolei ona jest czynnikiem mającym wpływ na zmiany ilościowe i jakościowe, czyli kształtuje rzeczywistość od wewnątrz, a więc konstytuuje realne zmiany w środowisku znajdującym się pod wpływem oddziaływania owego pola informacyjnego. W związku z powyższym dzieło muzyczne nie tylko jest dziełem sztuki – posiada ono walor estetyczny, ale także jest realną przestrzenią ukształtowaną z różnego rodzaju relacji dźwiękowych. One z kolei kształtują pole informacyjne w głównej mierze poprzez ruch jakościowy rozumiany jako zmiany polegające na doborze odpowiednich częstotliwości i ich układzie.

Częstotliwości generują przestrzeń muzyczną wypełnioną falą dźwiękową. Różne częstotliwości i ich wzajemne relacje są kontrastem ruchu – zaś ruch generuje zmiany ilościowe i jakościowe. Ten aspekt wskazuje na istnienie pola energetyczno-informacyjnego, bowiem wszelkiego rodzaju zmiany implikują ruch i mogą mieć miejsce tylko w przypadku, kiedy zaistnieje imperatyw przekształceń – tym imperatywem przekształceń jest informacja i energia.

dr Antoni Stańczyk jest nauczycielem w II LO w Mielcu, teoretykiem muzyki. Prowadzi badania fenomenu informacji i przestrzeni dzieła muzycznego z uwzględnieniem teorii kwantowych pól informacyjnych. Ukończył studia muzyczne i historyczne w Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Studia Podyplomowe w zakresie Wiedzy o kulturze w Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz Studia Podyplomowe w Instytucie Pedagogiki w Uniwersytecie Rzeszowskim. Poświęcił także kilka lat studiowaniu filozofii i teologii. Doktoryzował się w Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie na Wydziale Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki. Osiąga także znaczące sukcesy krajowe i międzynarodowe w dyscyplinie artystycznej jako kompozytor i dyrygent chóralny.

Jacek Piotrowski

Eugenika i transhumanizm. Czy transhumaniści popierają eugenikę?

„Eugenika” jest pojęciem stworzonym pod koniec XIX wieku, lecz praktyka eugeniczna jest tak samo stara, jak ludzkość. „Transhumanizm” - jako pojęcie - ma niecałe sześćdziesiąt lat, zaś rozwój ruchu transhumanistycznego to dopiero ostatnie trzydzieści lat. Co może łączyć te dwa sposoby myślenia? Postaramy się pokazać, że związki takie istnieją, chociaż nie wszyscy chcieliby je dostrzec. Najpierw rozważymy, jak praktyki eugeniczne zmieniały się na przestrzeni dziejów. W książce *Narodziny cyborgizacji* Michał Klichowski prześledził rozwój poglądów eugenicznych od czasów pierwotnych aż do dzisiaj. Szczerze tę pozycję polecamy. Następnie skupimy się na poglądach ruchu transhumanistycznego, a dokładniej na związku poglądów transhumanistów z poglądami eugeników. Ruch transhumanistyczny jest ruchem młodym, a jego idee ciągle ewoluują. Dlatego nie można opierać się tylko na tym, co było napisane np. dziesięć lat temu. Zmiany w deklaracjach i poglądach transhumanistów następują nawet co kilka miesięcy. Transhumaniści, którzy w swej deklaracji¹ stwierdzają, że lepiej być otwartym na nowe technologie niż je zwalczać, prezentują dość obszernie swoje poglądy na stronach internetowych. Dlatego zmiany w ich poglądach na eugenikę śledziłem na ich „firmowej” stronie internetowej.

Ludzkość już od zarania dziejów śniła o lepszym jutrze oraz o życiu bez trosk. Co prawda życie bez trosk też może być nieznośne, ale ten, kto boryka się z trudnościami dnia codziennego, tak już nie myśli. Marzenia o lepszym życiu, które nie nadchodziło, były przekazywane z pokolenia na pokolenie. Wspomnijmy tu dwa motywy mityczne towarzyszące ludzkości od ponad dwóch tysięcy lat. Pierwszy jest mitem Ikara lecącego ku niebu i Słońcu. Dedal, przypinając skrzydła synowi, radził mu: „trzymaj się mnie, nie szukaj

¹ *Transhumanist Declaration* [online], [w:] „humanity plus” [dostęp: 8 XI 2015]. Dostępny w Internecie: <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-declaration>.

własnej drogi!...”². Ikar leciał ku Słońcu niepomny ostrzeżeń Dedala; był zbyt zachwycony możliwościami, jakie dał mu młody wiek. Owa młodzieńcza brawura go zgubiła. W drugim micie tytan Prometeusz zakradał się ku świętemu ogniovi, żeby wykraść źródło ciepła dla zmarzniętych i głodnych ludzi, którzy trwożliwie patrzyli w nieprzeniknioną ciemność. Światło porannego Słońca nie przynosiło rozwiązania wszystkich trosk – głodu, chłodu, chorób. Ikarowi i Prometeuszowi przyszło zapłacić wysoką cenę za śmiałość i zuchwalstwo. Ikar chciał się uwolnić od tej kuli u nogi, jaką jest Ziemia³. Mit o Prometeuszu jest bardziej „przyziemny”. Chodzi o przetrwanie ludzkości w niesprzyjających warunkach. W jaki więc sposób ludzie mogą sobie radzić, żeby przetrwać we wrogim środowisku jako grupa oparta na więzach rodzinnych, społecznych?

Jednym ze sposobów „radzenia” sobie grupy ludzi ze złowrogim otoczeniem, starym jak cywilizacja ludzka, jest eugenika. Słowo *eugenika* (po grecku εὐγενής – dobrze urodzony) oznacza „system poglądów zakładający możliwość doskonalenia cech dziedzicznych człowieka jako gatunku”⁴. Hordy ludzi pierwotnych, czy jeszcze wcześniej hordy hominidów, eliminowały jednostki chore, słabe, niepełnosprawne. Często eksterminacja następowała zaraz po urodzeniu, ale nie omijała też ludzi w podeszłym wieku. Wstrząsający film *Ballada o Narayamie* Shohei Imamura z 1983 roku ukazuje losy siedemdziesięcioletniej staruszki Orin, która musi odbyć podróż na szczyt góry i tam umrzeć.

W tle rozgrywa się jeszcze jedna scena (w filmie trwa około dziesięciu sekund), w której dwaj japońscy chłopcy rozmawiają o zwłokach niemowlęcia porzuconych na polu. Kolebka naszej europejskiej cywilizacji – starożytna Grecja – również dostarcza nam przykładów z dzisiejszego punktu widzenia barbarzyńskich. Sztandarowym *exemplum* jest oczywiście Sparta, gdzie istniał prawnie usankcjonowany obowiązek porzucania zdeformowanych, słabych niemowląt w górach Tajget. Starożytne plemiona italskie nie były pod tym względem lepsze. Przecież w micie założycielskim Rzymu porzucone niemowlęta – Romulus i Remus – zostały skazane na śmierć głodową lub utopienie w Tybrze i tylko instynkt macierzyński wilczycy pozwolił im przetrwać. Historia Mojżesza porzuconego w trzcinowym koszu i skazanego na śmierć głodową lub pożarcie przez krokodyle też mówi wiele o zwyczajach pierwotnych ludów i plemion. Michael Grant pokazuje, że porzucanie dzieci po urodzeniu to

² R. Graves, *Mity greckie*, Warszawa 1992, s. 271.

³ H. Steinhaus, *Słownik racjonalny*, Wrocław 1992, s. 87.

⁴ *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2005, s. 364.

„odwieczny motyw mityczny”, obecny w wielu, nieraz odległych od siebie, mitologiach⁵. Te wszystkie opowieści łączą cudowne ocalenie niemowląt, które w rzeczywistych warunkach niebawem by zmarły.

Starożytną Spartę i jej obyczaje znali na pewno Platon i Arystoteles, a poglądy eugeniczne z pewnością nie były im obce. Platon w V księdze *Państwa*⁶ pisze, że „potrzeba przecież [...], żeby najlepsi mężczyźni obcowali z najlepszymi kobietami jak najczęściej, a najgorsi z najlichszymi jak najrzadziej, i potomków z tamtych par trzeba chować, a z tych nie, jeżeli trzoda ma być pierwszej klasy. A o tym wszystkim nie ma wiedzieć nikt, tylko sami rządzący”. Arystoteles w *Polityce* natomiast pisał, że „...winno obowiązywać prawo, by nie wychowywać żadnego dziecka wykazującego kalectwo, [...] liczbę urodzin prawem ograniczyć, jeśli zaś obcujący ze sobą małżonkowie poczną dziecko ponad tę liczbę, należy spowodować jego poronienie[...]”⁷. Poglądy Arystotelesa brzmią tak, jakby zostały wyjęte ze współczesnej chińskiej polityki „jednego dziecka w rodzinie”.

Średniowieczne chrześcijaństwo zahamowało w Europie rozwój poglądów eugenicznych, gdyż Ojcowie Kościoła ostro występowali przeciw praktykom uśmiercania płodów czy noworodków. W XVI wieku narodził się nowy orędownik wnikania w tak intymną sferę ludzkiej aktywności, jaką jest prokreacja oraz wychowanie małego dziecka. Dominikanin Tomasz Campanella w swoim dziele *Miasto Słońca* zaprezentował pogląd, że państwo poprzez swoich funkcjonariuszy wie lepiej, kto i z kim ma zająć się prokreacją. Michał Klichowski nazwał w związku z tym Platona, Arystotelesa i Campanellę pierwszymi eugenicznymi prorokami⁸.

Wraz z postępującą rewolucją przemysłową, wzrostem liczby ludności, wojnami, klęskami głodu następowała pauperyzacja sporej części społeczeństwa. Władze dostrzegały problem i usiłowały ulżyć doli biedaków⁹, ale tych nie ubywało. Wielu myślicieli, pisarzy snuło wizje społeczeństw, w których nikt

⁵ M. Grant, *Mity rzymskie*, Warszawa 1993, s. 125.

⁶ Platon, *Państwo*, Kęty 2003, s. 161.

⁷ Arystoteles, *Polityka*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t.1, Warszawa 2003 (edycja komputerowa MMIV), s. 187.

⁸ M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Poznań 2014, s.27.

⁹ M. Garbat, *Pauperyzacja i powstanie polityki społecznej na przykładzie Anglii w epoce elżbietańskiej* [on line], [w:] „Czasopisma Uniwersytetu Rzeszowskiego punktowane przez Ministerstwo. Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Zeszyt 34”. Dostępny w Internecie: <http://www.ur.edu.pl/nauka/czasopisma-universytetu-rzeszowskiego-punktowane-przez-ministerstwo/nierownosci-spoeczne-a-wzrost-gospodarczy/zeszyt-nr-34>

nie chodziłby głodny, był bezdomny czy pozbawiony pomocy. Dość wspomnieć *Utopię* Thomasa More'a, czy *Mikołaja Doświadczynskiego przypadku* Ignacego Krasickiego. W XIX wieku idee eugeniczne odżyły na nowo, mając swoje źródło w różnorodnych przesłankach – ekonomicznych, biologicznych, politycznych. Warto wspomnieć eugenikę ekonomiczną Malthusa, reformistyczną Lamarcka, ewolucyjną Spencera¹⁰ czy rasistowską Gobineau, Lapouge'a i Chamberlaina¹¹. Wspomniany Houston Stewart Chamberlain opublikował *Die Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts* oraz *Aryan World-view*, które silnie oddziaływały na poglądy Alfreda Rosenberga i Adolfa Hitlera¹².

Za proroka eugeniki uznawano też Karola Darwina, który uważał eugenikę za utopię. Natomiast Francis J. Galton, bliski krewny Darwina, jest za to twórcą pojęcia – eugenika. Mimo autorytetu wielkich uczonych i myślicieli XIX wieku, eugenika nigdy nie opuściła poziomu pseudonauki.

Poglądy wyżej przytoczone stanowiły tylko podglebie eugeniki jako praktyki rozwiniętej w pierwszej połowie XX wieku. Znaleźli się ludzie, którzy postanowili te dość utopijne poglądy wcielić w życie. Amerykański biolog Charles Benedict Davenport, uzyskawszy dofinansowanie od Andrew Carnegie, założył w 1904 roku Stację Ewolucji Eksperymentalnej. Davenport urzeczywistnił to, o czym opisani wyżej „prorocy” eugeniki mogli tylko pomarzyć, przelewając swoje pomysły na papier; stworzył wraz z ABA – Amerykańskim Stowarzyszeniem Hodowców Zwierząt tzw. Eugenics Record Office (ERO), czyli pierwszy sformalizowany spis danych genetycznych o wszystkich (w zamyśle) Amerykanach, żeby w sposób podobny do rejestrów hodowców zwierząt oddzielić cechy pożądane w populacji ludzkiej od cech niepożądanych. Źródłem informacji dla ERO miały być dane zbierane przez organizacje charytatywne, ośrodki opieki nad upośledzonymi, szkoły dla głuchych i niewidomych, szpitale dla umysłowo chorych, więzienia, przytułki i tym podobne instytucje¹³. Na czele ERO stanął Harry Laughlin, nauczyciel z Missouri. W wyniku zdobywanych na szeroką skalę informacji Davenport doszedł do wniosku, że jedenaście milionów Amerykanów jest społecznie nieprzystosowanych. Skutkiem takich praktyk była przymusowa sterylizacja sześćdziesięciu tysięcy osób (oficjalnie) w USA. Do końca II wojny światowej ustawodawstwo eugeniczne wraz z konsekwencjami wprowadzono w prowincji Alberta w Kanadzie, w szwajcarskim kantonie

¹⁰ M.Klichowski, *op. cit.*, s. 27-31.

¹¹ J. Zon, *Nauka i pseudonauka*, artykuł niepublikowany, 2012, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, s. 23-27.

¹² *Ibidem*, s. 41-48.

¹³ M.Klichowski, *op. cit.*, s. 45-46.

Vaud, w Danii, w Szwecji, w Norwegii, w Finlandii, w Islandii, w Estonii, na Łotwie, w Japonii oraz w Niemczech¹⁴, gdzie nazistowski reżim doprowadził je do obłędu w postaci eksterminacji całych narodów.

Po doświadczeniach II wojny światowej eugenika straciła na blasku i atrakcyjności. Ostateczny cios eugenicie zadała genetyka, gdyż nawet najbardziej dokładne stosowanie zasad eugeniki do modelowania doskonałych społeczeństw nie usunie z populacji wadliwych genów, które pojawiają się wciąż od nowa z powodu mutacji występujących nawet u idealnie zdrowych dawców gamet. Drugim powodem jest to, że wybitne zdolności są powodowane tak wieloma genami, że prawdopodobieństwo przekazania ich potomstwu jest niewielkie. Wynika stąd, że żadne banki spermy noblistów nie mają większego sensu.

Czy eugenika umarła wraz z XX wiekiem? Michał Klichowski opisuje powstanie nowej eugeniki i dopiero raczkującego transhumanizmu¹⁵. Nowa eugenika wkroczyła w takie obszary naszego życia, jak: planowanie rodziny, badania prenatalne, zapłodnienie *in vitro*. Jej rozwój nie byłby możliwy, gdyby nie burzliwy rozwój biotechnologii i nanotechnologii w ostatnim dwudziestolecu. Na marginesie należy zauważyć, że ostatnie dwudziestolecie to też powstanie Internetu i wszystkich związanych z tym faktem konsekwencji. Niektórzy zachłysłeni się możliwościami bio- i nanotechnologii oraz rewolucji informacyjnej i zaczęli wieszczyć rozwój i przyspieszenie ewolucji człowieka. Co prawda, termin „transhumanizm” został wymyślony już w 1957 roku¹⁶, ale rozwój ruchów transhumanistycznych to tak naprawdę dopiero ostatnich dwadzieścia lat. „Dopiero”, ponieważ *Słownik wyrazów obcych* PWN z 2005 roku tego słowa jeszcze nie wymienia.

Czym jest więc transhumanizm? Najlepiej zajrzeć do źródła, czyli na stronę internetową Światowego Towarzystwa Transhumanistycznego – WorldTranshumanistAssociation.¹⁷ Na tejże stronie autorzy przytaczają najczęściej zadawane pytania o transhumanizm i starają się na nie odpowiedzieć. Wszystkie pytania i odpowiedzi zostały zgrupowane w kilka grup tematycznych: społeczeństwo i polityka, transhumanizm i natura, transhumanizm jako pogląd filozoficzny i kulturowy, transhumanizm w praktyce. Według Nicka Bostroma, szwedzkiego filozofa i jednego z orędowników transhumanizmu, jest on „luźno zdefiniowanym ruchem, rozwijającym się stopniowo przez ostatnie dwie dekady, promującym interdyscyplinarne podejście do zrozumienia i możliwości

¹⁴ M. Zaremba Bielawski, *Higienisci. Z dziejów eugeniki*, Wołowiec 2014, s. 23.

¹⁵ M. Klichowski, *op. cit.* s. 59 i nast.

¹⁶ *Ibidem*, s. 105.

¹⁷ <http://www.transhumanism.org/index.php/WTA/more/transhumanistycznefaq/>

usprawnienia ludzkiej kondycji i organizmu, otwierającej się przed człowiekiem dzięki postępowi technologicznemu [...]. Niektórzy transhumanisci podejmują aktywne kroki w celu zwiększenia prawdopodobieństwa własnego indywidualnego przetrwania na tyle długo, aby osiągnąć stan postludzki, dla przykładu poprzez wybieranie zdrowego trybu życia lub poprzez zabezpieczenie środków na poddanie się zamrożeniu kriogenicznemu w przypadku deanimacji¹⁸.

Podobnie jak w przypadku eugeniki, istnieje również kilka odmian transhumanizmu. Najważniejsze spośród nich to:

- Ekstropianizm – przestawienie torów ewolucji człowieka tak, żeby jego bytowanie na świecie było pozbawione bólu, rozpadu i śmierci, a wszystko za pomocą postępu technologicznego;
- Abolicjonizm etyczny – dążenie do likwidacji bólu i cierpienia za pomocą technologii i biotechnologii;
- Singulatariizm – przeświadczenie o nadejściu dnia, w którym powstanie nadludzka inteligencja i zacznie się koniec świata człowieka;
- Postgenderyzm – technoliquidacja płci i powstanie cyborgów pozbawionych płci;
- Immortalizm – dążenie do sytuacji, w której śmierć będzie do uniknięcia.¹⁹

Jak widać, transhumanizm to niejednolity ruch kładący nacisk na różne aspekty ludzkiego życia, a raczej przyszłego życia ludzkości. Krótki przegląd pokazuje, że niektóre pomysły są z zakresu *science fiction*, chociaż transhumanisci nakreślają perspektywę czterdziesto-pięćdziesięcioletnią, w trakcie której te pomysły się urzeczywistnią. Wspomniana powyżej strona Światowego Towarzystwa Transhumanistycznego – WTA jest już stroną archiwalną, gdyż Towarzystwo od 2008 roku przyjęło nazwę Humanity +, zmieniając stronę internetową na <http://humanityplus.org>. W zakładce <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-faq/> można było znaleźć krótki artykuł pod tytułem: *Do transhumanists advocate eugenics?* Odpowiedź na to pytanie wydała się transhumanistom na tyle ważna, że poczynili postępek w stosunku do starej wersji strony, gdzie takiego odniesienia wprost do eugeniki nie było. Za to na starej stronie znalazło się następujące zdanie w artykule *Spółeczeństwo i polityka* – „Nikt nie zaprzecza temu, że zbyt szybki wzrost populacji powoduje przeludnienie, nędzę i coraz szczyplejsze zasoby naturalne. W tym rozumieniu jest to prawdziwy problem. Programy oferujące środki antykoncepcyjne i me-

¹⁸ N. Bostrom, *Wartości transhumanistyczne [1]* [online], [w:] „Racjonalista” [dostęp: 8 XI 2015]. Dostępny w Internecie: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6014>.

¹⁹ M. Klichowski, *op. cit.*, s.116 i nast.

tody mające na celu planowanie rodziny, szczególnie w odniesieniu do ludzi w biedniejszych krajach, gdzie wzrost populacji jest największy, powinny być popierane. Ciągłe próby wywierania presji na rządzące władze przez niektóre grupy religijne, mające na celu blokowanie tych humanitarnych wysiłków, są nierozważne w opinii transhumanistów²⁰. Jest to nawoływanie do eugeniki w krajach, które ktoś zaliczył do krajów biednych. Autorzy nie nawołują wprost do sterylizacji biedaków, ale pod sformułowaniem „metody mające na celu planowanie rodziny, szczególnie w odniesieniu do ludzi mieszkających w biedniejszych krajach, mogą być wielorakie. Nie różni się to niczym od dziewiętnastowiecznych nawoływań do ograniczeń przyrostu naturalnego biedaków w Londynie, Nowym Jorku czy Paryżu.

W wersji obowiązującej od 2010 roku powyższe zdania znikły i pojawił się wyżej wzmiankowany artykuł. Wynika z niego, że „oprócz potępienia przymusu udziału w takich praktykach, transhumaniści zdecydowanie odrzucają rasistowskie i stojące na gruncie uprzedzeń klasowych założenia, na których te praktyki były oparte²¹. Werbalnie transhumaniści odżegnują się od metod eugenicznych i nie chcą mieć z nimi nic wspólnego. Dalej czytamy, że „transhumaniści podtrzymują zasadę cielesnej autonomii, prokreacyjnej wolności. Rodzice powinni mieć prawo wyboru co do aktu prokreacji, sposobu prokreacji oraz technicznych metod użytych przy prokreacji. Użycie medycyny genetycznej, przesiewowego badania embrionów dla zwiększenia prawdopodobieństwa urodzenia zdrowego, szczęśliwego utalentowanego dziecka jest odpowiedzialnym i uzasadnionym zastosowaniem rodzicielskiej wolności prokreacyjnej²². Z eugenicznych praktyk uniemożliwienia rozmnażania się jednostek bądź też klas społecznych do tego „niezdalnych” zesłaliśmy do poziomu embrionu. O ile wcześniej nie pozwalaliśmy rozmnażać się jednostkom, skazując ich ród na wymarcie, teraz pozwalamy, żeby tego „skazania” dokonać na poziomie nawet kilkunastu komórek, o których wiemy, że mają w sobie arystotelesowską możliwość stania się człowiekiem (nawet embrion zagnieżdżony naturalnie w macicy może obumrzeć pod wpływem rozmaitych czynników). Puśćmy na chwilę wodze fantazji i wyobraźmy sobie czasy, gdy embriony będą mogły rozwijać się pozaustrojowo. Wtedy taki embrion ma w sobie nie tylko możliwość stania

²⁰ *Spółczesność i polityka* [online], [w:] „Transhumanistyczne FAQ” [dostęp: 8 XI 2015]. Dostępny w Internecie: <http://www.transhumanism.org/index.php/WTA/more/transhumanistycznefaq/>

²¹ *Do transhumanists advocate eugenics?* [online], [w:] „Transhumanist FAQ” [dostęp: 30.12.2014]. Dostępny w Internecie <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-faq/>

²² *Ibidem*.

się człowiekiem, ale może dojść do aktualizacji wyżej wymienionej możliwości i uformowania człowieka, który może samodzielnie oddychać, odżywiać się i rozwijać. Co jednak zrobimy, gdy coś pójdzie nie tak i całkowicie uformowany człowiek będzie upośledzony? Dzisiaj medycyna pozwala tylko dokonać pozaustrojowego zapłodnienia, pozaustrojowego podziału komórkowego i wszczepienia embrionu do macicy. Zazwyczaj dokonuje się zapłodnienia wielu komórek jajowych oraz wszczepienia tylko kilku embrionów. Robi się to na wypadek niezagnieźdzenia wybranych embrionów w macicy. Mamy więc do czynienia z kilkoma fazami tzw. rozmnażania *in vitro*:

- a. otrzymywania wielu embrionów,
- b. wyboru najlepszych embrionów,
- c. decyzji o niewykorzystanych embrionach.

W fazie a) nie dokonujemy jeszcze żadnego wyboru, gdyż to organizm kobiety decyduje, które komórki jajowe zostaną pozyskane. Cytolodzy mogą oczywiście usunąć komórki jajowe, które są uszkodzone. W fazie b) następuje selekcja za pomocą preimplantacyjnej diagnostyki genetycznej PGD, które embriony dają największe szanse na zdrowe potomstwo. W fazie c) decydujemy, co zrobić z niewykorzystanymi embrionami. Wyjścia są dwa: albo je niszczymy, albo zamrażamy z myślą o przyszłej implementacji. Faza b) i faza c) są najbardziej kontrowersyjne, gdyż są selekcją, tyle że na poziomie komórkowym.

Z dalszej części wymienionego artykułu. tj. *Do transhumanists advocate eugenics?* można wnioskować, że rodzice mogą zdecydować się w ramach prokreacyjnej wolności na taką modyfikację genetyczną embrionu, by urodzone dziecko było ładniejsze, zdolniejsze, wyższe od rówieśników. Oczywiście, transhumaniści nie popierają takich poczynań i wzywają społeczeństwa do niefinansowania takich procedur medycznych²³. Jednak można wyobrazić sobie sytuację, gdy ktoś bogaty zapragnie z jakichś względów rozwoju i stosowania takich procedur medycznych. I znów trzeba otrzymać ileś embrionów, zmodyfikować je genetycznie (nie zawsze się udaje), wybrać najlepsze, zdecydować, co z pozostałymi. Jednocześnie dochodzi nowy czynnik: dostępność metody tylko dla bogatych (jednostek lub społeczeństw). Znów mamy do czynienia z eugeniką, a ściślej rzecz ujmując – nową eugeniką.

W cytowanym artykule autorzy zdają sobie sprawę, że mogą znaleźć się ludzie, którzy stwierdzą, że pomysły transhumanistów są eugeniczne i dlatego piszą: „niektórzy rzecznicy upośledzonych nazwaliby takie podejście eugeniką, ale społeczeństwo może być w uzasadniony sposób zainteresowane tym, czy

²³ *Ibidem*.

dzieci rodzą się zdrowe czy upośledzone”²⁴. Zadaniem demokratycznego państwa są rządy większości, ale przy poszanowaniu praw mniejszości. Z punktu widzenia zdrowia społeczeństw krajów rozwiniętych największym problemem nie są choroby genetyczne, lecz choroby społeczne, takie jak: choroby układu krążenia, cukrzyca, choroby nowotworowe, które rozwijają się najczęściej po urodzeniu i są związane zazwyczaj z trybem życia, chociaż geny są odpowiedzialne za podatność organizmu na zachorowanie.

Z powyższego materiału korzystałem pod koniec 2014 roku. Po 10 miesiącach okazało się, że artykuł nie zmienił treści, natomiast zmienił tytuł – z *Do transhumanists advocate eugenics?* na *Why transhumanists advocate human enhancement as ethical rather than pre-WWII eugenics?*²⁵. Odpowiedź na pierwsze pytanie mogła być „tak” albo „nie”. Drugi tytuł wyraźnie przeciwstawia transhumanizm eugenicie. Zmianie tytułu artykułu nie towarzyszy jednak zmiana jego treści.

Czy transhumanizm różni się od eugeniki? Jedni mówią, że transhumanizm to otwarcie człowieka na nowe horyzonty, które umożliwią człowiekowi życie bardzo długie, szczęśliwe i bez zmartwień; drudzy mówią, że jest niebezpieczną współczesną ideą; jeszcze inni, że to nowoczesna eugenika dla najbogatszych. Zarówno eugenika, jak i transhumanizm chcą poprawić lub przyspieszyć ewolucję ludzkości. Inne są przy tych zbieżnościach motywacje. Eugenicy próbowali poprawić ludzką rasę, ponieważ uważali, że ludzkość karleje. Transhumanizm opiera się na założeniu, że ludzkość taka, jaka jest obecnie, nie stanowi końca naszej ewolucji, ale jej początek. Eugenicy proponowali hodowlę ludzi poprzez niedopuszczenie do przekazywania cech potomstwu przez osoby, które były nosicielami cech negatywnych. Zazwyczaj chodziło o osoby wykluczone społecznie. Ludźmi, którym przysługiwałoby prawo do prokreacji, byli w miarę zamożni obywatele.

Transhumaniści odżegnują się od takich praktyk, ale dopuszczają selekcję embrionów na zdolne do dalszej egzystencji i tej zdolności pozbawione. Mamy więc w obu przypadkach czynnik decyzyjny i sprawczy, który jest władny postanowić, kto może przekazywać geny potomstwu, a kto nie. Ten decyzyjny i sprawczy czynnik przypomina platońskiego Demiurga, który patrząc na ideę-formę człowieka tworzy nowe kopie człowieka, kierując się, bo jakżeby inaczej, dobrem. Co prawda eugenika była zbudowana na wątplych podstawach naukowych i jej wpływ na zdrowie i właściwy –

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Why transhumanists advocate human enhancement as ethical rather than pre-WWII eugenics?* [online], [w:] „Transhumanist FAQ” [dostęp 8 XI 2015]. Dostępny w Internecie: <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-faq/>.

według eugeników – kierunek ewolucji społeczeństwa byłby znikomy, to transhumanizm, oparty na najnowocześniejszych zdobyczach medycyny, biologii molekularnej i nanotechnologii powinien być pozbawiony tej ułomności. Jednakże transhumanizm nie uwzględnia innych czynników, które mogą wpłynąć na ludzkość, np. wpływów środowiskowych i społecznych. Transhumaniści jednak i na to próbują znaleźć odpowiedź w postaci dostrajania człowieka za pomocą techniki, a w przyszłości rozszerzania jego możliwości poprzez tworzenie hybryd techniczno-ludzkich (cyborgów). Hollywood już zrobiło użytek z takiej wersji przyszłości człowieka (por. m.in. filmy: *Universal Soldier* Ronalda Emmericha z 1992 roku, czy *RoboCop* Paula Verhoeverena z 1987 roku). Co do ograniczeń środowiskowych transhumaniści uważają, że „nowe technologie, począwszy od ulepszonych sposobów nawadniania, zarządzania, technik wydobywczych [...] mogą nadal zwiększać światowe zasoby oraz podaż żywności przy jednoczesnym zmniejszeniu wpływu na środowisko naturalne i zmniejszeniu cierpienia zwierząt”²⁶. Hodowla cyborgów przypomina doprowadzoną do absurdu politykę eugeniczną III Rzeszy, w której prowadzono program „Lebensborn” – „hodowli nordyckiej nadrasy” ludzi²⁷, rezerwuaru rekrutów do Waffen SS. Dalsze zwiększanie zasobów żywności, przy uwzględnianiu tylko nowych technologii, nie uwzględnia prostego faktu, że ziemskie zasoby surowcowe i środowiskowe są po prostu ograniczone.

Jak pisze Michał Klichowski, powołując się na Toma Kocha i Jeffreya P. Bishopa, eugenicy uważali, że jednostki ludzkie oraz społeczeństwo można traktować jak mechanizmy, w których częściami składowymi można manipulować, a nawet je eliminować²⁸. Nick Bostrom – czołowy transhumanista – odżegnuje się od takich pomysłów, ponieważ „ludzie różnią się szeroko w swych koncepcjach, z czego składałaby się ich doskonałość... Byłoby moralnie niedopuszczalne, by narzucać jeden standard... Ludzie powinni posiadać prawo wyboru..., lecz zwykły fakt, że ktoś może być zde gustowany lub moralnie urażony, iż ktoś używa tych technologii, by modyfikować siebie, nie powinien grać prawnej roli doprowadzającej do przymusowej interwencji”²⁹.

²⁶ *Will extended life worsen overpopulation problems?* [online], [w:] „Transhumanist FAQ” [dostęp 22 X 2015]. Dostępny w Internecie: <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-faq/>.

²⁷ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1996, tom 3, s. 686.

²⁸ Michał Klichowski, *op. cit.* s. 103-104.

²⁹ Nick Bostrom, *op. cit.*

Podsumujmy to, co proponują transhumaniści w drodze do lepszego jutra ludzkości. Do wzmocnienia ludzkiej ewolucji, przejęcia nad nią kontroli, nie wystarczą tylko procedury eugeniczne czy nowoeugeniczne. Potrzebna jest interwencja na dwóch poziomach:

- genetycznej selekcji oraz modyfikacji embrionów,
- technicznej modyfikacji człowieka narodzonego.

Transhumanizm jest ruchem młodym, który zachłysnął się nowymi możliwościami technologicznymi. Znamienne jest to, że transhumanizm zaczął rozwijać się prężnie wraz z postępem technologicznym, a dokładnie z przyspieszeniem jego tempa po 1980 roku. Masowe użycie Internetu, telefonii komórkowej, komputerów osobistych, łączności światłowodowej to przecież ostatnie dwadzieścia lat.

Transhumaniści, zafascynowani postępem technologicznym, zapędzają się czasami za daleko i czołowi przedstawiciele transhumanizmu muszą potem odrzucać zarzuty krytyków o ich związki np. z eugeniką. Trudno się oprzeć wrażeniu, że aksjologiczne aspekty postępu technologicznego są transhumanistom mało znane albo uznane za nieważne. Być może jest to związane z transhumanistycznym przekonaniem, że przeciwstawianie się postępowi technologicznemu przyniesie więcej złego niż dobrego³⁰. Widać jednak pozytywną ewolucję poglądów transhumanistów. Klichowski umieszcza w aneksie swojej książki *Deklarację transhumanistyczną*, gdzie w punkcie czwartym czytamy, że „transhumaniści głoszą moralne prawo do wykorzystania technologii w celu zwiększenia osobistych zdolności psychicznych i fizycznych, jak i poprawy kontroli nad własnym życiem”³¹. Tyle że autor odczytał te słowa 4 lutego 2014 roku. Obecnie (24.10.2015) tych słów już nie ma, ale możemy przeczytać, że „tworzenie polityki powinno prowadzić do odpowiedzialnej i wyłącznie moralnej wizji, (...) respektującej autonomię i prawa jednostki”³².

Zestawiając te słowa z treścią artykułu *Why transhumanists advocate human enhancement as ethical rather than pre-WWII eugenics?*, trudno się pozbyć wrażenia, że transhumanizm chce się z całej siły odciąć od jakichkolwiek związków z eugeniką, a jednocześnie dalej tkwi w tym sposobie myślenia. Dzisiaj transhumanizm jest więc dalej nadbudową nowej eugeniki; bazuje na niej i ją rozszerza. Gdyż transhumanizm, tak jak Ikar lecący ku Słońcu, jest upojony

³⁰ *Transhumanist Declaration, op. cit.*

³¹ M. Klichowski, *op. cit.*, s. 169-170.

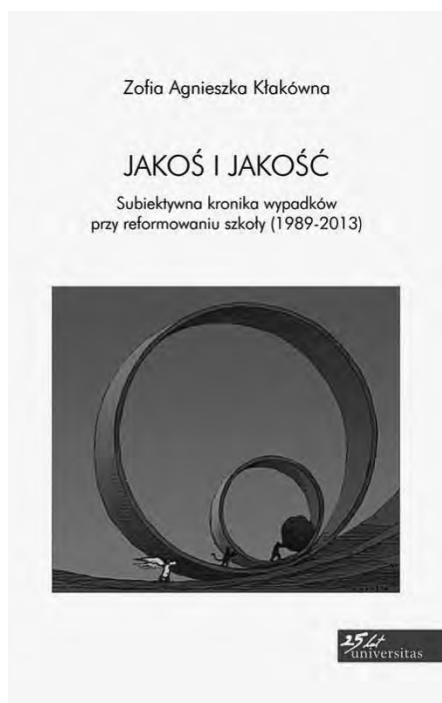
³² *Transhumanist Declaration, op. cit.*

nowymi możliwościami techniki i biotechnologii. Być może kiedyś, w jakiejś nie dającej się opisać przyszłości, Ikar podrośnie i zrozumie Dedala.

mgr Jacek Piotrowski *jest nauczycielem fizyki i matematyki w Zespole Szkół Nr 1 w Rzeszowie, doktorantem w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.*

Marek Stanisz

Smutny bilans ćwierćwiecza reform oświatowych



Książkę Zofii Agnieszki Kłakówny *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*¹ czyta się lekko, łatwo i przyjemnie. Jej tematyka może zainteresować każdego (bo szkołą interesu-

¹ Z. A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014. Lokalizacja cytatów w tekście głównym.

ją się wszyscy), a szczególnie bliska jest nauczycielom, dla których to ważna część ich nie tylko zawodowego życia. Jej tytuł (cóż za zestawienie, palce lizać!) zapowiada prawdziwą ucztę dla wrażliwego na styl czytelnika. Jej koncepcja („kronika wypadków”) – wieszczy prawdziwe emocje, rodem z powieści sensacyjnej. Nawet ilustracja na okładce przyprawia o szybsze bicie serca – ukazuje bohatera, który w przedbiegach wygrałby konkurs wszech czasów na najlepsze logo zawodu nauczycielskiego (chodzi, oczywiście, o Syzyfa...).

Wszystko to, co rzuca się w oczy już w pierwszym kontakcie z książką, pojawia się w niej niemal na każdej stronie. Kłakówna wie, że z czytelnictwem w Polsce krucho, więc stara się wzbudzić zainteresowanie odbiorców i utrzymać ich uwagę. Roztacza przed nimi wszelkie uroki stylu, olśniewa erudycją i uwodzi efektownymi bon motami. Starannie buduje napięcie, dba o intelektualny rozmach i tematyczną różnorodność swoich rozważań. Nie stroni od polemik i precyzyjnie dobiera argumenty. Pisz-

jasno, precyzyjnie i konkretnie, a dla nieuważnych oferuje – w dobrym, belferskim stylu – instruktywne wprowadzenie oraz pożyteczne powtórki². Dzięki temu jej wywody od pierwszych zdań wzbudzają zaufanie. Jeśli dodamy do tego, że Agnieszka Kłakówna jest wybitną znawczynią systemu edukacji, zwłaszcza polonistycznej, że jest teoretykiem i praktykiem w jednej osobie, współautorką powszechnie znanych podręczników szkolnych z serii *To lubię!*, a także programów i wielu innych materiałów dydaktycznych, słowem – że jest w naszym środowisku postacią zgoła nieanonimową, stanie się jasne, dlaczego po jej książkę naprawdę warto sięgnąć.

Mimo wszelkich zalet formalnych i merytorycznych, mimo kompozycyjnych tricków i cudownego stylu, książka, o której piszę, nie nadaje się na relaksującą, wieczorną lekturę do poduszki. Jej treść może przyprawić o złe samopoczucie nawet największego optymistę, może zbić z tropu osobę najbardziej przekonaną do swych racji, ba, nawet defetyście byłaby w stanie zepsuć humor. Książka *Jakoś i jakość* przypomina beczkę z miodem i dziegciem, ale taką, w której te dwie substancje zostały zmieszane w odwrotnych proporcjach niż w znanym polskim porzekadle.

Agnieszka Kłakówna podjęła wszak temat nie byle jaki! Odwołując się do własnych doświadczeń zawodowych, przypominając sprawy sprzed lat kilku i kilkunastu, komentując kwestie świeże i te zupełnie najświeższe, przedstawiła subiektywną kronikę reform polskiego systemu edukacji, podejmowanych przez kolejne ekipy rządzące od 1989 roku. Uważnie przyjrzała się wszystkim najważniejszym zmianom, które w tym czasie wprowadzono. Przypomniała związane z nimi nadzieje i plany, skomentowała ich skutki. Przywołała ambitne zamysły, z jakimi rozpoczynano reformowanie polskiej szkoły przed ćwierćwieczem, by następnie zestawić je z dzisiejszymi nastrojami środowisk ze szkołą związanych oraz z własną oceną obecnego stanu edukacji. Jak zatem wypadł ów bilans ostatniego 25-lecia bezustannych reform polskiej szkoły? Według Kłakówny wypadł negatywnie, i to bardzo.

Ale po kolei. Książka *Jakoś i jakość* nie jest jednolita – to zbiór tekstów różnych pod względem gatunku i objętości, powstałych w ciągu dwóch ostatnich dekad i w większości już opublikowanych. Wśród zgromadzonych tu prac są solenne referaty konferencyjne i szczegółowe recenzje, są poważne projekty reform i efektowne artykuły polemiczne, są też pisane lekkim piórem felietony, komentarze i wywiady. Część tekstów wiąże się

² *Wstęp do mitologii reformy szkolnej, czyli rejestr tematów „powrotników”, ibidem, s. 339-341.*

bezpośrednio z aktywnością Agnieszki Kłakówny jako autorki programów i podręczników z serii *To lubię!*. Zdecydowana większość stanowi jednak bardziej ogólny komentarz do 25 lat reform oświatowych, a zwłaszcza do obecnego stanu szkolnej polonistyki. Kłakówna podejmuje tu kilka tematów naczelných, które komentuje na różne sposoby i nieustannie do nich powraca, a całości nadaje swobodną kompozycję „kroniki wypadków”. Dzięki niej książkę można czytać „za porządkiem lub na wrywki” (s. 9) – w zależności od mniej lub bardziej systematycznych zamiarów czytelnika. Dla przejrzystości (a także dla lepszego efektu retorycznego) autorka w wielu miejscach przywołała „kontekst zdarzeń, z powodu których te teksty powstawały” (s. 9), za każdym razem odnosząc się do czasu urzędowania właściwego ministra narodowej edukacji (a było ich w tym czasie, jak skrupulatnie naliczyła, aż siedemnastu).

Co się stało z polską szkołą?

Poglądy Kłakówny na istotę oraz skutki reform polskiej szkoły (w tym edukacji polonistycznej) da się streścić w kilku zdaniach i jednej metaforze. Tą metaforą jest obraz błędzenia po omacku w nieznanym kierunku, czyli brnięcia „z absurdu w absurd”³: od

³ Tak właśnie został zatytułowany pierwszy (po wprowadzeniu) artykuł zamieszczony

falszywych założeń przez pochopne decyzje i pozorowane działania aż do biurokratycznej utopii, której obecnie jesteśmy świadkami.

W szczegółach wygląda to tak. Zdaniem autorki polska reforma oświatowa po 1989 roku nie udała się, bo nigdy nie została właściwie przemyślana, odpowiednio zaplanowana i konsekwentnie zrealizowana. Twórcy reformy (a raczej wielu niespójnych aktów „reformowania”) nie wypracowali wizji szkoły na miarę naszych czasów, to jest takiej, która wychodziłaby na przeciw współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym i nowoczesnej wiedzy o uczeniu się. Zamiast dalekowzrocznych zmian programowych ograniczyli się do korekt struktury organizacyjnej oraz innowacji w sferze metod. Nigdy nie zdołali osiągnąć celów, które zakładano u samych początków reformy, kiedy to deklarowano uznanie dla podmiotowości ucznia oraz chęć mądrego towarzyszenia mu w samorozwoju osobowym. Stało się dokładnie na odwrót: faktycznym efektem reform okazała się szkoła traktująca ucznia przedmiotowo, jako bezwolnego „robotę” do zakuwania wiedzy, jako maszynę, której zadaniem jest opanowanie określonych partii materiału wymaganego do egzaminów. Egzaminy zaś – zwłaszcza testowe, umożliwiające mierzenie i po-

w tej książce: *Z absurdu w absurd. O reformach szkolnych 1989-2013 w skrócie*. Por.: *ibidem*, s. 11-28.

równywanie wyników w całej Polsce – stały się wizytówką i fetyszem tego systemu, absolutnie niepodważalnym fundamentem organizacji polskiej szkoły. Im właśnie podporządkowano ideę podstawy programowej, która zresztą – zdaniem autorki – nie ma z podstawą wiele wspólnego: to raczej jeszcze jeden program nauczania, detalicznie wyliczający wiedzę i umiejętności konieczne – no właśnie – do zdania egzaminów wieńczących określony etap nauczania. Tyrania takiej formuły egzaminowania doprowadziła do tego, że najważniejszą instytucją polskiego systemu oświaty stała się Centralna Komisja Egzaminacyjna, tworząca swoiste państwo w państwie, tylko formalnie podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej. Rezultat jest taki, że polski system edukacji przypomina dziś „fabrykę statystyk” (s. 200), w której do rangi dogmatu urosła idea porównywalności wyników, a o pojedynczym uczniu, jego aspiracjach i potrzebach nie pamięta się niemal wcale.

Diagnozy autorki ze szczególną wyrazistością odnoszą się do języka polskiego – koronnego niegdyś przedmiotu, który na naszych oczach, z roku na rok, traci swą prestiżową pozycję. Kłakówna przekonuje, że negatywną rolę w tym procesie odegrał właśnie opisany wyżej system, nastawiony na mierzenie i porównywanie efektów nauczania, a nie na wspomaganie uczniów w samoroz-

woju. System ten z definicji musiał doprowadzić do zmarginalizowania założonych pierwotnie celów: rozwoju osobowości, wrażliwości i samodzielności (bo takich wartości zmierzyć nie sposób, choć to właśnie one stanowiły od dawna o szczególnej, edukacyjnej i wychowawczej roli lekcji polskiego). Swoje zrobiły też konkretne rozwiązania, które miały przystosować nauczanie języka polskiego do nowego systemu: program nauczania stanowiący skróconą wersję uniwersyteckiego kursu historii literatury, idea sztywnej listy lektur oraz faktyczna marginalizacja nauki o języku. Te pomysły do dziś kładą się cieniem na praktyce polonistycznej: program nauczania konserwuje stare nawyki nauczania chronologicznego, żywą wiedzę o języku zastępuje „systematyczny kurs gramatyki opisowej” (s. 201), zaś idea kanonu lekturowego to dyżurny temat zastępczy dla różnej maści ideologów i polityków. W ten oto sposób język polski stał się przedmiotem jakich wiele – konserwatywnym do granic absurdu, przedkładającym encyklopedyczną wiedzę nad faktyczne umiejętności, zdominowanym przez nawyk nauczania „zamkniętego”, powielającym to, co rzekomo „sprawdzone”, bo praktykowane od dawna.

Uważny czytelnik książki *Jakość i jakość* natrafi w niej na jeszcze wiele innych, równie krytycznych refleksji o polskiej oświacie. Kłakówna roz-

prawiła się tu z sezonowymi modami dydaktycznymi (tymi wszystkimi „ścieżkami międzyprzedmiotowymi”, „metodami aktywizującymi” i komputerowymi nowinkami), które pojawiają się i przemijają z regularnością szwajcarskiego zegarka. Nie omieszkała szczegółowo wyłożyć myśli o „grzechu pierworodnym nowej podstawy programowej”, który dostrzegła w „braku fundamentów, tj. wyrażenie określonej filozofii kształcenia” (s. 197). Jej krytyka nie ominęła ani programów, które „na ogół udają nowoczesność, a naprawdę zachowują to, co dobrze oswojone” (s. 60), ani nowej generacji nauczycieli, pozbawionej poczucia ciągłości, „zdezorientowanej i nie najlepiej przygotowanej do zawodu” (s. 229), ani kolejnych ministrów, działających pośpiesznie, zadowolających się doraźnymi rozwiązaniami, porzucających troskę o szkołę po zakończeniu swoich rządowych karier, ani wreszcie państwa – za bez troskie podsycanie szarej strefy korepetycji oraz przemysłu szkolnych bryków.

W trakcie lektury książki Kłakówny trzeba też będzie przemyśleć cierpkie uwagi na temat rozpowszechnionego wśród nauczycieli oportunistycznego (by nie rzec: wygodnictwa), który twardo obstaje za tym, co znane od dawna i dobrze opanowane. Przyjdzie się też zmierzyć z negatywną oceną uniwersyteckich programów studiów polonistycznych, które „nie są

spójne z tym, co się dzieje w świecie” (s. 247), a szczególnie z namiętną krytyką akademickich kursów metodyki – za to, że kształcą nauczycieli „do szkół, jakich już nie ma” (s. 336). Znajdą się tu również, dla odmiany, alarmujące obserwacje o zmarnowanej energii i zawiedzionych nadziejach środowisk nauczycielskich, a także o „rozpaczliwej samotności i bezradności dzieci” (s. 244) w zbiurokratyzowanej szkole, uganiającej się za wymiernymi (a raczej: mierzalnymi) efektami. Beztroszczy wyznawcy nowoczesności będą musieli przemyśleć mocną tezę Kłakówny o oświeceniowo-pozytywistycznym oraz peerelowskim dziedzictwie współczesnej polskiej szkoły, której celem nadal pozostaje „reprodukcja tradycji” (s. 234), zaś jej codziennością – „przekonanie o nadrzędności racji władzy” (s. 235). Programowi legaliści zderzą się z frontalną krytyką nieudolności państwa, rezygnującego z nadzoru nad newralgicznymi dziedzinami współczesnej edukacji, dopuszczającego do „totalnej komercjalizacji podręcznikowego rynku” (s. 9), godzącego się na obowiązywanie zasady możliwie największego zysku. Entuzjaści nowoczesnych podręczników staną twarzą w twarz z ich gwałtowną krytyką – za „tabloidyzację”, która maskuje tradycjonalizm i konserwuje dawne sposoby nauczania. Zwolennicy sztywnej listy lektur obowiązkowych będą zmuszeni do skonfrontowania swojego

stanowiska z trzeźwą obserwacją, iż zostały one przygotowane głównie dla wygody egzaminatorów; no, może jeszcze po to, by ukryć niezajomość literatury bieżącej...

Nie wiem i nie wiem...

Tyle Kłakówna. Z jej książki wyłania się smutny obraz polskiej szkoły – pogrążonej w kryzysie, anachronicznej, chaotycznej i niewydolnej. I choć obraz to naprawdę ponury, to trudno oprzeć się wrażeniu, że poglądy autorki dla wielu nie okażą się specjalnym zaskoczeniem. Dość powiedzieć, że problemy opisywane w książce często widać gołym okiem, a niepokój wielu osób ze szkołą związanych daje się słyszeć od dawna. Czym innym jest jednak pokątne załamywanie rąk, czym innym konspiracyjne utyskiwanie, a czym innym – publiczna, szczegółowa i gruntownie uargumentowana krytyka. A właśnie z nią mamy do czynienia w książce *Jakoś i jakość*. Z krytyką totalną, konsekwentną, wyrazistą, podaną niemal bez żadnej taryfy ulgowej.

Przyznam, że krytyka Kłakówny wywarła na mnie ogromne wrażenie – zaimponowała mi zwłaszcza odwaga autorki, zastanowiło jej wyraziste stanowisko, przekonała gruntownie przemyślana argumentacja, ujęła dogłębna znajomość realiów polskiej szkoły. Co więcej, w książce *Jakoś*

i jakość co krok odnajdywałem wiele własnych refleksji i intuicji (oraz niepokojów środowiska!), a im dłużej czytałem, tym bardziej utwierdzałem się w przekonaniu, że naprawdę jest tu nad czym myśleć. Cóż z tego, że krytyka Kłakówny jest ostra i radykalna? Właśnie w takiej formie jest niebywale ożywcza, nie pozwala na wygodną obojętność lub lekceważące wzruszenie ramion. Przypuszczam zresztą, że sama autorka nieraz wolałaby się mylić! Przecież w trakcie swojej pięknej kariery zawodowej wielokrotnie udowadniała, jak bardzo leży jej na sercu los polskiej oświaty. Niestety, misja Kasandry nigdy nie jest łatwa...

Nie znaczy to jednak, że zawsze zgadzałem się z autorką. Opinie Kłakówny wydawały mi się niekiedy zbyt kategoryczne, podyktowane wysoką temperaturą polemiki i nie całkiem bezstronne. Retoryczną przesadę odnajdywałem na przykład w obserwacjach dotyczących nauczycieli, którzy – powiada autorka – są kształceni „na dziewiętnasty wiek” (s. 155). Brak niuansów uderzał mnie choćby w zdaniach takich, jak to: „Nasza szkoła w masowym wydaniu funkcjonuje raczej jako przechowalnia dla dzieci i młodzieży” (s. 254). Nie w pełni uzasadnione wydało mi się obarczanie państwa odpowiedzialnością za przywiązanie wielu nauczycieli „do myśli o lekcjach literatury jako źródle Prawdy Niewzruszonej na

temat rozmaitych dzieł literackich” (s. 129). Takich kontrowersyjnych też jest w książce niemało. Weźmy choćby taki oto fragment:

Generalnie rzecz biorąc, szkoła polska jest zła, jest chora. Przede wszystkim dlatego, że zamiast rozwijać, skutecznie blokuje rozwój dzieci, zabija naturalną ciekawość, pragnienie poznawania i dzielenia się radością z odkryć. Nie bierze pod uwagę tego, co dzieje się w świecie otaczającym dziecko, nie liczy się z jego potrzebami, możliwościami, zainteresowaniami, nie stara się wyzwalać motywacji pozytywnej, nie stara się pokazać dziecku, że uczenie się ma sens, że ma związek z rzeczywistością. Zmieniła swą podstawową funkcję we własne przeciwieństwo. Trzeba mieć wiele sił, by wyjść z jej trybów cało (s. 34).

Efektowne to, ale czy prawdziwe? Przecież we współczesnej szkole, nawet jeśli nie jest ona idealna, nikt nauczycielowi nie zabrania dzielić się z uczniami „radością z odkryć” i pobudzać ich „pragnienie poznawania”. Wielu robi to na co dzień, na miarę własnych, często niemałych możliwości i niebanalnych kompetencji. Inaczej mówiąc, wielu nauczycielom system edukacji nie przeszkadza (a niektórym być może nawet pomaga, któż to wie?) w dobrym wykonywaniu swojego zawodu. Również szeroka formuła języka polskiego, otwarta na współczesność oraz duchowe potrzeby dzieci i młodzieży, upomina się o nią Kłakówna, w wydaniu wielu nauczycieli jest po prostu faktem. Krótko

mówiąc, obraz wytworzony przez Kłakównę jest bardzo spójny, ale ta spójność ma swoją cenę.

Jest nią pominięcie tego, co w polskiej szkole zasługuje na uznanie. Tak więc Kłakówna ostro recenzuje podręczniki, ale w zasadzie nie pisze o tych, które są dobre⁴. Krytykuje quasi-uniwersyteckie programy, ale nie wspomina o tych, które są bardziej dostosowane do możliwości oraz potrzeb dzieci i młodzieży. Potępia skutki reform, ale przymyka oko na fakt, że ich twórcy także deklarują potrzebę kształcenia otwartego i nowoczesnego (nie wiedzą, co mówią? A może nie wszystko da się zapisać w dokumentach?). Autorka w zasadzie nie wspomina też o szkołach wybitnych i oddanych sprawie nauczycielach (od których przecież zawsze zależało najwięcej), nie myśli o programach autorskich, nie podaje przykładów dobrej roboty: pedagogicznej i organizacyjnej.

Niestety, czasem unika tematów najtrudniejszych, a do takich zaliczyłbym zwłaszcza problem egzaminowania. Przypomnę: Kłakówna surowo krytykuje obecny model, twierdząc m.in., że skutkuje on praktyką nauczania zamkniętego. Zarazem sugeruje – przynajmniej takie odniosłem wrażenie – że możliwa jest jakaś inna, bardziej ludzka formuła sprawdzania efektów szkolnej pracy. Problem

⁴ Pomijam tu teksty zredagowane w obronie podręczników z serii *To lubię!*.

w tym, że idei nauczania otwartego, za którym autorka się opowiada, wybitnie nie po drodze z zasadą egzaminowania, ta bowiem niejako z definicji musi usztywniać cały proces nauczania, podporządkowując go wymogowi osiągnięcia wymiernych rezultatów. Sprawa jest poważna, absolutnie podstawowa, ale w książce *Jakoś i jakość* w zasadzie nieobecna.

Może jednak Kłakówna ma rację, a tylko ja – niepoprawny optymista – karmię się złudzeniami? Może szkoła naprawdę jest nieuleczalnie chora? Niedostosowana do naszego świata? Może wyrządza więcej krzywd niż przynosi pożytku? Zwłaszcza jeżeli weźmiemy pod uwagę jej codzienność, średni poziom i przeciętne wydanie? Przecież Kłakówna pisze wprost, że interesuje ją przeciętna szkoła i zwyczajni uczniowie. Nie geniusze, którzy zawsze dadzą sobie radę, i nie wielkomięskie wylęgarnie olimpijczyków, lecz szkoły skrojone na polską przeciętność: szare osiedłówki, małe szkolki wiejskie, przeciętne gimnazja i licea, zwykłe technika i niedoinwestowane zawodówki. Czyli to, czego jest najwięcej. A patrząc z tego punktu widzenia, nie ma sensu spierać się o detale, które mogą być dobre, nawet bardzo dobre, lecz należy myśleć o całości, o sprawności i wydolności systemu. Więc może jednak?

W każdym razie autorka książki *Jakoś i jakość* zadała sobie wielki trud

zrozumienia przyczyn i konsekwencji podążania w kierunku, który został obrany (świadomie czy bezwiednie?, na dobre czy „na litość boską”?) przed dwudziestoma pięcioma laty.

Jak mogłoby być?

Mniejsza zresztą o krytykę, zwłaszcza że czasem Kłakówna bywa łagodniejsza i formułuje swoje opinie w sposób mniej kategoryczny. Pisze na przykład: „Ocena charakteru, kierunków i mechanizmów określających zmiany w systemie edukacji polskiej po transformacji ustrojowej nie może być całkowicie jednoznaczna” (s. 228), ponieważ „głębokie podłoże kryzysu szkoły stanowi konflikt między jej istotą, jako instytucji pewnego typu, a kulturą naszej współczesności” (s. 261). Otóż to! Skoro zaś istnieje taki konflikt, to może problem jest znacznie głębszy i bardziej skomplikowany, a jego przyczyn należy szukać nie tylko w szkolnych klasach i ministerialnych gabinetach, ale także w dokonujących się na naszych oczach przemianach cywilizacyjnych, demograficznych, mentalnych i społecznych?

W książce Kłakówny zwraca jednak uwagę nie tylko krytyka obecnego systemu. Równie ciekawa wydała mi się zawarta w niej, precyzyjna, kompleksowa i odważna koncepcja polskiej szkoły. Koncepcja szkoły ideowej, która przedkłada misję nad struktu-

rę, ideę samorozwoju nad dogmat egzaminowania, ucznia nad rutynę i nauczyciela nad urzędnika. Składają się na nią refleksje autorki o zawodzie nauczyciela, o ogólnych zasadach, które powinny określać jego pracę, o tym, jakich uczniów chcielibyśmy wychowywać i jak pomagać w ich uczeniu się i dojrzewaniu. To koncepcja określona przez inspirujący katalog obligacji, którym szkoła winna pozostać wierna (Kłakówna wymienia: oś programowa, autentyczność, elastyczność, otwartość, otwartą konstrukcję programów i konteksty, korelację, aktualizację i motywację, koncentrację i niwelowanie arbitralności doboru podejmowanych problemów, s. 216-218)⁵. Wspomniana płaszczyzna rozważań autorki może być wspaniałą zachętą do indywidualnych przemyśleń, jaką szkołę pragniemy mieć i w jakiej chcielibyśmy pracować.

Z niekłamanym podziwem przyjmowałem też przekorne opinie autorki na temat tego, co w naszej oświatowej rzeczywistości od dawna uznaje się za pewnik, tak pewny i tak niepodważalny, że nie warto nad nim dyskutować. Tymczasem Kłakówna

⁵ W tym kontekście Kłakówna wielokrotnie wspomina o reformie Jędrzejewiczowskiej z okresu międzywojennego. Uznaje ją za najlepiej przeprowadzoną polską reformę edukacji: dobrze przemyślaną, gruntownie przedyskutowaną przed wprowadzeniem, opartą na jasnych podstawach i wyrazistych obligacjach programowych, a następnie konsekwentnie zrealizowaną.

z przekonaniem wytrawnego znawcy i sprawnością kierowcy rajdowego wygłasza często zdania odwrotne. Skoro „nasze czasy wymagają samodzielności i odpowiedzialności za siebie” (s. 46), to nie chodzi o to, „by uczniowi materiał wlać jak oleum do głowy”, lecz o to, „by za pomocą tegoż materiału uczyć sposobów orientowania się w chaosie świata” (s. 168). Skoro mamy problem z czytelnictwem, to „w szkolnych programach [...] chodzi może tylko i aż o to, by zaprojektować «pogodę» dla czytania, poszukiwania i rozpoznawania w lekturze problemów i sensów, nie zaś o to, by lekturę odhaczyć i zaliczyć” (s. 166). W ogóle w kształceniu humanistycznym najważniejsza jest „umiejętność konceptualizacji i interpretacji świata oraz świadomość tego, kim się jest jako człowiek” (s. 215). Bo „nie o ilość lektur, lecz o jakość czytania chodzi” (s. 185). Bo „na polskim” wcale nie trzeba czytać tego, co się czytało „od zawsze”; wystarczy sformułować „problem, wątpliwość, pytania do świata, a ci, którzy naprawdę czytają, powiedzą ci, z czego wybierać lekturę” (s. 166). Bo „dostęp do informacji, ich wyszukiwanie to betka. Prawdziwym wyzwaniem jest radzenie sobie z informacjami” (s. 259). Bo w szkole nie chodzi o „fajerwerki atrakcyjnych działań w ogóle” (s. 41), „lecz o stworzenie optymalnych warunków do

samodzielnego uczenia się” (s. 252). Bo w ogóle nie chodzi o to, jak jest, ale o to, że mogłoby być inaczej.

Jak? Przede wszystkim lepiej, staranniej, po prostu mądrzej. Poczytajmy:

Wobec zarysowanej wyżej sytuacji trzeba chyba raz jeszcze solidnie przemyśleć cele kształcenia, trzeba się odwiązać od myśli, że materiał jest najważniejszy, trzeba sobie wyobrazić, że nie tylko chronologia może być zasadą porządkującą materiał, trzeba czynić lekturę płaszczyzną porozumienia z uczniami, trzeba pamiętać, że szkoła jest dla uczniów (s. 93-94).

Przypuszczam, że propozycje Kłakówny, jakkolwiek wyraziste i dobrze przemyślane, nie rozwiązałyby wszystkich problemów. Swoją książką autorka zachęca jednak, byśmy spróbowali sobie wyobrazić inną szkołę niż ta, którą znamy. Taką, która byłaby owocem kompleksowej i dalekowzrocznej myśli pedagogicznej oraz troski obywatelskiej. Szkołę tworzącą „miejsce spotkania z innymi, (...) w którym można uzyskać pomoc w budowaniu jakiejś formy kosmosu” (s. 215), „w którym bezpiecznie mogą się zderzać, być stawiane i dyskutowane zasadnicze ludzkie pytania, ludzkie niepokoje”. Instytucję, która byłaby „miejszem dialogu, wyposażającym w pojęciowe narzędzia na użytek rozmowy o człowieku i świecie, stosownie do wieku uczniów i dyskutowanej materii” (s. 215-216).

Wspomniana konieczność – dodałbym – dotyczy nie tylko tych, którzy decydują o systemie polskiej oświaty, ale także wszystkich jej pracowników, zwłaszcza nauczycieli. Bo trud przemiany otaczającej nas rzeczywistości trzeba nieustannie zaczynać od siebie. Nawet jeśli wszyscy, którzy zajmują się szkołą, są w pełni zgodni co do tego, ku czemu ma się ona rozwijać, jakich uczniów kształcić (a mianowicie nowoczesnych, mobilnych, elastycznych, krytycznych, otwartych na świat) i jakich wychowywać. Nawet jeśli wielu powie – tak właśnie uczymy i tak wychowujemy.

Co się liczy?

Niewątpliwą zasługą Kłakówny jest powiązanie pojedynczych obserwacji w spójny i przekonujący obraz, a także dostrzeżenie rys i pęknięć w tych miejscach, na które – bałwochwalczo zapatrzeni w tzw. konkrety – zwykliśmy nie zwracać uwagi. Przecież nawet niewidoczne drobiazgi mogą nieść za sobą daleko idące konsekwencje.

Mocną stroną rozważań autorki jest też umiejętność spojrzenia na edukację polonistyczną z punktu widzenia niższych etapów edukacji – szkoły podstawowej i gimnazjum. Może to wydać się dziwne, ale bardzo rzadka to umiejętność zarówno wśród metodyków, jak i różnej maści

decydentów – wszyscy oni najczęściej rekrutują się z środowisk akademickich, a ich kompetencje zawodowe (oraz faktyczne zainteresowania) ograniczają się najczęściej do szkół ponadgimnazjalnych. Tymczasem Kłakówna z powodzeniem przekonuje, że nauka polskiego ujrzana oczami dzieci oraz nauczycieli podstawówek wygląda zupełnie inaczej. (Uwaga na marginesie: byłem niedawno uczestnikiem skądinąd ciekawej dyskusji na temat stanu polskiej edukacji polonistycznej. Zostali na nią zaproszeni poloniści wszystkich szczebli – oprócz nauczycieli szkół podstawowych. Oto znak naszego czasu...).

Książka Agnieszki Kłakówny *Jakość i jakość* jest mocnym głosem przeciw pospieszności coraz to nowych reform, przeciw ciągłym (choć pozorowanym) zmianom, przeciw uczeniu się na błędach i beztróskiemu eksperymentowaniu na uczniach, przeciw prowizorce. Jest wyrazem uzasadnionej niezgody na podporządkowanie całego procesu nauczania egzaminom i egzaminowaniu. Jest wyrazem buntu przeciw testometrii

i testomanii. Protestem przeciw oportunistom i brakowi wyobraźni ludzi ze szkołą związanych. Jest pytaniem o to, czy naprawdę idziemy dobrą drogą. Uczy nieufności wobec tego, co dane „raz na zawsze”, „normalne” i „oczywiste”. Nigdy dość takiego namysłu i takiej nauki.

MAREK STANISZ – dr hab. prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autor książek *Wczesnoromantyczne spory o poezję* (Kraków 1998), *Przedmowy romantyków. Kreacje autorskie, idee programowe, gry z czytelnikiem* (Kraków 2007). Współredaktor tomów zbiorowych, m.in.: *Między biografią, literaturą i legendą* (Rzeszów 2010), *Stolice i prowincje kultury. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Alinie Kowalczykowej* (Warszawa 2012), *Filozofia w literaturze. Literatura w filozofii* (Rzeszów 2013). Publikował w „Zeszytach Szkolnych”, „Świecie Tekstów”, „Colloquiach Litterariach”, „Tekstach Drugich”, „Studiach Norwidianach” oraz pracach zbiorowych. Redaktor naczelny czasopisma literaturoznawczego „Tematy i Konteksty”.

Zofia Agnieszka Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły* (1989-2013), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2014, wyd. I, ss. 352.

Edukacja globalna w praktyce szkolnej

Wiele w ciągu ostatnich lat mówi się i robi w dziedzinie edukacji globalnej. Jednak zagadnienie to jest o wiele starsze i w nauczaniu przewija się dosłownie co krok.

W mojej szkole, czyli Zespole Szkół Miejskich Nr 3 w Jaśle, w skład którego wchodzi Integracyjna Szkoła Podstawowa Nr 12 im. I. Łukasiewicza i Gimnazjum Nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Ignacego Łukasiewicza, tematyka współzależności jest obecna na zajęciach z biologii, geografii, wiedzy o społeczeństwie, historii, językach obcych. Wiele tematów omawiających korelacje międzyludzkie, środowiskowe czy ekonomiczne można znaleźć także na matematyce, fizyce czy chemii.

Hasło „edukacja globalna”, kiedy się z nim zetknęłam, było dla mnie, jak i większości osób, dość mgliste. Wiemy coś o globalizacji, ponieważ pojęcie to jest obecne w naszym życiu, ale sprecyzowanie, czym zajmuje się edukacja globalna, było dla mnie trudne. Początkowo łączyłam je z ekologią, ekonomią, a nawet polityką.

W 2012 roku rozpoczęłam kurs z zakresu edukacji globalnej, natomiast

w szkole po raz pierwszy przeprowadziłam Tydzień Edukacji Globalnej. Te dwa wydarzenia dały mi dopiero szeroki ogląd tego, co to pojęcie oznacza. Przez kolejne lata, już cyklicznie, odbywają się Tygodnie Edukacji Globalnej przeznaczone dla uczniów, rodziców, odwiedzających naszą szkołę gości, a ja i moi koledzy uczestniczymy w szkoleniach podstawowych oraz zaawansowanych, przygotowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Poszerza to nasz ogląd świata, pozwala wychwycić współzależności między naszym działaniem a jego wpływem na otoczenie. Pozwala to kształtować odpowiednie postawy w życiu oraz rozwija lokalny patriotyzm.

Przed wprowadzeniem Tygodnia Edukacji Globalnej do tradycji szkolnej działania uczniów i nauczycieli skupiały się na pokazywaniu różnorodności kulturowej, religijnej, społecznej ludzi w regionie i na świecie oraz działaniach człowieka w kierunku ochrony środowiska (co jest dość szerokim tematem). W szkole organizowaliśmy takie akcje, jak: Sprzątanie Świata, zbiórki makulatury, baterii, nakrętek i elektroniki. Młodzież i na-

uczyciele odwiedzali europejskie kraje, poznając kulturę, historię, zwyczaje, w praktyczny sposób ucząc się języków obcych.

Tydzień Edukacji Globalnej

W 2012 r. roku po raz pierwszy zorganizowaliśmy Tydzień Edukacji Globalnej, w czasie którego przeprowadziliśmy akcję ankietową, prelekcję połączoną z pokazem filmu z serii „Jeden świat – „Zatruty ogień”, wystawę „Kolory świata”, nagraliśmy audycję radiową. Odbyło się również spotkanie z panią Agnieszką Mazur, wolontariuszką Salezjańskiego Wolontariatu Misyjnego MŁODZI ŚWIATU z Krakowa. Przedstawiła nam swoje doświadczenia związane z wolontariatem i rocznym pobytem w Ghanie, gdzie pracowała z 30 chłopcami ulicy.

Projekt pt. „Dla ludzi i dla planety – for the people and for the planet” to II edycja TEG, podczas której dzieci, młodzież i dorośli zapoznali się z zasadami świadomej konsumpcji i sprawiedliwego handlu, nie zapominając o ekologicznych zachowaniach. Przygotowano audycję radiową, wiele wystaw dotyczących sprawiedliwego handlu, świadomej konsumpcji, zachowań ekologicznych. Udało się również przygotować grę edukacyjną (poker kryterialny) i ciekawostki o konsumpcji.

W połowie TEG 2013 odbyło się spotkanie dla uczniów, rodziców, nauczycieli z zaproszonymi gośćmi (Podkarpackim Kuratorem Oświaty w Rzeszowie, przedstawicielem Sanepidu, przedstawicielami Urzędu Miasta Jasła, specjalistą dietetykiem), w czasie którego miała miejsce minidebata na temat ekozakupów. Czoro uczniów nagrało „sondę uliczną” na temat tego, co kupujemy i czy jest nam to potrzebne. Ostatnim elementem były spostrzeżenia zaproszonych gości i krótka prelekcja dietetyka. W czasie spotkania uczestnicy oraz uczniowie szkoły mogli zapoznać się z hasłem *slow food, Fair Trade* i nie tylko. Przygotowano stoisko propagujące zdrową żywność. Ta forma prezentacyjno-degustacyjna miała również zachęcić do korzystania z produktów regionalnych i naturalnych, których na Podkarpaciu jest ponad 150 zarejestrowanych w MRR.

Cały tydzień prowadzone były również codzienne zbiórki surowców wtórnych (makulatury, plastikowych zakrętek) i elektrośmieci.

W 2014 r. odbył się II w historii szkoły Tydzień Edukacji Globalnej pod hasłem „Food security”. TEG 2014 zaczęliśmy tradycyjnie od audycji radiowej przygotowanej przez młodych radiowców z naszej szkoły. Audycję można wysłuchać na stronie internetowej www.gim2jaslo.edu.pl/radio/. Na

głównym korytarzu szkoły, po którym codziennie przemierzają się wszyscy uczniowie i goście, pojawiła się wystawa pod tytułem „Food security”. Wolontariat szkolny przygotował kilka tematycznych tablic: Edukacja globalna, Świadomy konsument, Sprawiedliwy handel, *Food security*, Produkty *fairtrade*, Jak nie marnować jedzenia? Odbywały się również pokazy filmowe połączone z prelekcjami i dyskusją. Młodzież gimnazjalna i nauczyciele mogli dowiedzieć się, co jedzą i jak to wpływa na ich zdrowie, zaś uczniowie szkoły podstawowej poznawali zasady sprawiedliwego handlu. Kolejnym elementem były godziny wychowawcze według przygotowanego scenariusza.

W ciągu tygodnia członkowie wolontariatu prowadzili również zbiórkę surowców wtórnych, które przekazywane są na cele charytatywne.

Chcąc dotrzeć do szerokiego grona, w szczególności młodych ludzi, założono stronę na portalu Facebook. Można tam na bieżąco śledzić, co dzieje się w zakresie edukacji globalnej w szkole i poza nią ([pl-pl.facebook.pl/EdukacjaGlobalnaZSMNr3Jaslo](https://pl-pl.facebook.com/EdukacjaGlobalnaZSMNr3Jaslo)).

Wspólna praca uczniów i nauczycieli została wyróżniona w ogólnopolskim konkursie na projekt edukacyjny z zakresu edukacji globalnej oraz doceniona w konkursie „Szkoła globalna” wyróżnieniami przyznanymi w 2013 i 2014 roku. Ośrodek Rozwoju Edukacji uznał nasze działania za przykład dobrej praktyki.

Uczymy współzależności

Poza TEG edukacja globalna przewija się na co dzień w życiu szkoły. Realizując podstawę programową na zajęciach lekcyjnych, przekazujemy informacje niezbędne do realizacji tematyki, większe i swobodniejsze działania możemy zaplanować na zajęciach pozalekcyjnych. W szkole, w zależności od potrzeb i liczby nauczycieli, funkcjonuje od 80 do 60 kół zainteresowań oraz organizacji. Ponadto od kilkunastu lat prowadzimy projekty edukacyjne i ostatnio również badawcze, które są wspaniałą metodą rozwijania wiedzy i zainteresowań uczniów.

Różnorodne działania związane z edukacją globalną prowadzą drużyny i druhowie ze 139 Drużyny Harcerskiej LISY. Harcerze już od 25 lat swojego istnienia przygotowują akcje sprzątanía okolicy, m.in. w ramach „Sprzątanía Świata”, czy porządkowania miejsc pamięci, przeprowadzają akcje charytatywne, dbają o polskie tradycje, a przede wszystkim uczą młodzież życia w zgodzie z naturą poprzez organizowanie biwaków, obozów, akcji ekologicznych i rajdów.

Klub Europejski EUROGIM powstał w 2001 roku, a powód był ówczesnie oczywisty, Polska starała się o włączenie do Unii Europejskiej. Uczyliśmy się i prezentowaliśmy naszą wiedzę o historii, kulturze, tradycjach i języku członków UE. Dziś jest to również częścią działalności Klubu, jednak staramy się także kultywować tradycje regionalne, poznawać najbliższą okolicę i dbać o nią. W szkole cyklicznie odbywa się Europejski Dzień Języków Obcych, Tydzień polsko – angielski i polsko – niemiecki, które są wprowadzeniem do uczenia o wielokulturowości oraz do wyjazdów zagranicznych. Wycieczki do różnych państw europejskich dają możliwość sprawdzenia w praktyce umiejętności językowych, ale też poznania codziennego życia mieszkańców. To niejedynie praktyczne kontakty z mieszkańcami innych kultur, religii. Nauczycielka geografii, wraz zespołem, od 2005 roku organizuje projekty w ramach programów Sokrates – Comenius i Comenius, które zajmowały się aspektami edukacji globalnej. W latach 2005–2008 miało miejsce „D.E.S.T.A.I.N.A.T.I.O.N. EUROPA”, czyli stworzenie atrakcyjnych tras turystycznych, dostępnych również dla osób niepełnosprawnych. W latach 2009–2011 „To samo, a różne niebo nad nami – zależność stylu życia od położenia geograficznego w różnych krajach Europy”, zaś w latach 2012 – 2014 „Przyroda moim placem zabaw – Odkrywanie natury”. Dwa ostatnie projekty zostały uznane za przykład dobrej praktyki przez Agencję Narodową.

Ciekawą formą współpracy Klubu Europejskiego, Samorządu Uczniowskiego i Sekcji Wolontariatu jest rozwijanie postaw demokratycznych i obywatelskich. Prowadzimy działania w ramach projektów Centrum Edukacji Obywatelskiej z Warszawy. Należą do nich „Młodzi działają”, „Młodzi Aktywiści Prezydencji”, „Sejm Dzieci i Młodzieży”, „Młodzi głosują”, „Samorządy mają głos”. Uczniowie mają możliwość prezentowania swoich poglądów, organizowania debat. Na przykład w roku szkolnym 2012/2013 odbyła się debata na temat „Lokalny EKORozwój”, podczas której młodzież ze szkół gimnazjalnych i średnich wraz z zaproszonymi gośćmi (przedstawicielami Rady Miasta, Młodzieżowego Domu Kultury), omawiała ekozakupy, ochronę wód i powietrza na terenie powiatu oraz rozwój komunikacji lokalnej i jej wpływu na mieszkańców. W ramach Sejmu Dzieci i Młodzieży zorganizowano debaty na temat samorządności uczniowskiej, wolontariatu, aktywności młodzieży na rzecz społeczności lokalnej, ekologii. Efektem tych działań było zainicjowanie przez młodzież naszej szkoły powstania Powiatowego Młodzieżowego Centrum Wolontariatu MOC, Wolontariatu przy MDK i Młodzieżowej Rady Miejskiej Jasła (dzięki wsparciu Urzędu Miasta w Jasle). Do innych form wspólnej pro-

społecznej, proekologicznej, prozdrowotnej działalności tych organizacji szkolnych możemy zaliczyć np. konkurs „EKO moda”, podczas którego uczniowie wykonywali stroje, korzystając z surowców wtórnych i biodegradowalnych. Zabawa była przednia i bardzo kształcąca. Wszystkie stroje zostały później posegregowane i niektóre ponownie wykorzystane (jak np. worki do segregacji śmieci). W ostatnim roku zaproponowaliśmy także konkurs TekturArt, czyli budowanie „czegoś” z tektury; happening „Myj ręce” w ramach Światowego Dnia Mycia Rąk, propagowanego m.in. przez UNICEF. Dzięki informacjom na „kolorowych rączkach” i plakatach uczniowie mogli dowiedzieć się, jak ważna jest higiena oraz jak oszczędzać wodę, której coraz bardziej brakuje na świecie.

Sekcja wolontariatu to organizacja istniejąca w szkole już od 16 lat, a jej działalność ma na celu szerzenie humanitaryzmu pod wszelkimi postaciami oraz uświadamianie, że należy być aktywnym, aby coś zmienić. Aktywnie włącza się w akcje takie jak: „Szlachetna paczka”, „Góra Grosza”, „Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy”, zbiórki z Fundacją „Dziewczyna z zapalkami”, „Podziel się posiłkiem”, akcje z Banku Żywności, Fundacją Rodzin Wielodzietnych z Krosna, „Noworoczny Dar”, „Antonianański Dar Serca” itp. Współpracujemy z różnymi fundacjami i stowarzyszeniami, osobami prywatnymi w akcjach na rzecz społeczności lokalnej. Wolontariusze podejmowali pracę w świetlicy dla młodszych uczniów, odwiedzali dzieci na Oddziale Alergologii i Pediatrii, organizując zabawy, naukę, mikołajki czy andrzejki. Rozwijają swoje umiejętności poprzez spotkania np. ze studentami wolontariuszami z Rzeszowa, którzy prezentowali nam sposoby angażowania się i zarazem ciekawego spędzania wolnego czasu, a także ze studentami z Rumunii i Francji, pracującymi w ramach wymiany w krakowskich przedszkolach.

Nauczyciele i uczniowie od kilkunastu lat pracują metodą projektu – bardzo efektywnym sposobem poznawania otaczającego świata. W ostatnich latach aktywnie realizujemy projekty naukowo-badawcze w ramach Jasielskiej Ligi Naukowej z LOTOSEM. Ponadto uczestniczyliśmy w innowacyjnym projekcie POTRAFIĘ, WIEM, ZNAM – RADEŃ SOBIE DAM, służącym zdobywaniu i doskonaleniu przez uczniów kompetencji kluczowych, w szczególności umiejętności uczenia się, kompetencji społecznych, inicjatywności i przedsiębiorczości, w tym kreatywności i innowacyjności oraz umiejętności krytycznego myślenia oraz rozwiązywania problemów, komunikowania się, współpracy i odpowiedzialności.

Pedagog i psycholog szkolny prowadzą od kilku lat program „Szkola bez przemocy”, w ramach którego organizowany jest wszechstronny konkurs tzw.

„Dzień Życzliwości”. Uczniowie mogą poznawać dzięki temu prawa dziecka, prawa człowieka, zasady dobrego współżycia z otoczeniem, zasad *fair play* itp. Drugim projektem jest projekt UNICEF „Wszystkie Kolory Świata”, w którym dzieci poznają tradycyjne stroje innych narodowości, a jednocześnie, dzięki sprzedaży laleczek uszytych przez dzieci, pomagają swoim rówieśnikom z innych krajów. Działanie to zostało uhonorowane przyznaniem certyfikatu szkoły społecznie zaangażowanej.

Świat nie kończy się tylko na Ziemi i jej mieszkańcach, coraz więcej słyszymy o eksploracji kosmosu, który staje się częścią naszego świata, o który musimy zacząć też dbać. Aby wiedzieć coś o nim, musimy go poznać. Koło astronomiczne współpracuje z grupami na całym świecie, poszukując nowych obiektów, jeszcze nieopisanych przez astronomów. Młodzi poszukiwacze mają już na swoim koncie odkrycie sześciu asteroid oraz wygraną w międzynarodowym konkursie astronomicznym „Astrobot”.

Przedstawione działania są tylko wielkim skrótem inicjatyw podejmowanych przez uczniów i nauczycieli ZSM Nr 3 w zakresie edukacji globalnej. Więcej informacji na stronie internetowej www.gim2jaslo.edu.pl.

Zachęcam także do odwiedzenia innych stron, gdzie szerzej prezentujemy konkretne projekty, wydarzenia itp.:

www.edutuba.pl,

www.der-tag.pl,

www.teg.edu.pl,

pl-pl.facebook.com/KlubEuropejskiEUROGIM,

pl-pl.facebook.com/wolontariatgim2jaslo,

pl-pl.facebook.com/sugim2jaslo,

www.youtube.com/ilona2322,

www.gim2jaslo.edu.pl/Eurogim,

www.tvjaslo.pl/redakcja-gimnazjum-2.

Ilona Dranka
nauczyciel Zespołu Szkół Miejskich Nr 3 w Jaśle

Konferencja „Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych w myśleniu globalnym”

29 września 2015 r. w auli im. płk. Łukasza Ciepłińskiego Urzędu Marszałkowskiego w Rzeszowie odbyła się konferencja „Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych w myśleniu globalnym”. Konferencja odbywała się w ramach Europejskiego Roku na rzecz Rozwoju. Wzięły w niej udział 132 osoby – dyrektorzy, nauczyciele szkół i placówek oraz pracownicy samorządów



Urszula Szymańska-Kujawa, Wiesław Śnieżek

terytorialnych. Konferencję objął patronatem Marszałek Województwa Podkarpackiego – Władysław Ortyl. Zainteresowanie przekroczyło nasze najśmielsze oczekiwania, a jest to zasługa w dużej mierze naszych świetnych prelegentów, którzy w sposób merytoryczny i ciekawy przybliżyli uczestnikom problematykę edukacji globalnej. Ewa Nowak-Koprowicz, Wicedyrektor Regionalnego Ośrodka Debaty Międzynarodowej w Rzeszowie, przedstawiła temat Europejski Rok na Rzecz Rozwoju w kontekście polskiej polityki rozwojowej, z kolei dr Robert Łuczak mówił na temat „Edukacja globalna – zrozumieć świat daleki i bliski” – kompetencje matematyczno-przyrodnicze w edukacji globalnej. Dominik Łazarz, dyrektor RODM w Rzeszowie, podjął temat edukacji globalnej młodych obywateli w kontekście roli nauczyciela i szkoły, a Wiesław Śnieżek, nauczyciel konsultant PCEN, problematykę rozwijania kompetencji matematyczno-przyrodniczych w projekcie „Od edukacji globalnej do odpowiedzialności za świat”. Jedną z prelegentek była też nauczycielka ZSM nr 3 w Jaśle – szkoły dwukrotnie wyróżnionej w konkursie Szkoła Globalna. Wystąpienie



przedstawicielki wyróżnionej szkoły – Ilony Dranki poświęcone było „Edukacji globalnej w praktyce szkolnej”.

Konferencję prowadziła Urszula Szymańska-Kujawa – nauczyciel konsultant PCEN i koordynator regionalny projektu „Od edukacji globalnej do odpowiedzialności za świat”. W kulisach uczestnicy dyskutowali o problemach poruszonych podczas wystąpień i zastanawiali się, jak mówić o nich w szkołach. Usłyszeliśmy wiele ciepłych słów oraz propozycję zorganizowania debaty na temat kompetencji humanistycznych w edukacji globalnej. Rękawica została rzucona.

Urszula Szymańska-Kujawa – koordynator regionalny, trener
Wiesław Śnieżek – moderator, trener

RUSZYŁA VI EDYCJA PROGRAMU EDUKACYJNEGO „ŻYJ SMACZNIE I ZDROWO”

14 września 2015 r. ruszyła 6. edycja programu edukacyjnego „Żyj smacznie i zdrowo” – największego w Polsce programu promującego prawidłowe żywienie i zdrowy styl życia wśród gimnazjalistów.

W roku szkolnym 2015/2016 „Żyj smacznie i zdrowo” otrzymało prestiżowe patronaty honorowe Ministra Edukacji Narodowej, Ministerstwa Sportu i Turystyki oraz Ministerstwa Zdrowia.

Już dziś można zamówić darmowy zestaw edukacyjny z atrakcyjnymi materiałami opracowanymi przy udziale ekspertów żywieniowych!

Po przeprowadzeniu co najmniej jednej lekcji w oparciu o dowolny scenariusz programu i przy wykorzystaniu przepisów z dowolnej książki kulinarnej programu, warto zaangażować uczniów do konkursu dla szkół. Do 30 kwietnia 2016 roku należy zrealizować Wydarzenie Społeczne zgodne z tematyką programu «Żyj smacznie i zdrowo». Konkurs daje możliwość wygrania cennych nagród dla uczniów i szkoły. W pięciu najlepszych szkołach zostaną zorganizowane warsztaty kulinarne pod okiem profesjonalistów. Młodzież będzie miała także wyjątkową okazję, aby osobiście poznać Błowa – znanego vlogera YouTube, który patronuje programowi. Ponadto 40 klas otrzyma zestawy domowych sprzętów kuchennych.

Najbardziej zaangażowane w akcję szkoły, po raz pierwszy w historii programu mogą zostać zgłoszone do Programu Ambadorskiego „Żyj smacznie i zdrowo”. Wystarczy, że nauczyciel reprezentujący szkołę przeprowadzi lekcje w oparciu o materiały edukacyjne programu w co najmniej 3 klasach. Piętnaście najbardziej zaangażowanych szkół wygra laptopy.

Szósta edycja to także zmieniona szata graficzna programu: nowe logo, nowa odłona książki kucharskiej, znacznie przemodelowane materiały edukacyjne – wszystko w bardzo atrakcyjnej i czytelnej formie. Na stronie <https://www.winiary.pl/zyjsmaczniezdrowo> będzie można wkrótce pobrać dodatkowe bezpłatne materiały edukacyjne oraz uzyskać porady ekspertów czy pomysły na zdrowe dania.

To lubię!

Mariusz Kalandyk

Jesteśmy pariasami

„Parias”. Mimo zazwyczaj „tury-
stycznych” odniesień, słowo nie naj-
lepiej się kojarzy, prawda? W słow-
niku ogólnodostępnym oznacza ni-
mniej, ni więcej niż kogoś, kto nie
posiada żadnych praw; w systemie
kastowym znajduje się na samym
dnie hierarchii. Łagodząc seman-
tycznie rzecz całą, można powie-
dzieć, że jest to człowiek wzgardzony
i wykorzystywany.

Piszę o tym nieprzypadkowo.
Jak co roku spotykaliśmy się na kon-
ferencjach polonistów. To właśnie
wtedy usłyszałem od zaprzyjaźnio-
nej „nistki” zdanie brzmiące mniej
więcej tak: „Teraz jesteśmy właściwie
pariasami”.

Zdumiało mnie ono i – szczerze
mówiąc – ogromnie zdeprimowa-
ło. W obu znaczeniach ostatniego
określenia. Przygnębiło, ponieważ
podobny stan belfersko-polonistycz-
nej samowiedzy bardzo źle rokuje
i nam, i naszym wychowankom.
Zawstydziło, gdyż zdałem sobie
sprawę z tego, iż umknął mojej
uwadze przynajmniej jeden fakt,
a raczej proces. Niebezpieczny, bo

osłabiający motywację i mordujący
potencjał. Fakt (proces) stopniowej
utruty poczucia sensu wykonywanej
roboty; dotknął on niemałą część
nauczycielskiej społeczności. Pamię-
tajmy, że znajduje się ona w wieku
statystycznie mocno dojrzałym,
zebrała więc wiele doświadczeń i ma
mnóstwo uwag dotyczących własnej
sytuacji zawodowej, życiowej tudzież
emocjonalnej.

Mam wrażenie, że z żadną z nich
nie jest dzisiaj zbyt dobrze. Podwyż-
ki pensji (kiedyż one były?) rychło
zbiegły się z likwidowaniem wielu
szkół i kryzysem demograficznym;
zmiany programowe, wprowadzane
w pośpiechu, zbiegły się z koniecz-
nością szybkiej reakcji wobec no-
wych wymogów egzaminacyjnych.
W przypadku języka polskiego
nauczyciele mieli rok, by oczywiście
do tej pory mechanizmy przygoto-
wujące do egzaminów, przestawić
w inne położenie i naoliwić innym
metodycznym smarem. Na dodatek
kryzys czytelnictwa dodatkowo osła-
bił i tak już nie najmocniejszą pozy-
cję nauczyciela polonisty w szkole.

Skoro „polski” jest rodzajem zajęcia propedeutycznego (niezdanie dotyczy ułamka procentu populacji), czytać wcale nie trzeba, a co za tym idzie, wstydu nie ma, polonistycznego piekła też nie widać. Tym samym w rankingu przedmiotów ważnych i otoczonych uczniowskim respektem zajęcia z języka i literatury z roku na rok osuwają się w przepaść aroganckiej obojętności.

Nauczyciel jest coraz bardziej na cenzurowanym i boleśnie ów fakt odczuwa, tym bardziej że wierzy w system wartości pedagogicznych nieco już zwietrzały, to jest mało skuteczny. Buduje to naturalny w opisywanym stanie rzeczy brak pewności własnych wyborów zawodowych w połączeniu z brakiem poczucia oparcia w systemie. Systemie, który nie powinien zostawiać samemu sobie, wspierać, gdy trzeba, budować relacje zaufania i współpracy, wskazywać możliwości rozwoju w sensownie zakreślonych ramach czasowych. Żądać wreszcie rzeczywistych kompetencji pedagogicznych, a nie – czasem dość prymitywnych – sprawności administracyjnych.

Polonistów uwiera również brak, kiedyś naturalnych, relacji w zakresie zawodowego doskonalenia, budowania więzi, tworzenia środowiskowych autorytetów, poczucia

bycia u siebie: w przestrzeni współpracujących ze sobą fachowców.

Nie chcę wydawać sądów o tym, co jest lepsze i czy to „lepsze przede”; opisuję zjawisko „społeczne” ku niewesołej ucieście własnej, wynikającej z nadziei na zrozumienie treści zawiłych a bolesnych.

Świat bez polonistyki (szerzej – nauk humanistycznych) na pewno będzie istniał i się rozwijał. Logika myślenia technokratycznego zapewni skuteczność projektowanych cywilizacyjnych algorytmów. Dziś to technokraci są od rozdawania znaczonych kart domniemanego sukcesu. Ich błąd polega na tym, że w swym humanistycznym niewykształceniu – „takie widzą świata koło, jakie tępyimi zakreślą oczy”.

Ciężko mi się to pisze, ale wielkich złudzeń nie mam. Nie mam mimo to zamiaru nie posługiwać się inwektywą czy innym językowym narzędziem deprecjacji. Sam się bowiem ciśnie na ust krzywizny złośliwy grymas, kpina jędrna od skojarzeń mało poprawnych politycznie czy też zwykła pokusa bycia przekłębniakiem wulgarnym a sprośnym.

Tak się dalej nie da! Poloniści muszą zrewidować swoje myślenie o roli nauczania polskiego, bo inaczej zawładną nami wszystkimi ludzie o mentalności kasjerów!

Tak się nie da! Język polski musi stać się na powrót przedmiotem ważnym, obdarzonym autorytetem, z jasną, będącą owocem poważnej debaty społecznej, misją.

Poloniści przestaną być pariasami w sensie kulturowym i umysłowym, gdy sami zechcą przestać nimi być. Inna droga może i istnieje, ale nie ma skuteczniejszej. Oznacza to budowanie rzeczywistych wymagań wobec siebie, szkoły i naszych wychowanków. Oznacza to bycie pryncypialnym, gdy idzie o za-

sady generalne i wspólne cele. Oznacza to otwartość wobec zmian, które niszczą wygodne poczucie zadowolenia i zakotwiczenia. Oznacza to wreszcie myślenie w kategoriach wspólnotowych.

A tak będziemy pogrążyć się coraz bardziej w poczuciu bycia pariasem, człowiekiem bez właściwości, przedmiotem manipulowanym przez siły potężne, złowrogie a anonimowe.

Mariusz Kalandyk

ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 1 W NOWEJ DĘBIE

Szanowni Państwo serdecznie zapraszamy do odwiedzenia naszej szkoły i zapoznania się z jej historią oraz działalnością. Zespół Szkół Nr 1 to szkoła z tradycjami i bogatą historią. Położona jest w centrum miasta w malowniczej scenerii otaczającej przyrody. Szkoła oferuje naukę w liceum i w technikum. Liceum w przyszłym roku będzie obchodziło jubileusz 65-lecia swojej działalności.

Mocną stroną szkoły są osiągnięcia naukowe i sportowe. O osiągnięciach w nauce świadczą stypendia za dobre wyniki w nauce Starosty Powiatu Tarnobrzskiego, stypendia Prezesa Rady Ministrów oraz zajmowane miejsca w różnego rodzaju konkursach i olimpiadach. Natomiast o osiągnięciach sportowych świadczą wyniki osiągnięte przez uczniów szkoły. Do osiągnięć sportowych można zaliczyć między innymi mistrzostwa województwa w 2014 i 2015 r. w biegach sztafetowych 4 x 100 m oraz brązowy medal w Mistrzostwach Polski w 2014 r. w sztafecie 4 x 100m. Bardzo ważnym zadaniem szkoły jest współpraca z uczelniami wyższymi. Polega ona na umożliwieniu uczniom uczestnictwa w wykładach i zajęciach laboratoryjnych na uczelni oraz na przeprowadzaniu wykładów przez pracowników uczelni bezpośrednio w szkole. Szkoła współpracuje między innymi z Politechniką Rzeszowską i z Uniwersytetem Rzeszowskim.

Ważnym elementem w działalności Zespołu jest aplikowanie do różnych projektów unijnych. Szkoła brała udział w projektach: „LEONARDO DA VINCI”, „Szkoła stawia na zawodowców” oraz w projekcie pod nazwą „Na czasie – program wspierający rozwój szkół w powiecie tarnobrzskim”.

Nasza placówka bierze udział w konkursach z języka niemieckiego i języka angielskiego, w konkursie wiedzy o Janie Kochanowskim pt. „Kochanowski i jego czasy”, w konkursie matematycznym „Pangea” oraz konkursie z fizyki „Lwiątko”.

Dużym sukcesem szkoły było przyznanie Certyfikatu „Wiarygodna szkoła Liceum Ogólnokształcące 2014”. Bardzo istotnym elementem w kształceniu młodzieży są różnego rodzaju wycieczki tematyczne np. do zakładów pracy oraz na uczelnie wyższe.

W liceum i w technikum dużą wagę przykładają do wszechstronnego rozwoju uczniów. Szkoła wychowuje w duchu patriotyzmu i poszanowania wartości. W nauczaniu stosuje technologie interaktywne oraz nowoczesne rozwiązania dydaktyczne. Uczniowie mogą się kształcić, wybierając różne, proponowane przez szkołę, profile. Oferta dostępna jest na stronie internetowej szkoły. Zapraszamy wszystkich uczniów zainteresowanych zdobywaniem wiedzy do Zespołu Szkół Nr 1 w Nowej Dębie.

Konferencja



Urszula Szymańska-Kujawa
nauczyciel konsultant PCEN, koordynator projektu



Dariusz Zięba
wicedyrektor PCEN



Ewa Nowak-Koprowicz
Wicedyrektor RODM-Regionalny Ośrodek Debaty Międzynarodowej



dr Robert Łuczak
ekspert Global Development Research Group

„Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych w myśleniu globalnym”





OENIPAS CZUDEC



GPS:
49.89869
21.849599

■ KONTAKT i rezerwacje

Ośrodek Edukacji Nauczycieli i Pracowników
Administracji Samorządowej w Czudcu
38-120 Czudec, ul. Rzeszowska 82,

RECEPCJA: tel. 17 276 06 70, fax 17 276 06 71
IMPREZY ZORGANIZOWANE: 697 066 661

www.oenipas.pcen.pl, e-mail: osczudec@pcen.pl

„Belferek”

37-700 Przemyśl, ul. Kraszewskiego 7A,
RECEPCJA: tel. 16 670 25 02, fax 16 670 27 42
GSM: 697 066 195

www.belferek.pcen.pl
e-mail: recepjaprz@pcen.pl

„Dworek pod lipami”

39-400 Tarnobrzeg, ul. Sienkiewicza 206,
RECEPCJA: tel. 15 822 43 18, fax 15 822 12 29,
IMPREZY ZORGANIZOWANE: 697 066 669

www.dworekpodlipami.pcen.pl
e-mail: recepjatarnobrzeg@pcen.pl



WWW.NOCLEGI.PCEN.PL

BAZA
KONFERENCYJNO-
NOCLEGOWA



Doświadczymy z pasją!



PCEN W RZESZOWIE

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Numer zimowy:

Edukacja informatyczna i techniczna

Wojciech Walat, Teoretyczno-praktyczny model programu powszechnej edukacji technicznej w szkole ogólnokształcącej

Tomasz Warzocha, Kompetencje społeczne studentów edukacji techniczno-informatycznej w kontekście Polskich i Europejskich Ram Kwalifikacji

Waldemar Lib, Język jako kreator kultury – rola szkoły w rozwoju języka technicznego i kultury technicznej



Zespół Szkół nr 1 w Nowej Dębie



Doskonalimy z pasją!

PODKARPACKIE CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI
W RZESZOWIE

AKREDYTOWANA PLACÓWKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI



**Szkolenia
Rad Pedagogicznych**

Warsztaty

Kursy Doskonalące

**Kursy Dające
Uprawnienia**



Studia Podyplomowe

Kursy Kwalifikacyjne



Szkolenia

Konferencje

Kursy Doskonalące

Kursy Dające Uprawnienia

Zapraszamy na szkolenia do naszych czterech Oddziałów. Organizujemy różnorodne kursy kwalifikacyjne, konferencje oraz warsztaty służące doskonaleniu zawodowych umiejętności w zakresie m.in.: pracy z uczniem zdolnym i trudnym, współpracy z rodzicami, edukacyjnej wartości dodanej, uzależnień, technik informatycznych, mnemotechnik, rozwiązywania problemów, efektywnego komunikowania się, zajęć teatralnych, tanecznych, malarskich itd.

www.pcen.pl


PODKARPACKIE
przestrzeń otwarta

- Tworzymy różnego rodzaju długoterminowe projekty doskonalenia zawodowego, m.in.: Akademię TIK, Akademię Zarządzania, Akademię Historii Najnowszej, Akademię Nauczyciela Polonisty.