

76

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

**Studia de Securitate
et Educatione Civili I**

pod redakcją
Tomasza Jana Biedronia
Zbigniewa Kwiasowskiego

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2010

Recenzenci

prof. dr hab. Michał Huzarski

dr hab. Anna Siwik prof. AGH

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010

ISSN 1689-9903

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

Łamanie Jadwiga Czyżowska

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 32/10

ARTYKUŁY

*Małgorzata Bereźnicka***Bezpieczeństwo jako wartość
we współczesnej szkole**

Współcześnie, w obliczu wielu problemów cywilizacyjnych i społecznych, coraz bardziej docenia się wagę wartości. Pojawiają się one nie tylko jako przedmiot filozofii – nauki, ale i filozofowania – czyli stosunku do świata. W debatach naukowych, pedagogicznych, obyczajowych dostrzega się kryzys wartości i apeluje o powrót do nich. Prowadzi się też coraz więcej badań poświęconych tej tematyce. Jednak w większości dotychczasowych badań, ukierunkowanych na system wartości uznawany przez nauczycieli czy uczniów poszczególnych szczebli edukacji, bierze się pod uwagę najczęściej ogólny, życiowy system, w oderwaniu od kontekstu szkolnego. Dlatego wiedza w tej, jakże ważnej materii, wciąż jest niepełna. Badania na ten temat są z pewnością potrzebne, bo nie sposób oddzielić wychowania do wartości od edukacji. Wręcz przeciwnie – wydają się być coraz bardziej nierozłączne, a zagadnienia związane z aksjologiczną stroną procesu kształcenia raczej przybierają aniżeli tracą na znaczeniu, bo przecież – jak twierdzi M.J. Langeveld – „bez wychowania człowiek nie stałby się człowiekiem”¹. Konieczne jest takie reformowanie oświaty, aby szkoła przygotowywała nowe pokolenie do życia w skomplikowanej rzeczywistości. Zmiany w systemie oświaty są współcześnie inspirowane głównie globalnymi i lokalnymi przemianami, jakie dokonują się w wielu dziedzinach życia. Oświata staje przed nowymi zadaniami, ma na celu kształcenie wartościowych ludzi, którzy potrafią twórczo działać w epoce ciągłych zmian i szybkiego rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej. Wynika stąd potrzeba permanentnego udoskonalania procesów nauczania, uczenia się i wychowania. To z kolei wymaga dokonania analizy teoretycznej i przeprowadzenia badań empirycznych nad wartościami kształcenia w obecnej rzeczywistości i obecnych warunkach. Aby wpływać na praktykę w zreformowanej szkole, konieczne są aktualne wyniki badań, wiedza na temat wartości w obowiązujących obecnie programach nauczania, wiedza dotycząca postaw uczniów i nauczycieli. Wszelkie działania w tym zakresie powinny iść w tym kierunku, aby móc odeprzeć krytyczny osąd A. Dygasińskiego, który wskazywał, że „w kraju naszym wychowanie jest to chaotyczny zbiór recept podawanych z ręki do

¹ Za: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków 2003, s. 156.

ręki przez każdego, kto uczuł w sobie święty ogień prorokowania, nie mając zresztą ochoty do kontrolowania swoich prorocstw”². Żyjemy w innych czasach niż autor tej maksymy, ale trudno nie zgodzić się, że nadal jest ona aktualna. Podzielał również stanowisko K. Denka oraz R. Urbańskiego-Korża, którzy podkreślają, iż

niezbędne jest zabranie głosu w kwestii podstawowej: wartości edukacyjnych. Bez ustaleń aksjologicznych, systemowo przenikających cele, treści, formy, metody i środki edukacyjne, na wszystkich szczeblach kształcenia, podejmowane zmiany skazane będą na porażkę, lub też ograniczą się do zmian administracyjno-kosmetycznych. Potrzeba więc dalszych, wnikliwych, interdyscyplinarnych i zintegrowanych diagnoz, analiz i projekcji, które doprowadzą do tego, aby polska edukacja była nie tylko sprawna, skuteczna dydaktycznie, ale przede wszystkim sprzyjająca wielostronnemu, harmonijnemu, moralnie godziwemu rozwojowi Polaków³.

Uznałam, że wobec braku szerszych rozważań na temat wartości kształcenia szkolnego istnieje potrzeba, by przeanalizować tę tematykę. Podjęłam więc badania, w których porównałam, jakie wartości wyróżnia się w teorii dydaktycznej, w oczekiwaniach społecznych i założeniach programowych, a jakie dostrzegają główne podmioty praktyki edukacyjnej – nauczyciele i uczniowie. Celem była diagnoza, a następnie wskazanie ewentualnych sposobów, dzięki którym realizacja wartości kształcenia w edukacji mogłaby stać się bardziej efektywna.

Badania przebiegały w czterech etapach⁴. W pierwszym etapie dokonałam analizy treści publikacji naukowych związanych z wartościami kształcenia i stworzyłam własną listę wartości. J. Delors w raporcie dla UNESCO pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* opisuje cztery edukacyjne filary, stanowiące podstawę dla człowieka przyszłości⁵. Człowiek uczy się, aby: 1) wiedzieć, 2) działać, 3) żyć wspólnie oraz 4) być. Pierwszy filar oznacza, że nauka ma ćwiczyć pamięć oraz służyć rozwojowi myślenia, uwagi, spostrzegawczości. Zgodnie z drugim filarem, nabywana wiedza powinna umożliwić nam praktyczne i racjonalne jej wykorzystanie. Trzeci filar dotyczy umiejętności twórczego życia we wspólnocie. Ostatni filar, w nawiązaniu do wymienionych wcześniej, obejmuje wielostronny rozwój jednostki: intelektualny, fizyczny, emocjonalny, moralny etc.

Na podstawie literatury pedagogicznej, ale także filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej, sporządziłam własną listę 32 wartości kształcenia. Nawiązując do raportu J. Delorsa wyróżniłam trzy grupy wartości. Pierwsze dwa filary: „uczyć się, aby wiedzieć” oraz „uczyć się, aby działać” (grupa A) – objęły w opracowanej

² Za J. Gnitecki, *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, pod red. U. Ostrowskiej, Olsztyn 2001, s. 44–45.

³ K. Denek, R. Urbański-Korż, *Wartości edukacyjne*, Poznań 2001; <http://www.andragog.prv.pl/strony/wartedcz2.htm>.

⁴ Całość dokumentacji związanej z blisko 400 pozycjami w bibliografii (w tym monografie, artykuły naukowe i prasowe, programy szkolne i podstawy programowe, strony internetowe), jak również przewodniki do analizy treści i kwestionariusze ankiet znajdują się w mojej nieopublikowanej pracy doktorskiej pt. „Wartości kształcenia szkolnego w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej”, przygotowanej pod kier. prof. S. Palki (obrona odbyła się na UJ, 2007 r.). Ramy tego artykułu nie pozwalają na przytoczenie tak obszernej dokumentacji.

⁵ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 85–97.

przeze mnie liście wartości poznawczo-intelektualne. Trzeci filar: „uczyć się, aby żyć wspólnie” (grupa B) – wartości moralno-społeczne, a czwarty: „uczyć się, aby być” (grupa C) – trzy podgrupy wartości, a mianowicie: twórcze, estetyczne oraz zdrowotne i ekologiczne.

Autorska lista wartości kształcenia

GRUPA A

Wartości poznawczo-intelektualne

- Prawda
- Obiektywność
- Użyteczność poznawcza
- Zainteresowanie poznawcze
- Samodzielność poznawcza
- Krytycyzm
- Racjonalność
- Operatywność
- Efektywność
- Kompetencje komunikacyjne

GRUPA B

Wartości moralno-społeczne

- Dobro
- Altruizm
- Odpowiedzialność
- Zaangażowanie społeczne
- Patriotyzm
- Tolerancja
- Partnerstwo
- Podmiotowość
- Autonomia
- Więzi międzyludzkie

GRUPA C

I. Wartości twórcze

- Samorealizacja
- Samokształcenie
- Samokształtowanie
- Twórcze myślenie

II. Wartości estetyczne

- Piękno
- Obcowanie ze sztuką
- Przeżycie estetyczne

III. Wartości zdrowotne i ekologiczne

- Zdrowie fizyczne
- Zdrowie psychiczne
- Sprawność
- BEZPIECZEŃSTWO
- Ochrona środowiska fizycznego i psychicznego

W niniejszym artykule chciałabym skoncentrować się szczególnie na niezwykle ważnej wartości z ostatniej wymienionej kategorii, a mianowicie na **bezpieczeństwie**. W rozpoznawaniu, akceptowaniu i realizowaniu tej wartości dużą rolę

odgrywają pouczenia rodziców oraz wiedza zdobyta w placówkach szkolnych i pozaszkolnych. Dzięki nim dzieci i młodzież postępują ostrożnie (np. przy przechodzeniu przez ulicę, przy obchodzeniu się z gazem, w kontaktach z nieznajomymi), są świadome własnych kompetencji medycznych (co można zażyć na przeziębienie, jak opatrzyć ranę, jak udzielić pierwszej pomocy), zdają sobie sprawę z zagrożeń związanych z nałogami. Ucząc wychowanka, jak ma dbać o bezpieczeństwo, nie można jednak popadać w skrajność. H. Keller ostrzega: „Całkowite bezpieczeństwo to w dużej mierze przesąd. Nie istnieje ono w naturze, nie znają go nawet dzieci. Unikanie niebezpieczeństwa na dłuższą metę nie jest bezpieczniejsze niż wystawianie się nań. Życie to albo podejmowanie ryzyka, albo w ogóle nic”⁶. Dlatego należy wypośrodkować wychowanie tak, aby uczniowie nie narażali siebie ani innych na niebezpieczeństwo, lecz równocześnie, by nie przyjęli pozycji wycofanej, by jednak potrafili połączyć odpowiedzialne zachowanie z aktywnym życiem i śmiałym podejmowaniem wyzwań.

W drugim etapie moich badań zapoznałam się z 444 artykułami prasowymi z „Gazety Wyborczej” i „Rzeczpospolitej” z lat 1999–2002 pod względem występowania haseł *wartości* oraz *edukacja*. Okazało się, że jedynie 40 tekstów ma związek z pożądanym przeze mnie tematem. Ich analiza przybliżyła mi nieco treść oczekiwań społecznych odnośnie do wartości kształcenia. Większość tekstów (75%) miała charakter publicystyczny, przy czym trzeba zaznaczyć, że tematyka aksjologiczna pojawia się w nich zazwyczaj przy okazji „konkretnych problemów” związanych z oświatą czy poszczególnymi szkołami i traktuje się je dość ogólnikowo.

W analizowanych tekstach znajdowały się głównie odniesienia do wartości poznawczo-intelektualnych i (niemal tak samo często) wartości moralno-społecznych. Pozostałe grupy wartości występowały tam kilkakrotnie rzadziej. Kwestie związane z szeroko pojętym bezpieczeństwem pojawiły się zaledwie 3 razy i również jako wątki poboczne. W „Rzeczpospolitej” można było dostrzec wzmianki o bezpieczeństwie w krytycznych komentarzach czytelników dotyczących oceny oświaty przez prof. R. Legutkę, gdzie podkreślano brak merytorycznej dyskusji o trudnych tematach, w tym o uczniach stwarzających zagrożenie dla innych i uczniach wykazujących dewiacje. W „Gazecie Wyborczej” bezpieczeństwo znalazło się w śladowych ilościach w artykule na temat gimnazjum (z którym – wedle spostrzeżeń autora – wiąże się największe nadzieje reformy oświaty, ale i największy galimatias) w propozycji zadań dla każdej szkoły, wysuniętej przez organizatorów kampanii *Szkoła z klasą w 30 odsłonach*. Znacznie więcej uwagi (co nie znaczy, że wystarczająco dużo) poświęcono innym wartościom zdrowotnym i ekologicznym: zdrowiu fizycznemu i psychicznemu (wspomnianych bezpośrednio lub pośrednio po 11 razy) oraz ochronie środowiska fizycznego i psychicznego (6 razy); jedynie sprawność (2 razy) osiągnęła nieco niższy wynik od bezpieczeństwa. Dla porównania, spośród wartości poznawczo-intelektualnych najczęściej eksponowana była użyteczność poznawcza (wymieniona 14 razy), a najrzadziej kompetencje komunikacyjne (4 razy); spośród wartości moralno-społecznych odpowiednio: patriotyzm (14 razy) oraz altruizm (2 razy); spośród wartości twórczych – samorealizacja i twórcze myślenie (po 8 razy) oraz samokształtowanie (3 razy), spośród wartości estetycznych – obcowanie ze

⁶ S. Wegscheider-Cruse, *Jak pokochać siebie. Podróż ku poczuciu własnej wartości*, Gdańsk 1996, s. 80.

sztuką (7 razy) oraz piękno (4 razy). Wszystkie te, jak również pozostałe wartości z mojej listy mają ogromne znaczenie we współczesnej edukacji, należałoby więc bardziej eksponować ich rolę. Oczywiście, obraz oczekiwań dotyczących wartości kształcenia, przedstawiony w (wybranych, ale jednak popularnych) mediach, przedstawia tylko wycinek społecznych oczekiwań, jednak przybliża także pewne tendencje.

Na trzeci etap moich badań składała się analiza obowiązujących obecnie programów nauczania oraz podstaw programowych dla gimnazjum (jako okresu niezwykle ważnego dla tworzenia się systemu wartości). Analiza ta umożliwiła odpowiedź na pytanie, które wartości kształcenia są eksponowane w założeniach programowych, a więc w sferze pośredniej między teorią a praktyką.

Charakterystyczną cechą współczesnych programów jest koncentracja na potrzebach ucznia. Wyraża się ona w celach wykraczających poza opanowanie podstawowych wiadomości, mianowicie takich, jak:

- „– realizacja siebie,
- wysoka samoocena, stałość i równowaga emocjonalna, zdrowie psychiczne,
- twórcza ekspresja,
- pielęgnowanie osobistych zdolności i zainteresowań,
- rozsądne wykorzystanie czasu wolnego,
- przygotowanie do życia,
- zdrowie i bezpieczeństwo”⁷.

Brakuje powszechnie dostępnych metod i wzorców, które by wskazywały, w jaki sposób dążyć do realizacji powyższych zadań, dlatego na razie podstawową rolę odgrywają tu intuicja i doświadczenie pedagogiczne nauczycieli. Również twórcy programów kształcenia starają się nakierować nauczycieli na to, jak wdrażać je w pracy z uczniami, aby stali się przewodnikami młodych odbiorców po świecie wiedzy i wartości. Pozostaje to w zgodzie z twierdzeniem Johna Deweya: „Edukacja jako taka nie ma celów. Cele mają jedynie ludzie – rodzice, nauczyciele itd., nie mają ich abstrakcyjne pojęcia w rodzaju edukacji”⁸. W każdym razie jednym z takich celów niewątpliwie jest bezpieczeństwo.

W podstawach programowych wartości poznawczo-intelektualne eksponowano najczęściej w założeniach programowych. W programach nauczania niektórych przedmiotów wyraźnie podkreślano wagę wartości interesującej nas szczególnie, czyli bezpieczeństwa. W programie wychowania do życia w rodzinie miało to miejsce przede wszystkim w kontekście identyfikacji z własną płcią, dojrzewaniem, intymnością, rodzicielstwem, aktywnością seksualną, chorobami przenoszonymi drogą płciową itp. W programie nauczania biologii zwracano uwagę na potrzebę uświadamiania zagrożeń środowiska przyrodniczego występujących w miejscu zamieszkania. W programie techniki bezpieczeństwo wysuwano wręcz na pierwszy plan; konieczność zadbania o nie pojawiała się bardzo często – w odniesieniu do właściwego obchodzenia się z urządzeniami czy poruszania się po drogach (jako pieszy, jako rowerzysta). W treściach programu nauczania informatyki bezpieczeństwo najczęściej rozważano w kontekście konsekwencji wynikających z rozwoju technologii informatycznej oraz bezpiecznej pracy z komputerem. Podkreślono również

⁷ D. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000, s. 39.

⁸ Tamże, s. 19–20.

ich ścisły związek ze zdrowiem psychicznym (zagrożenia wynikające ze szkodliwości gier, deprawujące treści, uzależnienia etc.). Wychowanie fizyczne zakłada troskę o bezpieczeństwo; uczeń ma posiadać umiejętność bezpiecznego zachowania się w czasie zajęć szkolnych oraz w czasie wypoczynku w różnych środowiskach, a także powinien zdawać sobie sprawę ze szkodliwości używek.

Problematyka bezpieczeństwa pojawiała się też w treściach niektórych ścieżek międzyprzedmiotowych – w edukacji ekologicznej (zagrożenia dla środowiska związane z pozyskiwaniem, transportem i przekształcaniem form energii etc.), w edukacji prozdrowotnej (uczeń wie, jak zadbać o bezpieczeństwo, umie udzielić pierwszej pomocy, poznaje szkodliwe konsekwencje życia w nałogu oraz sposoby przeciwdziałania uzależnieniom), w obronie cywilnej (zwalczanie zagrożeń wynikających z klęsk żywiołowych, pożarów, katastrof przemysłowych, transportowych, budowlanych etc.).

Bezpieczeństwo nie pojawiło się nawet w połowie analizowanych programów nauczania przedmiotów obowiązkowych (6 programów z 14) i ścieżek przedmiotowych (3 z 8), było jednak najczęściej eksponowaną wartością spośród wartości zdrowotnych i ekologicznych. Należy podkreślić, iż wyniki uzyskane na podstawie analizy wybranych programów nauczania nie są gwarancją, że praktyka szkolna wygląda tak samo.

W ostatnim, czwartym etapie, zastosowałam kwestionariusze wywiadu i ankiety oraz skalę szacunkową dla wyłonienia wartości kształcenia dostrzeganych przez młodzież gimnazjalną i nauczycieli w praktyce edukacyjnej. Badania te przeprowadziłam w gimnazjach na terenie województwa małopolskiego, usytuowanych w środowiskach zarówno miejskich, jak i wiejskich. Badaniami kwestionariuszem ankiety objęłam dwie grupy respondentów: 170 nauczycieli oraz 713 uczniów uczęszczających do klas III. Jak wykazała analiza danych, ich opinie dotyczące tego, jaką wagę przywiązuje się do wartości kształcenia w praktyce edukacyjnej są zróżnicowane.

Wartości zdrowotne i ekologiczne zostały ocenione przez nauczycieli najwyżej spośród wszystkich wartości – uzyskały one średnią ocen 4,4. Co więcej, za najważniejszą wartość większość dorosłych respondentów uznała bezpieczeństwo – średnia 4,8. Średnia ocena wartości zdrowotnych i ekologicznych, obliczona na podstawie opinii uczniów, była o stopień niższa aniżeli u nauczycieli – 3,3, bezpieczeństwo plasowało się w środku – ze średnią 3,2. Oznacza to, że zdaniem gimnazjalistów w ich szkołach nie przykładają się do tej wartości tak wysokiej wagi, jak twierdzą nauczyciele.

W wypowiedziach nauczycieli dotyczących pożądanych zmian w praktyce edukacyjnej w kontekście wartości kształcenia, wśród czynników pozapodmiotowych, czyli niezależnych od nich, pojawiły się głosy, zwracające uwagę na inny aspekt bezpieczeństwa, związany z rolą rodziców, których należy zmobilizować, „aby zaczęli wychowywać swoje dzieci, a nie tylko zaspokajać ich potrzeby typu jedzenie, ubranie; uświadomić im, że dziecko wymaga zaspokojenia innych potrzeb typu potrzeba miłości, bezpieczeństwa, bliskiego kontaktu”. Uczniowie z kolei uważali, iż należy przede wszystkim poprawić ich bezpieczeństwo w sensie wyeliminowania zagrożeń – proponowali m.in., by „wprowadzić ochronę, zlikwidować przemoc fizyczną, wypłenić ludzi pokroju dresów ze szkoły”, „zamontować kamery w ubikacjach i za szkołą”. W obu przypadkach nie były to liczne głosy (3% wszystkich wypowiedzi nauczycieli i 2% wypowiedzi uczniów), ale jedyne wzmianki dotyczące bezpieczeństwa i, jak

sądzę, nie pojawiły się bez powodu. Szczególnie w odniesieniu do problemu poruszonego przez uczniów wymowne są wyniki sondaży, przeprowadzonych w 2001 roku na zlecenie CBOS, mających pokazać stosunek społeczeństwa do zmian w edukacji od momentu wprowadzenia reformy do szkół⁹. Badania te udowodniły, iż dostrzega się wiele mankamentów reformy, w tym niewystarczające zapewnienie bezpieczeństwa – tylko 36% respondentów stwierdziło, że szkoły chronią przed narkomanią i przemocą, przeciwnego zdania była natomiast ponad połowa badanych (54%).

Bezpieczeństwo zajmuje pomiędzy wszystkimi wartościami kształcenia szczególną pozycję, niejako warunkując realizowanie większości pozostałych wartości z opracowanej przeze mnie listy. Jeśli człowiekowi grozi niebezpieczeństwo, trudno wymagać, by skupiał się na wartościach poznawczych, intelektualnych czy twórczych, ponieważ poczucie bezpieczeństwa to jedna z najbardziej podstawowych potrzeb ludzkich i z dużym prawdopodobieństwem można przewidywać, że odzyskanie go stanie się dla zagrożonej osoby sprawą naczelną i pierwszoplanową. Szkoła niewątpliwie powinna zapewnić uczniom bezpieczeństwo. Powinna być miejscem przyjaznym dla wszystkich związanych z nią podmiotów – ale nie tylko z definicji i nie tylko według nauczycieli i założen programowych. Przede wszystkim uczniowie (nauczyciele także!) faktycznie powinni czuć się w niej bezpieczni.

Wydaje się, że wciąż za mało się dyskutuje na ten temat, a jeśli nawet trwają debaty, to przede wszystkim wciąż za mało się robi w tym kierunku. Być może jakimś zaczątkiem byłyby bardziej szczegółowe badania, które umożliwiłyby odpowiedź na pytanie, czego oczekuje się od szkoły w zakresie bezpieczeństwa – jakich działań, rozwiązań, jakich skutków? Kto i czym konkretnie powinien się zająć? Jest wiele pytań, na które nie ma obecnie jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony – bieżąca edukacja dzieci i młodzieży, a z drugiej – rzetelne badania, oparte na nich plan i konkretne przedsięwzięcia mogą wpłynąć na stworzenie szkoły, która kojarzyć się będzie z poczuciem bezpieczeństwa i szeroko pojętym bezpieczeństwem.

Safety as a value in contemporary school

Abstract

In my article, I concentrate on what educational values are, especially safety. I emphasize the role that parents and school play, teaching children how to live a safe but active life. I also refer to my research on educational values in didactic theory and school practice. It included four stages: the analysis of (mainly pedagogical) literature, the analysis of press articles, the analysis of curricula, and finally the inquiry in gymnasiums, with both teachers and students filling in the questionnaires. The list of all educational values contained 32 values, and safety was one of the five health and environmental values. One of the conclusions is that safety in a way determines the accomplishment of other values, because if one feels endangered, he or she will not concentrate e.g. on cognitive or creative values. School should be a place where both students and teachers feel safe.

⁹ B. Śliwerski, *Granice uspołecznienia szkoły*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, pod red. J. Piekarskiego, E. Cyrańskiej, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2002, s. 101–102.

Kludia Cenda-Cwer

**Podniesienie jakości kształcenia
i doskonalenia zawodowego nauczycieli
w wybranych krajach członkowskich,
w kontekście wspólnych celów systemów edukacji
w Unii Europejskiej do 2010 roku**

W marcu 2000 roku, podczas posiedzenia w Lizbonie, Rada Europejska wezwała Radę ds. Edukacji (składającą się z ministrów edukacji państw członkowskich UE) do podjęcia rozważań na temat wspólnych celów systemów edukacji. Rada zdefiniowała także nowy sposób podejścia do politycznej współpracy w dziedzinie edukacji, którą jest „otwarta metoda koordynacji”. Ma ona na celu wspomaganie państw w tworzeniu własnej polityki edukacyjnej, która byłaby ukierunkowana na realizację wspólnych celów. W odpowiedzi na te postanowienia Komisja Europejska przygotowała wstępny raport w sprawie przyszłych celów systemów edukacji. Ostateczna wersja tego raportu stała się pierwszym oficjalnym dokumentem przedstawiającym w zarysie europejskie podejście do spraw polityki edukacyjnej w państwach członkowskich. Przyjęty przez Radę ds. Edukacji i przekazany Radzie Europejskiej na posiedzeniu w Sztokholmie w marcu 2001 r. raport zawierał następujące cele strategiczne:

- poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE,
- ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji,
- otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

W przyjętym przez ministrów edukacji z krajów UE i Komisję Europejską (w dniu 14 lutego 2002 r.) programie dotyczącym rozwoju systemów edukacji w krajach UE, nakreślono cele z zamierzeniem ich zrealizowania do 2010 roku:

- osiągnąć w Europie najwyższy poziom edukacji, tak aby mogła ona stanowić wzór dla całego świata pod względem jakości i użyteczności społecznej;
- zapewnić kompatybilność systemów edukacyjnych, umożliwiającą obywatelom swobodny wybór miejsc kształcenia, a następnie pracy;
- uznawać w Unii Europejskiej kwalifikacje szkolne i zawodowe, wiedzę i umiejętności zdobyte w poszczególnych krajach UE;
- zagwarantować Europejczykom – niezależnie od wieku – możliwość uczenia się przez całe życie (kształcenie ustawiczne);
- otworzyć Europę – dla obopólnych korzyści – na współpracę z innymi regionami, tak aby stała się miejscem najbardziej atrakcyjnym dla studentów, nauczycieli akademickich i naukowców z całego świata.

W szczegółowym programie kluczowe zagadnienia zostały skonkretyzowane w postaci trzynastu celów szczegółowych, które stanowią części składowe następujących trzech celów strategicznych:

Cel strategiczny 1

Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE wobec nowych zadań społeczeństwa wiedzy oraz zmieniających się metod i treści nauczania i uczenia się.

Cele szczegółowe

1.1. Podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia.

1.2. Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy.

1.3. Zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych.

1.4. Zwiększenie rekrutacji w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych.

1.5. Optymalne wykorzystywanie zasobów.

Cel strategiczny 2

Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji zgodnie z nadrzędną zasadą kształcenia ustawicznego, działanie na rzecz zwiększenia szans zdobycia i utrzymania zatrudnienia oraz rozwoju zawodowego, jak również aktywności obywatelskiej, równości szans i spójności społecznej.

Cele szczegółowe

2.1. Tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego.

2.2. Uatrakcyjnianie procesu kształcenia.

2.3. Wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności społecznej.

Cel strategiczny 3

Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat w związku z koniecznością lepszego dostosowania edukacji do potrzeb pracy zawodowej i wymagań społeczeństwa oraz sprostania wyzwaniom wynikającym z globalizacji.

Cele szczegółowe

3.1. Wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem.

3.2. Rozwijanie przedsiębiorczości.

3.3. Poprawa sytuacji w zakresie nauki języków obcych.

3.4. Rozwijanie mobilności i wymiany.

3.5. Wzmocnienie współpracy europejskiej.

Realizując cel podniesienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia, sformułowano cztery kluczowe zagadnienia:

- określenie umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia zgodnie z ich zmieniającą się rolą w społeczeństwie wiedzy,
- stworzenie warunków, które ułatwią nauczycielom i osobom prowadzącym szkolenia wypełnianie zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo wiedzy, m.in. poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe w kontekście zasady uczenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego),

- zapewnienie odpowiedniego naboru do zawodu nauczycielskiego – do wszystkich przedmiotów, na wszystkich szczeblach nauczania, a także uatrakcyjnienie kształcenia i doskonalenia zawodowego,
- pozyskanie do procesu nauczania i szkolenia osób, które uzyskały doświadczenie zawodowe w innych dziedzinach¹.

Zmiany w kształceniu oraz w społeczeństwie stawiają **nowe wymagania przed zawodem nauczyciela**, od którego oczekuje się:

- przekazywania podstawowej wiedzy;
- pomocy młodzieży w osiąganiu samodzielności w uczeniu się raczej poprzez nabywanie podstawowych kompetencji niż poprzez uczenie się na pamięć;
- porzucenia modelu nauczania *ex cathedra* na rzecz bardziej konstruktywnego i nastawionego na współpracę podejścia, polegającego na ułatwianiu uczenia się i zarządzaniu klasą, stosowaniu nowoczesnych metod nauczania;
- wykorzystywania możliwości oferowanych przez nowe technologie;
- odpowiedzi na potrzebę zindywidualizowanego nauczania dostosowanego do młodzieży pochodzącej z różnych środowisk, posiadającej różne zdolności i różny stopień sprawności lub niesprawności;
- pracy w środowisku międzykulturowym (w tym zrozumienie wartości różnorodności oraz poszanowania dla inności);
- sprostania dodatkowym obowiązkom w zakresie podejmowania decyzji lub zarządzania w związku z coraz większą autonomią szkół;
- pogłębiania swojej wiedzy zawodowej poprzez refleksję, badania naukowe i systematyczne angażowanie się w ustawiczny rozwój zawodowy przez cały okres swojej kariery zawodowej².

Poza kompetencjami merytorycznymi i dydaktyczno-metodycznymi sklasyfikowano 5 równie ważnych **kompetencji poświadczanych dla kształcenia przyszłych nauczycieli**. Są nimi: zastosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), zarządzanie i administracja, praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i z uczniami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych, kierowanie zachowaniem uczniów (patrz tabela 1).

Do poświadczanych kompetencji w zakresie stosowania ICT dla celów osobistych i dydaktycznych zaliczono: korzystanie z edytora tekstu i programów przetwarzania danych, korzystanie z programów edukacyjnych i Internetu. Wszystkie wymienione dziedziny są obowiązkowe jedynie w Holandii (na mocy oficjalnego porozumienia zawartego między placówkami a ministerstwem w 1998 r.), a przedmiot zaleceń stanowią w Niemczech, Anglii, Szkocji, Norwegii i na Słowenii. W Portugalii ICT jest przedmiotem obowiązkowym od 2001/2002 r., natomiast w Rumunii od 2002/2003 jest jednym z kilku przedmiotów obowiązkowych do wyboru. W Estonii oficjalny dokument określający kompetencje nauczycieli w zakresie ICT, przyjęty w listopadzie 2000 r., kładzie nacisk na rozwój umiejętności posługiwania się nimi w klasie. Największą wagę przywiązuje się do kształtowania umiejętności pracy z edytorem tekstu oraz programem przetwarzania danych, najmniejszą natomiast do korzystania z programów edukacyjnych dla celów osobistych.

¹ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010*, Warszawa 2003.

² Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, *Poprawa jakości kształcenia nauczycieli*, Bruksela, 3.08.2007, COM(2007) 392, wersja ostateczna.

Tab. 1. Nauczanie określonych kompetencji oraz stopień uszczegółowienia oficjalnych zaleceń dotyczących nauczania kompetencji w ramach kształcenia nauczycieli dla poziomu gimnazjum (ISCED 2A) za rok szkolny 2001/2002/2003

	ICT		Zarządzanie i administracja		Specjalne potrzeby edukacyjne		Praca z uczniami różnych kręgów kulturowych		Kierowanie zachowaniem uczniów	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Belgia (fr) **	▼	Δ	▼	■	▼	▼	▼	■	▼	■
Belgia (nl)	▼	Δ	▼	Δ	■	■	■	■	■	■
Dania	▼	Δ	Δ	■	■	■	▼	Δ	Δ	■
Niemcy	▼	▼	Δ	■	▼	Δ	▼	Δ	▼	Δ
Grecja	Δ	■	Δ	■	Δ	■	Δ	■	Δ	■
Hiszpania	▼	Δ	■	■	■	■	■	■	■	■
Francja	▼	▼	Δ	■	▼	Δ	▼	Δ	▼	Δ
Irlandia	■	■	Δ	■	Δ	Δ	■	Δ	Δ	■
Włochy	▼	■	■	■	▼	■	▼	Δ	▼	Δ
Luksemburg	▼	▼	Δ	■	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Holandia	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	Δ	▼	Δ
Austria	▼	Δ	Δ	■	▼	Δ	▼	Δ	▼	Δ
Portugalia	▼	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Finlandia	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Szwecja	▼	▼	■	■	▼	Δ	▼	Δ	▼	Δ
Wielka Brytania (E,W,NI)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	Δ	▼	▼
Wielka Brytania (SC)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Islandia	■	■	■	■	■	■	Δ	■	■	■
Lichtenstein	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Norwegia	▼	▼	Δ	■	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Bułgaria	▼	▼	Δ	■	Δ	■	Δ	■	Δ	■
Czechy	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Estonia	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	Δ	▼	Δ
Cypr	▼	▼	Δ	■	Δ	■	Δ	■	▼	▼
Łotwa	▼	Δ	■	■	▼	Δ	■	■	▼	Δ
Litwa	▼	▼	▼	Δ	▼	Δ	Δ	■	▼	Δ
Węgry	■	■	■	■	■	■	Δ	■	■	■
Malta	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Polska	▼	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Rumunia *	▼	■	▼	■	▼	■	▼	■	Δ	■
Słowenia	▼	▼	Δ	■	Δ	■	Δ	■	Δ	■
Słowacja	▼	▼	Δ	■	▼	Δ	Δ	■	Δ	■

(-) – nie dotyczy

A – nauczanie określonych kompetencji w ramach kształcenia nauczycieli

▼ – nauczanie obowiązkowe/przedmiot obowiązkowy do wyboru

■ – autonomia placówek

Δ – brak kształcenia

B – stopień uszczegółowienia oficjalnych zaleceń dotyczących nauczania określonych kompetencji

▼ – zalecenia szczegółowe

■ – autonomia placówek lub brak kształcenia

Δ – brak zaleceń

* od 2002/2003 ICT, zarządzanie i administracja, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja międzykulturowa są przedmiotem obowiązkowym do wyboru

** od 2001/2002 zarządzanie i administracja, nauczanie w środowiskach wielokulturowych, kierowanie zachowaniem uczniów zostały włączone do programu nauczania dla placówek kształcących nauczycieli

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian. Raport I: Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum*, Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3, Warszawa 2004, s. 51, 54.

Według oficjalnych zaleceń, dotyczących kształcenia nauczycieli na poziomie gimnazjum, do pożądaných kompetencji w zakresie zarządzania i administracji zaliczono zarządzanie finansami i czasem oraz umiejętności organizacyjne i komunikacyjne. Jednakże tylko cztery omawiane kraje włączyły je do procesu kształcenia nauczycieli. W Holandii i w Wielkiej Brytanii skupiono się przede wszystkim na komunikacji interpersonalnej, a w Estonii na nabywaniu umiejętności zarządzania czasem. Te same kompetencje zostały uwzględnione w nowym programie zajęć placówek kształcenia nauczycieli w Belgii. Na Litwie minimalne wymagania stawiane nauczycielom odnoszą się do znajomości podstawowych zasad organizacji szkoły, wymagań dla poszczególnych placówek oraz umiejętności stosowania metod zarządzania. W Rumunii, począwszy od roku 2002/2003, zarządzanie i administracja to przedmioty obowiązkowe do wyboru.

Jeśli chodzi o nabywanie kompetencji w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to obejmują one wiadomości ogólne, dotyczące pracy z tymi dziećmi, metodykę nauczania integracyjnego, praktyki w klasie integracyjnej, znajomość pomocy dydaktycznych oraz ich efektywne wykorzystanie. W krajach, gdzie zalecenia są szczegółowe (Belgia Wspólnota Francuskojęzyczna, Luksemburg, Holandia, Wielka Brytania, Norwegia, Estonia) w pierwszej kolejności przywiązuje się wagę do kompetencji merytorycznych, dotyczących pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i kompetencji metodycznych w nauczaniu zintegrowanym. Wśród umiejętności, jakich oczekuje się od przyszłych nauczycieli pracujących z uczniami z różnych kręgów kulturowych, znalazły się: komunikacja międzykulturowa, znajomość języka/języków obcych używanych jako *lingua franca*, znajomość języka najszerzej używanego wśród dzieci imigrantów, opanowanie metodyki nauczania międzykulturowego, praktyka w klasach wielokulturowych oraz znajomość socjologii populacji migrujących. Tylko we Wspólnocie Francuskojęzycznej Belgii, Niemczech, Szkocji, Luksemburgu i Norwegii znaczenie komunikacji międzykulturowej zostało wpisane w oficjalne zalecenia. Zapisy odnoszące się do aspektów socjologicznych migracji odnajdujemy w dokumentach oficjalnych w Szkocji i Norwegii. We wrześniu 2002 r. w Zjednoczonym Królestwie weszły w życie nowe standardy i wymagania związane z QTS (Qualified Teacher Status), których zapisy zachęcają nauczycieli, by zwracali uwagę na wszystkich uczniów i respektowali ich środowisko społeczne, kulturowe, etniczne i językowe. Z kolei w Irlandii Północnej oczekuje się, że przyszły nauczyciel będzie posiadał umiejętność uwzględniania różnic kulturowych między dziećmi.

Nabywanie kompetencji w zakresie kierowania zachowaniem uczniów i dyscypliny szkolnej odnosi się przede wszystkim do ogólnego wprowadzenia w problematykę konfliktów w klasie (Niemcy, Luksemburg, Szkocja, Norwegia, Cypr), specjalistycznego szkolenia w zakresie komunikacji (Luksemburg, Szkocja, Cypr), kształcenia do asertywności (Luksemburg, Cypr), radzenia sobie ze stresem i panowania nad gniewem, kształcenia praktycznego ukierunkowanego na kierowanie grupą (Luksemburg, Zjednoczone Królestwo)³.

³ Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian. Raport I: Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum, Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3, Warszawa 2004, s. 49–64.

W opublikowanym w 1996 r. raporcie Jacques'a Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* czytamy:

Edukacja w ciągu całego życia prowadzi w prostej linii do społeczeństwa wychowującego, w którym otwierają się przeróżne możliwości kształcenia, zarówno w szkole, jak i w życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Nakaz aktualizowania wiadomości i umiejętności dotyczy również nauczycieli. Ich życie zawodowe powinno układać się w ten sposób, aby mieli możliwość, a nawet obowiązek doskonalenia swego mistrzostwa i korzystania z doświadczeń prowadzonych w różnych dziedzinach życia gospodarczego, społecznego, kulturalnego⁴.

Najważniejsze **kompetencje nauczycieli rozwijane w ramach ustawicznego rozwoju zawodowego** sklasyfikowano w sposób następujący: znajomość technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), znajomość nowoczesnej metodyki nauczania, umiejętności w zakresie zarządzania i administracji, umiejętności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i wywodzącymi się z różnych kręgów kulturowych (doskonalenie w ramach edukacji międzykulturowej), umiejętności kierowania zachowaniem uczniów (rozwiązywanie konfliktów).

W ponad połowie krajów w ramach doskonalenia zawodowego rozwijane są wszystkie, lub prawie wszystkie, kompetencje. Tylko w trzech krajach doskonalenie zawodowe obejmuje, oprócz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych, jedynie rozwijanie kompetencji w zakresie edukacji międzykulturowej (Grecja), zarządzania i administrowania placówkami szkolnymi (Włochy), pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Luksemburg). Na Cyprze główny nacisk położono wyłącznie na pracę z uczniami o różnym poziomie uzdolnień i wywodzącymi się różnych kręgów kulturowych. Z kolei na Łotwie priorytetem jest dydaktyka (patrz tabela 2).

We wszystkich krajach europejskich, z wyjątkiem Cypru i Łotwy⁵, znajomość **technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT)** stanowi podstawę ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli. W Niemczech, Hiszpanii, Austrii, Finlandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia, Północna Irlandia), Norwegii, Czechach, Estonii, Słowenii i na Litwie istnieją narodowe poprawy, mające na celu rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystania ICT.

„Centra innowacji technologicznych” (Pôles d'innovation technologique – PITech) funkcjonują w Belgii (Wspólnota Francuska). Są to ośrodki szkolenia/kształcenia, informacji i dokumentacji nauczycieli, uczniów i studentów, których celem jest rozszerzanie współpracy między poszczególnymi szczeblami kształcenia ogólnego i zawodowego ww. grup i wykorzystania narzędzi i sprzętu dydaktycznego, a także promowanie współpracy świata edukacji ze światem biznesu oraz dostosowanie form kształcenia do tendencji w rozwoju gospodarczym. W 1995 roku duńskie

⁴ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, SOP, Warszawa 1998, s. 161.

⁵ Na Łotwie istnieje LIIS Latvian Education Informatization System, którego regionalne centra odpowiadają m.in. za szkolenie nauczycieli w zakresie wykorzystania ICT (patrz *ICT@Europe.edu. Information and Communication Technology in European Education Systems*, Brussels 2001, s. 147–149). W *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay. General lower secondary education*, Key topic in education in Europe, Vol. 3, Brussels 2003 informacja ta nie została uwzględniona.

Ministerstwo Edukacji otworzyło CTU – Centrum Kształcenia Wspomaganego Technologią – ośrodek pomocy dydaktycznej, który ma za zadanie zachęcać placówki edukacyjne do stosowania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu zapewnienia dostępu do najnowszej wiedzy z całego świata. Centrum promuje kształcenie na odległość, organizuje kursy dla nauczycieli i przyznaje na ten cele dotacje z własnego funduszu. Od 1997 roku austriackie Ministerstwo Edukacji we współpracy z kolegami doskonalenia nauczycieli i dwiema Fachhochschulen

Tab. 2. Kompetencje nauczycieli rozwijane w ramach doskonalenia zawodowego (2000–2001)

	ICT	Metodyka nauczania	Zarządzanie i administracja	Specjalne potrzeby edukacyjne	Edukacja między-kulturowa	Kierowanie zachowaniem uczniów
Belgia (fr)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Belgia (de)	✓	✓	✓	✓		✓
Belgia (nl)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dania	✓	✓	✓	✓	✓	
Niemcy	✓	✓		✓	✓	
Grecja	✓				✓	
Hiszpania	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Francja	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Irlandia (brak danych)	–	–	–	–	–	–
Włochy	✓		✓			
Luksemburg	✓			✓		
Holandia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Austria	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Portugalia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Finlandia	✓	✓	✓	✓	✓	
Szwecja	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Wielka Brytania (E,W,NI)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Wielka Brytania (SC)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Islandia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lichtenstein	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Norwegia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bułgaria	✓	✓	✓			
Czechy	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estonia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cypr				✓	✓	
Łotwa		✓				
Litwa	✓	✓		✓	✓	
Węgry	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Malta	✓	✓	✓	✓	✓	
Polska	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Rumunia	✓	✓		✓		✓
Słowenia	✓	✓	✓	✓	✓	
Słowacja	✓	✓	✓	✓		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay. General lower secondary education*, Key topic in education in Europe, Vol. 3, Brussels 2003, s. 120

prowadziło roczne kursy „Multimedia und Telekommunikation”, organizowane w formie krajowych i regionalnych seminariów, mających na celu propagowanie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania (od 2000 r. doskonalenie w ramach ICT jest częścią austriackiego programu narodowego *Intel-Lehren für die Zukunft*). Natomiast w Portugalii wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do edukacji, promowanie współpracy międzynarodowej, szkolenia nauczycieli w zakresie ich wykorzystania odbywa się w ramach programu *Nónio-21st* (XXI wiek)⁶. W Finlandii (program narodowy *OPE.FI Project*) i Luksemburgu doskonalenie w zakresie ICT obejmuje 3 poziomy: opanowanie podstawowych umiejętności obsługi komputera (np. znajomość programu Word), obsługa poczty elektronicznej, opanowanie podstawowych zasad wykorzystania ICT w procesie dydaktycznym, zaawansowane wykorzystanie komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania i uczenia się, np. analiza danych liczbowych. Z kolei w Lichtensteinie program doskonalenia skierowany jest do 4 kategorii nauczycieli: tych, którzy wykorzystują komputer w celu przygotowania lekcji; tych, którzy wykorzystują komputer w celu przeprowadzenia lekcji; nauczycieli, których komputer uczy oraz nauczycieli wykorzystujących komputer z sposób bardziej intensywny, zaawansowany i specjalistyczny. Innymi narodowymi programami mającymi na celu wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do szkół oraz kształcenie nauczycieli w tym zakresie są programy realizowane:

- w Szwecji (1999–2002): program *Itis (Delegationen för IT i skolan)*, który objął swym zasięgiem około 70 000 nauczycieli;
- w Niemczech: *Neue Lernwelten* (1998–2003), *InfoSchul* (1997–2002), pilotażowy program *SEMIK* (od 1998) i program *Nauczanie ku Przyszłości*⁷, w ramach którego przeszkolono ok. 120 tys. nauczycieli;
- w Hiszpanii: od 1998 r. *Programa de formación del profesorado del CNICE* (ten program sprawuje administrację nad *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información – PNTIC*, realizowanym od 1996 r.);
- w Anglii, Walii i Północnej Irlandii: *NOF (New Opportunities Fund) Training*, za który odpowiada agencja szkoląca nauczycieli (TTA – Teacher Training Agency);
- w Norwegii: *LærerIKT* (2002–2004);
- w Estonii: *Tiigrihüpe* (Skok tygrysi 1996–2000);
- w Czechach: *Státní informační politika ve vzdělávání, Projekt I Informační gramotnost* (2001–2005);
- na Litwie: *Informacijos ir komunikacijos technologijų diegimo švietime strategija* (2001–2004);
- w Słowenii: *RO (Program računalniškega opismenjevanja)* (1994–2003).

⁶ *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, Warszawa 2002, s. 45, 57, 125, 134.

⁷ Program *Intel Nauczanie ku Przyszłości (Intel Teach to the Future)* jest międzynarodową inicjatywą edukacyjną, której celem jest przygotowanie nauczycieli do pełnego wykorzystania komputerów i technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania. W 2001 r. Polska została wybrana jako czwarty kraj po Niemczech, Francji i Wielkiej Brytanii do realizacji programu Intel, w ramach którego planowano przeszkolić do 2003 r. ok. 80 000 polskich nauczycieli.

Zdarza się również, że kadra, której umiejętności ICT osiągają poziom najwyższy, zachęca swoich kolegów do wprowadzenia technologii informatycznych w proces dydaktyczny, a także służy im radą i pomocą w rozwiązywaniu problemów związanych z wykorzystaniem sieci komputerowej. Taki rodzaj doskonalenia nieformalnego występuje m.in. w Grecji, Francji, Finlandii, Islandii, Republice Czeskiej, na Litwie, Malcie, a także na Łotwie⁸.

W 14 krajach europejskich **ustawiczny rozwój zawodowy nauczycieli** jest obowiązkowy. Co prawda rząd belgijski Wspólnoty Flamandzkojęzycznej nie nakłada obowiązku doskonalenia zawodowego na nauczycieli, ale wymagają tego władze szkoły. Podobnie wygląda sytuacja prawna w Szwecji, gdzie wszyscy nauczyciele ustawicznie rozwijają swoje kompetencje, a szkoły mają obowiązek im to ułatwić. W większości krajów doskonalenie zawodowe jest nieobowiązkowe. Jednakże w pięciu krajach, w tym również w Polsce, jest warunkiem koniecznym, który należy spełnić, aby uzyskać awans zawodowy.

Wymiar czasowy doskonalenia zawodowego jest różny i waha się od 15 godzin rocznie w Austrii do 166 godzin w Holandii. Obowiązkowo w przeciągu 5 lat na podnoszenie swoich kwalifikacji nauczyciele muszą przeznaczyć łącznie: w Estonii 160 godzin, w Rumunii 95 godzin, na Litwie 15 dni (ok. 90 godz.). W Anglii, Walii, Płn. Irlandii na rozwój kompetencji przewiduje się pięć dni w roku bez kontaktu z uczniami. W Szkocji jest to minimum 5 dni w roku, przy czym nauczyciele powinni przeznaczyć także 50 godz. na „zajęcia pozaplanowane”, z których część może być poświęcona na podnoszenie kwalifikacji zawodowych. W Finlandii od nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących wymaga się udziału w programach doskonalących minimum 3 dni w roku (18 godz., tj. 3 dni w roku po 6 godz.), a od nauczycieli szkół średnich zawodowych minimum 5 dni w roku. W Islandii w zawieranej z nauczycielem umowie o pracę zastrzega się, że ma on obowiązek co dwa lata przeznaczyć 2 tygodnie na doskonalenie poza sesjami szkolnymi (patrz tabela 3).

Tradycyjne kształcenie nauczycieli w Europie, realizowane według modelu równoległego czy etapowego, odbywa się głównie na uniwersytetach i w innych placówkach szkolnictwa wyższego. W praktyce oznacza to ścisłą interakcję między tymi instytucjami a centralnymi władzami edukacyjnymi, przy znikomym lub wręcz żadnym udziale szkół. Z kolei **programy doskonalenia zawodowego nauczycieli** są oferowane przez następujące organy: centra doskonalenia zawodowego, instytucje prowadzące wstępne kształcenie nauczycieli, uczelnie wyższe, stowarzyszenia i związki zawodowe nauczycieli, szkoły, centra kształcenia dorosłych, organy prywatne. W Belgii (Wspólnota Flamandzkojęzyczna), Holandii, Finlandii, Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia, Północna Irlandia), Czechach, na Litwie, Łotwie i Węgrzech wszystkie wymienione instytucje i stowarzyszenia oferują możliwość korzystania z programów, kursów doskonalących. W Bułgarii i na Cyprze programy rozwoju kompetencji realizowane są wyłącznie przez centra doskonalenia zawodowego, w Lichtensteinie przez szkoły, a w Islandii przez uczelnie wyższe. W większości krajów europejskich programy doskonalenia oferują dwie, pięć lub siedem instytucji równocześnie. Tylko w 11 krajach istnieje możliwość skorzystania z programów rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli oferowanych przez centra kształcenia dorosłych (patrz tabela 4).

⁸ ICT@Europe.edu.... s. 28, 29, 51, 52, 59, 60, 107, 110–113, 140; *The teaching profession..., Report III*, s. 120–122. Patrz także: *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Eurydice, Brussels 2001, s. 82–92.

Tab. 3. Status doskonalenia zawodowego nauczycieli i jego wymiar czasowy

Doskonalenie obligatoryjne liczba godzin przeznaczonych na doskonalenie zawodowe w ciągu roku		Doskonalenie fakultatywne	Doskonalenie nieobowiązkowe, ale konieczne do awansu zawodowego
Belgia (de)	21	Dania	Hiszpania
Belgia (nl)	21		Portugalia
Belgia (fr) ¹	sześć trwających pół dnia sesji		
Niemcy	zależy od Landu	Grecja	Islandia*
Holandia	166	Francja	Bułgaria **
Austria	15	Irlandia	Polska
Finlandia	18	Włochy	
Szwecja	104	Luksemburg	
Wielka Brytania (E,W,Nl)	5 dni	Norwegia*	
Wielka Brytania (SC) ³	35	Czechy	
Lichtenstein*	42	Cypr ²	
Estonia	32	Słowacja	
Łotwa	12		
Litwa	18		
Węgry	17		
Malta	21		
Rumunia **	19		

* Kraje EFTA/EOG – Kraje Stowarzyszenia Wolnego Handlu, członkowie Europejskiego Obszaru Gospodarczego

** Kraje kandydujące do Unii Europejskiej

¹ Od 2002 r. nauczyciele placówek przedszkolnych, szkół podstawowych, szkół średnich i szkół specjalnych obowiązkowo uczestniczą w formach doskonalenia zawodowego, początkowo w wymiarze sześciu, trwających pół dnia, sesji.

² W roku szkolnym 1999/2000 rozpoczęła się na Cyprze realizacja specjalnego programu doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach technicznych. Nowym rozwiązaniem jest przyznawanie punktów za zaliczenie kursu, które są uwzględniane w decyzjach o awansie. Program ma na celu poprawę jakości kształcenia poprzez wspólną pracę na rzecz podniesienia standardów nauczania. Nauczyciele uczestniczą w programie dobrowolnie, a zajęcia są prowadzone w Instytucie Pedagogiki po południu i w czasie wolnym.

³ W umowie „Zawód nauczycielski w XXI wieku” (A Teaching Profession for the 21st Century) rząd szkocki stworzył nowe podstawy dla ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Maksymalny roczny wymiar ustawicznego doskonalenia zawodowego dla wszystkich nauczycieli wynosi obecnie 35 godzin. Ten czas należy przeznaczyć w odpowiednich proporcjach na doksztalcenie w ramach indywidualnego rozwoju zawodowego, akredytowane kursy oraz zajęcia o bardziej ograniczonym zakresie prowadzone w szkole, lub na innego rodzaju szkolenia.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Key data on Education in Europe 2005*, Eurydice, Luksemburg 2005, s. 212, 213; *The teaching profession..., Report III*, s. 105, 106, 108; *Szkolnictwo średnie w Unii Europejskiej: struktury, organizacja i administracja*, Warszawa 1999, s. 127; *Systemy edukacji w Europie. Stan obecny i planowane reformy. Belgia – Wspólnota Francuskojęzyczna*, <http://eurydice.org.pl/files/belgiafr.pdf>, 18.05.2009 r.; *Systemy edukacji w Europie. Stan obecny i planowane reformy. Cypr*, <http://eurydice.org.pl/files/cypr.pdf>, 18.05.2009; *Systemy edukacji w Europie. Stan obecny i planowane reformy. Szkocja*, <http://eurydice.org.pl/files/szkocja.pdf>, 18.05.2009.

Tab. 4. Instytucje prowadzące programy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli (2000/2001)

	Centra doskonalenia zawodowego	Instytucje prowadzące wstępne kształcenie nauczycieli	Uczelnie wyższe	Stowarzyszenia i związki zawodowe nauczycieli	Szkoły	Centra kształcenia dorosłych	Organy prywatne
Belgia (fr)	✓				✓		
Belgia (de)		✓			✓		
Belgia (nl)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dania		✓	✓				
Niemcy	✓			✓		✓	
Grecja	✓		✓	✓			
Hiszpania	✓		✓	✓	✓		✓
Francja		✓	✓				
Irlandia (brak danych)	–	–	–	–	–	–	–
Włochy			✓	✓			
Luksemburg				✓	✓		
Holandia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Austria	✓			✓	✓	✓	✓
Portugalia		✓	✓	✓	✓		✓
Finlandia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Szwecja		✓	✓	✓	✓		✓
Wielka Brytania (E,W,Nl)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Wielka Brytania (SC)		✓			✓		
Islandia			✓				
Lichtenstein					✓		
Norwegia		✓	✓				
Bułgaria	✓						
Czechy	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estonia	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Cypr	✓						
Łotwa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Litwa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Węgry	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Malta	✓	✓		✓	✓		✓
Polska	✓	✓	✓	✓			✓
Rumunia	✓		✓	✓			
Słowenia		✓	✓	✓	✓		✓
Słowacja	✓		✓				✓

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *The teaching profession..., Report III*, s. 112.

Patrz także *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Brussels 2006, s. 52.

W większości krajów europejskich **dostęp do kształcenia nauczycieli** dla poziomu gimnazjum w modelu równoległym jest limitowany. Wyjątek stanowią Belgia, Niemcy, Holandia, Austria (współistnieje model równoległy i etapowy), gdzie dostęp jest otwarty. W Danii niektóre placówki w większych miastach stosują kryteria selekcyjne w przypadku dużej liczby chętnych, ale większość przyjmuje kandydatów bez ograniczeń. Na Cyprze od 1992 r. nauczyciele mogą zdobywać wykształcenie uniwersyteckie w kraju lub zagranicą, natomiast w Luksemburgu tylko zagranicą. Zarówno luksemburska, jak i cypryjska procedura selekcyjna umożliwiają dostęp do przygotowania pedagogicznego w trakcie nabywania końcowych kwalifikacji nauczycielskich w miejscu pracy. Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii nie organizuje kształcenia nauczycieli szkół średnich. Większość z nich jest kształcona we Wspólnocie Francuskiej w *instituts d'enseignement supérieur pédagogique* (przed 1995 r.), przekształconych następnie w *Hautes Ecoles*. Podobnie sytuacja wygląda w Lichtensteinie, gdzie nauczyciele kształcą się w Austrii lub w Szwajcarii. Tylko w Austrii oraz w fazie kształcenia ogólnego we Francji i we Włoszech dostęp do kształcenia ogólnego i przygotowania pedagogicznego w etapowym modelu kształcenia jest otwarty. W pozostałych krajach dostęp jest limitowany.

Kryteria selekcji w dostępie do kształcenia nauczycieli dla poziomu ISCED 2A mogą być ustalone na szczeblu centralnym (poziom krajowy lub regionalny) bądź przez instytucje kształcące we własnym zakresie. W ramach modelu równoległego w większości krajów selekcja organizowana jest na poziomie placówki, za główne kryterium przyjmuje się: oceny uzyskane na zakończenie szkoły średniej drugiego stopnia, wynik egzaminu wstępnego oraz wynik rozmowy kwalifikacyjnej. Z kolei w modelu etapowym przeważają procedury opracowane na poziomie centralnym, a głównymi kryteriami selekcji są: osiągnięcia na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia, egzamin wstępny do szkoły wyższej, umożliwiający wstęp do pierwszej fazy kształcenia ogólnego, dyplom uzyskany po fazie kształcenia ogólnego oraz egzamin wstępny do fazy przygotowania pedagogicznego lub końcowej fazy nabywania kwalifikacji w miejscu pracy. W Wielkiej Brytanii i Francji odpowiedzialność za opracowanie procedur selekcyjnych jest podzielona między szczebel centralny (ministerstwo, inne władze edukacyjne) a samą placówkę. Przy czym w Zjednoczonym Królestwie kryteria selekcji i naboru na uczelnie wyższe są określone na szczeblu centralnym w stopniu minimalnym, a placówki są zobligowane, by wprowadzać je w życie. Mogą one stosować także własne, dodatkowe kryteria selekcji i naboru kandydatów. Wspólnym kryterium selekcyjnym dla obu modeli kształcenia – prócz rozmowy kwalifikacyjnej – są dodatkowe wymagania dotyczące wykształcenia lub kwalifikacji, do których w modelu etapowym można zaliczyć: dyplomy i tytuły poświadczające ukończenie innego rodzaju studiów, wcześniejsze doświadczenie zawodowe, kompetencje lingwistyczne. Znajomość języków jest jednym z kryteriów selekcyjnych w Luksemburgu (język niemiecki, francuski i luksemburski), na Maltzie (język angielski) i w Hiszpanii (język jednej ze Wspólnot Autonomicznych). W Anglii, Walii, Irlandii Północnej oraz Szkocji przepisy przewidują, by kandydaci na nauczycieli odznaczali się zaletami osobistymi, intelektualnymi i zewnętrznymi, a placówki wymagały od kandydatów potwierdzenia odpowiedniego doświadczenia w pracy z dziećmi. Zarówno w modelu równoległym, jak i etapowym administracyjnym kryterium selekcji kandydatów jest miejsce zamieszkania, wiek kandydata

i data zgłoszenia kandydatury⁹. Zestawienie porównawcze kryteriów selekcyjnych w dostępie do kształcenia nauczycieli dla poziomu ISCED 2A wraz ze wskazaniem poziomu decyzyjnego, do którego należy określenie procedur selekcyjnych, stosowanych w ramach modelu równoległego i etapowego przedstawia tabela 5.

Kilka krajów podjęło trud **reformowania kształcenia nauczycieli**. Zmiany polegają w głównej mierze na rozwijaniu programów kształcenia w niepełnym wymiarze, kształceniu na odległość, wprowadzeniu przygotowania pedagogicznego dla osób posiadających dyplom ukończenia studiów innych niż nauczycielskie, zachęceniu szkół do współpracy z uczelniami w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli, a nawet działania w charakterze placówki bezpośrednio kształcącej.

Rząd niemiecki uważa, że tworzenie ukierunkowanych przyszłościowo programów kształcenia nauczycieli wymaga podjęcia następujących działań:

- wdrożenie standardów dotyczących efektywności i przygotowania pedagogicznego w kształceniu nauczycieli,
- rozszerzenie praktycznych aspektów w kształceniu nauczycieli,
- ściślejsze powiązanie teoretycznych i praktycznych faz kształcenia,
- udoskonalenie praktyki nauczycielskiej pod kątem kompetencji diagnostycznych i metodycznych przyszłych nauczycieli,
- nadanie większej rangi procedurom wprowadzania do zawodu początkujących nauczycieli,
- uznanie kwalifikacji absolwentów uczelni, którzy nie posiadają formalnego przygotowania pedagogicznego (Seiteneinsteiger),
- poprawa wizerunku zawodu nauczycielskiego¹⁰.

Od 2002 r. na Słowacji wprowadzono partnerstwo instytucji kształcących i szkół, którego celem jest zachęcenie do edukacji w środowisku szkolnym. Podobnie jest też w Szwecji. W Anglii każdy uniwersytet, placówka edukacyjna, szkoła mogą starać się o uzyskanie statusu akredytowanej placówki kształcącej nauczycieli, tzw. TTA – Teacher Training Agency. Holenderska deklaracja polityczna z 2002 r. potwierdza, że instytucje kształcące przyszłych nauczycieli winny dostosować się do potrzeb szkoły. Stworzony w Danii alternatywny program kształcenia o nazwie *meritlaereuddannelse* proponuje roczne lub dwuletnie kursy przyspieszone i poszerzenie bazy rekrutacyjnej poprzez przekwalifikowanie osób o innych zawodach i wykorzystanie ich dotychczasowych kompetencji. Ponieważ obserwuje się brak równowagi między tymi nauczycielami a nauczycielami wykształconymi w sposób klasyczny, duńskie związki zawodowe nauczycieli zaproponowały, aby *meritlaereuddannelse* nawiązywał do kształcenia tradycyjnego poprzez konieczność przygotowania pracy licencjackiej, zaliczenie dodatkowych wykładów z przedmiotów pedagogicznych oraz praktyk¹¹.

W dniu 30 marca 2005 r. minister edukacji w Hiszpanii przedłożył projekt Ustawy o oświacie, który z założenia miał uprościć i uporządkować przepisy.

⁹ *Zawód nauczyciela...*, Raport I, s. 31–38.

¹⁰ *Systemy edukacji w Europie. Stan obecny i planowane reformy. Niemcy*, <http://eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf>, 18.05.2009 r.

¹¹ *Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian. Raport IV: Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku. Poziom gimnazjum*, Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3, Warszawa 2006, s. 12–17.

Tab. 5. Kryteria selekcji w dostępie do kształcenia nauczycieli (model równoległy i etapowy) dla poziomu gimnazjum (ISCED 2A) oraz poziom decyzyjny odpowiedzialny za procedurę selekcyjną za rok szkolny 2000/2001

	Kryteria selekcji kandydatów na nauczycieli																
	Kryteria związane z osiągnięciami										Kryteria administracyjne						
	Model równoległy					Model etapowy					Model równoległy		Model etapowy				
	Osiągnięcia na poziomie szkoły średniej II*	Examin wstępny do szkoły wyższej	Examin wstępny uwzględniający specyfikę kształcenia nauczycieli	Rozmowa kwalifikacyjna	Dodatkowe wymagania dotyczące wykształcenia lub kwalifikacji	Osiągnięcia na poziomie szkoły średniej II* umożliwiające wstęp do I fazy kształcenia (kształcenie ogólne)	Examin wstępny do szk. wyższej umożliwiający wstęp do I fazy kształcenia (kształcenie ogólne)	Osiągnięcia w I fazie kształcenia (kształcenie ogólne)	Examin wstępny do fazy przygotowania pedagogicznego lub końcowej fazy nabywania kwalifikacji w miejscu pracy	Rozmowa kwalifikacyjna	Dodatkowe wymagania dotyczące wykształcenia lub kwalifikacji	Miejsce zamieszkania	Wiek kandydata	Data zgłoszenia kandydatury	Miejsce zamieszkania	Wiek kandydata	Data zgłoszenia kandydatury
Belgia	■	⌋	⌋	⌋	⌋							⌋	⌋	⌋			
Dania				* ⌋</td <td>⌋</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>⌋</td> <td>⌋</td> <td>⌋</td> <td></td> <td></td> <td></td>	⌋							⌋	⌋	⌋			
Niemcy	⌋	⌋	⌋	⌋	⌋	■						⌋	⌋	⌋			
Grecja											■						
Hiszpania																	
Francja						■			* ⌋</td <td></td> <td>■</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td>		■						
Irlandia	■			■	#⌋			■									
Włochy								■	■								
Luksemburg																■	
Holandia	⌋	⌋	⌋	⌋	⌋			■				⌋	⌋	⌋			
Austria	⌋	⌋	⌋	⌋	⌋	⌋		⌋	⌋			⌋	⌋	⌋			⌋
Portugalia	*⌋	*⌋	*⌋	*⌋	⌋	■											
Finlandia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
Szwecja	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
Wielka Brytania	■			■	■	■		■				*	⌋				
Islandia	*				*	*	*	⌋				⌋	⌋	⌋		■	⌋
Lichtenstein	⌋	⌋	⌋	⌋	⌋	■							■				
Norwegia									* ⌋</td <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td>								
Bulgaria				*						*							
Czechy	*	*	*	*	*	*											
Estonia	*	*	*	*	*	*											
Cypr	*	*															
Łotwa	*	*		*	*	*	*										
Litwa	■		*	*	*	■		*			*						
Węgry	■	■	■	#	*					*	⌋	⌋	⌋	⌋			⌋
Malta																	
Polska	*	*	*	*	*	*		*				⌋	⌋	⌋			
Rumunia	*	*	*	*	*												
Słowenia	■					■											
Słowacja	*	*	*	*	*									*			

(-) nie dotyczy ■ nie zawsze ma zastosowanie ■ kryteria selekcyjne ustalane na szczeblu centralnym * kryteria selekcyjne ustalane na poziomie placówki

*1 Na poziomie placówki kryteria stosowane wyłącznie wobec nauczycieli WF Źródło: Opracowanie własne na podstawie Zawód nauczyciela..., Raport I, s. 35, 37.

Oprócz wprowadzenia pewnych zmian w LODE-1985, nowa ustawa zastępowała dotychczasowe ustawy LOGSE-1990, LOPEG-1995 i LOCE-2002, scalając ich tekst i kolejne zmiany w jednym akcie prawnym. W części III projektu, dotyczącego statusu nauczycieli, podkreślono konieczność kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, które miało być zreformowane w kontekście nowego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w celu dostosowania go do potrzeb i nowych wymogów systemu edukacji. W świetle projektu, kształcenie nauczycieli musi obejmować przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne, którego dopełnieniem winny być indywidualne konsultacje i doradztwo prowadzone dla nowych nauczycieli przez bardziej doświadczonych kolegów. W tej części uwzględniono także poprawę warunków pracy nauczycieli, jak również rozwiązania pozwalające odpowiednio docenić i wspierać pracę dydaktyczną oraz podnieść prestiż społeczny nauczycieli¹².

W Estonii przyjęto narodowy plan rozwoju kształcenia nauczycieli, który zawiera charakterystykę umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele po ukończeniu studiów i przedstawia główne założenia polityki państwa w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Dalsze etapy planu uszczegółowiają poszczególne jego aspekty, m.in. standardy zawodowe, umiejętności nauczycieli i obowiązkowe wymogi dotyczące programów kształcenia nauczycieli. Uczelnie kształcące nauczycieli muszą dostosować swe programy i organizację studiów do tych standardów (programy we wszystkich tych uczelniach podlegają złożonej procedurze akredytacji)¹³.

Na Łotwie, w celu poprawy jakości kształcenia, rząd wprowadził w 2005 r. nowy system wynagrodzeń nauczycieli, którego zakończenie planowane jest na rok 2009. Oczekuje się, że wraz z funkcjonowaniem nowego systemu wzrośnie jakość kształcenia i płace nauczycieli. Koncepcja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli, opracowana w 2004 roku, wyznacza reformę systemu kształcenia nauczycieli i nowe procedury uzyskiwania kwalifikacji do nauczania. Celem rządowego programu reformy kształcenia i doskonalenia nauczycieli z 2005 roku jest realizacja koncepcji oraz stworzenie spójnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli (planowana realizacja programu to okres 2006–2008)¹⁴.

Obecnie w Europie wszystkie kraje są zainteresowane kształceniem nauczycieli w zakresie ICT i prawie wszędzie jest to ujęte w obowiązkowych programach nauczania. Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, z uczniami wywodzącymi się z różnych kręgów kulturowych oraz umiejętność kierowania zachowaniem uczniów są zawarte w obowiązkowych programach kształcenia około połowy krajów, natomiast kształcenie w zakresie zarządzania i administracji w obowiązkowych programach kształcenia ujmowane jest bardzo rzadko. Ustawiczny rozwój zawodowy nauczycieli nie jest tak masowy, jak można byłoby sobie życzyć. Zaledwie w połowie krajów doskonalenie zawodowe jest obligatoryjne, a tylko w nielicznych stanowi kryterium awansu zawodowego. Wymiar czasowy

¹² *Systemy edukacji w Europie. Stan obecny i planowane reformy. Hiszpania*, <http://eurydice.org.pl/files/hiszpania.pdf> 18.05.2009 r.

¹³ *Zapewnianie jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie*, Warszawa 2007, s. 66.

¹⁴ *Systemy edukacji w Europie. Stan obecny i planowane reformy. Łotwa*, <http://eurydice.org.pl/files/lotwa.pdf> 18.05.2009 r.

doskonalenia jest bardzo różny i waha się od 15 do 166 godzin. Odpowiedzialność za organizację procesu doskonalenia rozkłada się na różne szczeble administracji (centralny, regionalny, lokalny, szkolny), przy czym władze wykazują tendencje do decentralizacji, co skutkuje umieszczaniem programów doskonalenia wewnątrz placówki szkolnej. W celu lepszej kontroli zdecydowana większość krajów stosuje regulacje prawne dotyczące akredytacji i oceny instytucji prowadzących doskonalenie zawodowe nauczycieli. Do najczęściej rozwijanych kompetencji w ramach ustawicznego rozwoju zawodowego można zaliczyć: znajomość technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) oraz umiejętność pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W większości krajów, w którym funkcjonuje jeden model kształcenia, przyjmuje się model równoległy. Nawet tam, gdzie istnieją dwa modele: równoległy i etapowy, przeważa ten pierwszy (wyjątkiem jest Irlandia). W przeważającej liczbie krajów dostęp do kształcenia nauczycieli (bez względu na model) jest limitowany. W wielu krajach można zaobserwować powrót do centralizacji kryteriów selekcji. Najczęstszym kryterium selekcyjnym są akademickie kompetencje kandydata, dużo rzadziej natomiast kompetencje natury psychologicznej i pedagogicznej (sprawdzane głównie podczas rozmowy kwalifikacyjnej). Tylko nieliczne kraje zapewniają wszystkim chętnym otwarty dostęp do kształcenia nauczycieli.

Jednym z głównych zadań w strategii budowania społeczeństwa wiedzy jest przygotowanie nauczycieli do zmieniającej się roli, jaką będą pełnić w XXI wieku, oraz zapewnienie im odpowiedniego wsparcia. Uzyskanie spójności i ciągłości pomiędzy kształceniem i doskonaleniem wymaga przede wszystkim ustanowienia profili kompetencji nauczyciela i standardów kwalifikacji. To oznacza konieczność podziału odpowiedzialności i porozumienia się placówek, których zadaniem jest opracowanie profilu kompetencji na poziomie krajowym, a także przyjęcie celów kształcenia i doskonalenia wspólnych dla strategii rozwoju kompetencji. Innym czynnikiem sprzyjającym ustanowieniu continuum rozwoju zawodowego jest zacieśnienie współpracy placówek kształcenia i doskonalenia; nałożenie na nauczycieli obowiązku podnoszenia swoich kwalifikacji i powiązania go z możliwością awansu zawodowego, a także wprowadzenie ułatwień administracyjnych dla osób chcących rozwijać swoje kompetencje.

Przeobrażenia, będące konsekwencją budowania społeczeństwa wiedzy, wymagają również szerokiego dostępu do edukacji. Głównym powodem, dla którego dostęp do kształcenia nauczycieli jest limitowany, jest konieczność zachowania równowagi między podażą a popytem, a także ograniczone możliwości placówek (budżet, kadra, infrastruktura). Istnieje poważne niebezpieczeństwo, że zapotrzebowanie na kadre nauczycielską przewyższy możliwości kształcenia kandydatów przez uczelnie. W takim wypadku jedynym rozwiązaniem może być konieczność pozyskania przez placówki dodatkowych funduszy na rozbudowę infrastruktury i zatrudnienie wykładowców. Zwiększenie nakładów na edukację i optymalne ich wykorzystanie wpłynie także na poprawę efektywności kształcenia i edukacji permanentnej.

Improving education and training for teachers in Europe in the context of shared goals in the EU for 2010

Abstract

Teachers and trainers are the most essential actors in the overall strategy towards a knowledge society and a knowledge-based economy. Europe needs to improve the ways in which teachers are prepared for, and supported in, their profoundly changing role in the knowledge society.

In this article, special attention is paid to the following crucial points:

- identifying the skills that teachers should possess, given their changing roles in a knowledge society: knowledge of information and communication technologies, management/administration skills, knowledge of special needs education, ability to work with multicultural groups of pupils, training in behaviour management and school discipline;
- providing the conditions which adequately support teachers and trainers in their response to the challenges of the knowledge society, e.g. through initial and in-service training, in the perspective of lifelong learning (the status of in-service teacher training, organization and allocation of time for teacher training);
- securing a sufficient level of entry to the teaching profession, across all subjects and levels
 - selection criteria for the access to initial teacher training:
 - performance criteria: performance at the upper-secondary level for the access to general training; a tertiary education entrance examination performance for the access to general training; attainment in the course of the 'general education' phase; an entrance examination for the 'professional training' or final 'on-the-job' qualifying phases; candidates interviews;
 - additional criteria: other kinds of training or qualifications (professional experience, knowledge of foreign languages);
 - administrative criteria: place of residence, age of the candidates, date of application.

Łukasz Czekał

Przestępczość nieletnich w środowisku szkolnym

Jednym z najgroźniejszych przejawów patologii społecznej we współczesnym świecie jest zjawisko przestępczości nieletnich. Jest ono jedną z największych plag wysoko rozwiniętych społeczeństw. Pomimo niezliczonych prób, podejmowanych przez specjalistów, brakuje przekonujących uzasadnień przyczyn i rozmiarów tego zjawiska.

Przyjmuje się, że negatywne zjawiska społeczne są wynikiem rozkładu więzi i zachwiania równowagi w funkcjonowaniu istniejących instytucji, upadku tradycyjnych autorytetów, braku funkcjonowania przyjętych norm i nieadekwatności wzorców zachowań w nowych warunkach.

Jednym z głównych powodów przestępczości nieletnich jest zróżnicowanie materialne społeczeństwa, które budzi wiele kontrowersji i niesie poważne konsekwencje. Coraz częściej słyszy się o dziedziczonej biedzie. I nie chodzi tu tylko o kwestie finansowe, ale o zaplecze wychowawcze, a przede wszystkim o wsparcie ze strony rodziców.

Skutkiem złego wychowania są zaburzenia emocjonalne, trudności w kontaktach interpersonalnych i świadomość wyobcowania ze środowiska społecznego. Doprowadza to do utraty wiary w drugiego człowieka i w sens życia. Młody człowiek, nie mając wzorców do naśladowania, nie posiadając pewnych trwałych zasad i wartości, stara się szukać własnej drogi życia, bardzo często trafiając do różnego rodzaju grup przestępczych.

Beznadziejna sytuacja materialna rodzi bunt i agresję. Przestrzeń życiową tych młodych ludzi stanowią podwórka, z których jest wszędzie daleko: do dobrej pracy, edukacji, osobistego rozwoju. Sprzyja to powstawaniu różnych nieformalnych grup. Jedną z bardziej znanych są tzw. blokiersi¹. Językoznawca Bogusław Kreja definiuje ich jako nieuczącą się, bezrobotną młodzież, zamieszkującą blokowiska miejskie². Przedstawiciele tej grupy cechuje agresja, która znajduje ujście przy każdej okazji, gdyż swoje frustracje najczęściej wyładowują na otoczeniu. Agresja jest dla nich pewnego rodzaju możliwością zaspokojenia potrzeby godności, gdyż zysku-

¹ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Blokiersi>.

² B. Kreja, *Mówię więc jestem*, Gdańsk 2000–2005.

ją poczucie wartości, odbierając je innym. Wzrost agresji jest także konsekwencją braku konstruktywnego zajęcia; młodzi ludzie nudząc się, popełniają wykroczenia, a nierzadko nawet przestępstwa. Kolejną przyczyną agresywnych zachowań młodych ludzi jest chęć imponowania i bycia zauważonym przez grupę rówieśniczą. Popełniając czyn niezgodny z prawem, młodzi przestępcy mogą liczyć na podziw, a tym samym wzrasta ich autorytet w grupie.

Poczucie zagubienia wartości, a także trudności związane z kryzysem wieku młodzieńczego wymagają pewnych i wiarygodnych punktów odniesienia w otoczeniu jednostki. Takim ważnym punktem odniesienia jest społeczeństwo ze swoimi stałymi, sprawdzonymi wzorami, preferencjami i kryteriami ocen. Tymczasem sytuacja w Polsce po 1989 roku wskazuje na to, że nasze społeczeństwo, jako określona zbiorowość, przeżywa kryzys w tej dziedzinie. Spadek zaufania do starszego pokolenia spowodował to, że współczesnej młodzieży brakuje autorytetów politycznych, a przede wszystkim moralnych, które mogłyby wprowadzić porządek i wytyczyć jasny kierunek w chaosie wartości.

W opracowaniach podejmujących problematykę przestępczości młodzieży w Polsce można spotkać się z poglądem, że w latach dziewięćdziesiątych liczba przestępstw popełnionych przez nieletnich zwiększyła się „w gwałtownym wymiarze”, a dynamicznemu wzrostowi przestępczości nieletnich towarzyszyła „postępująca brutalizacja” dokonywanych przez nich czynów³. Tego rodzaju wnioski formułowane są na podstawie danych zawartych w statystykach policyjnych, ukazujących liczbę czynów popełnionych przez nieletnich i liczbę nieletnich podejrzanych (tabela 1).

Tab. 1. Nieletni sprawcy czynów karalnych w latach 1984–1998

Lata	Czyny karalne	Sprawcy
1984	40 961	25 584
1985	52 138	29 424
1986	57 344	29 800
1987	69 051	35 335
1988	56 353	31 701
1989	53 425	35 593
1990	60 525	43 356
1991	62 834	41 296
1992	66 220	41 573
1993	72 152	43 039
1994	75 822	61 109
1995	82 551	68 349
1996	70 073	57 240
1997	72 989	58 730
1998	78 758	58 151

Źródło: Dane Komendy Głównej Policji, Warszawa 2000

³ *Przestępczość i zachowania dewiacyjne dzieci i młodzieży w Krakowie*, red. A. Gaberle, Kraków 2001, s. 47.

Nieletni – w rozumieniu prawa karnego – to osoba, która w momencie popełnienia czynu zabronionego nie ukończyła 17. roku życia. Odpowiada ona karnie tylko w szczególnych przypadkach, określonych w art. 10 § 2 KK oraz w art. 13 i art. 94 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 1982 r.

Przepisy Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich stosuje się w zakresie:

a) zapobiegania i zwalczania demoralizacji – w stosunku do osób do 18. roku życia,

b) postępowania w sprawach o czyny karalne – w stosunku do osób od 13. do 17. roku życia,

c) wykonywania środków wychowawczych lub poprawczych – w stosunku do osób, wobec których środki te zostały orzeczone, nie dłużej niż do ukończenia przez nie 21 lat.

Stosując wszelkie środki wychowawcze lub poprawcze, sąd powinien kierować się dobrem nieletniego.

Nieletni odpowiada z zasady przed sądem rodzinnym, a przed sądem powszechnym w przypadku:

– art 10 § 2 KK,

– gdy nieletni popełnił czyn zagrożony karą wraz z osobą dorosłą, gdy łączne rozpatrywanie sprawy jest konieczne,

– gdy wszczęto postępowanie po ukończeniu 18. roku życia (Dziennik Ustaw z 2002 r., nr 11, poz. 109)

Rozmiar zjawiska jest niepokojący, szczególnie dlatego, że dotyczy osób nieletnich, które wchodząc w dorosłe życie, mają różne problemy, niejednokrotnie zaburzona osobowość, kłopoty w kontaktach interpersonalnych, a ich przyszłość rysuje się niekorzystnie zarówno dla nich, jak i dla społeczeństwa.

Młodzi ludzie przenoszą zachowania agresywne z osiedlowych bloków do szkół, gdzie zagrażają bezpieczeństwu innych uczniów. W szkołach coraz częściej popełniane są przestępstwa. Nauczyciele nie mają uprawnień do walki z tego typu zjawiskami. Pojawiają się nowe groźne zachowania, które wynikają z postępu cywilizacji i rozwoju techniki. Dyrektorzy wprowadzają coraz bardziej drastyczne działania, takie jak: monitoring, kontrole osobiste, zakazy używania telefonów komórkowych, testy narkotykowe. Niektóre z tych metod łamią prawa ucznia. Lecz czy jest to sposób na poprawę bezpieczeństwa w szkole?

Bezpieczeństwo szkolne jest obecnie ważnym problemem, który należy rozwiązać. Trzeba zastanowić się, jak przeciwdziałać wzrostowi agresji w szkole, zachowując przy tym godność ucznia. Jak wynika z danych Komendy Głównej Policji, przestępczość nieletnich z każdym rokiem nasila się, przestępstwa w szkole występują coraz częściej i są coraz bardziej brutalne (tabela 2).

Tab. 2. Przestępstwa stwierdzone popełnione przez nieletnich w szkole latach 2000–2006

Rok	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Liczba przestępstw popełnionych w szkole	1234	1352	1961	1602	1961	2 138	3 344

Źródło: Dane Komendy Głównej Policji, Warszawa 2006

W latach dziewięćdziesiątych odnotowuje się stały wzrost liczby sprawców i liczby dokonywanych przestępstw. Od 1990 roku wzrasta również przestępczość

nieletnich, aczkolwiek wskaźniki dynamiki przestępczości dzieci i młodzieży są znacznie niższe, niż wskaźniki dynamiki przestępczości dorosłych. Szczególnie niepokojące są dwie tendencje występujące w przestępczości nieletnich – brutalizacja działań sprawców oraz rosnąca liczba dzieci w wieku do lat 13, popełniających czyny karalne⁴.

Przestępczość nieletnich, podobnie jak i dorosłych, koncentruje się na terenach miejskich, szczególnie w dużych aglomeracjach. Miejsce dokonywania przestępstw to: ulice, rejony budynków mieszkalnych, obiektów handlowych, salonów gier, szkół oraz okolice dworców, przystanków komunikacji miejskiej.

Według opinii Biura Prewencji Komendy Głównej Policji, nieletni najczęściej popełniają przestępstwa z następujących powodów:

- chęć zdobycia pieniędzy,
- chęć zaimponowania innym,
- chęć przebywania i realizowania się w grupach nieformalnych,
- powielanie wzorów i zachowań, mających swoje źródło w domu rodzinnym,
- poczucie bezkarności,
- poszukiwanie akceptacji i poczucia bezpieczeństwa, których nie znajduje się ze strony rodziców czy opiekunów⁵.

Specjalną rolę w zwalczaniu przestępczości nieletnich ma do spełnienia szkoła. Powinna oddziaływać wychowawczo szczególnie w stosunku do dzieci, które wykazują różnego rodzaju zaburzenia rozwoju osobowości. To w szkole, dzięki istnieniu społeczności uczniowskiej, młodzież uczy się współżycia w grupie, nawiązuje kontakty, dokonuje poważnych wyborów, zdobywa wiedzę.

Dysfunkcjonalność rodziny, niezależnie od sposobu, w jaki się przejawia, ogranicza szanse dziecka na poradzenie sobie z trudnościami, jakie na nie czekają w szkole. Szkoła jest pierwszym miejscem, gdzie można sprawdzić, jak rodzice wywiązują się ze swoich obowiązków. Wraz ze wzrostem zagrożeń rola tej instytucji powinna wzrastać. Dzieje się jednak zupełnie odwrotnie. Kryminolodzy od lat wskazują na ścisłą zależność między niepowodzeniami w szkole a przestępczością nieletnich.

System szkolny nastawiony na uczniów przeciętnych nie daje sobie rady z realizacją postulatu zwiększonego zainteresowania ze strony pedagogów osobami, które odstają od przeciętności. Dotyczy to zarówno zdolnego, jak i mniej zdolnego ucznia. Jednakże z punktu widzenia kryminologii szczególnie ci ostatni wymagają dodatkowego wysiłku pedagogów oraz psychologów. Szkoła nie spełnia obecnie oczekiwań w tym względzie. Nerwica, którą dziecko nabywa już w pierwszych latach edukacji, często towarzyszy mu przez całe życie. Pole działania dla nauczycieli, którzy chcieliby wprowadzić do swych zajęć kilka innowacji, jest ograniczone do minimum poprzez ogólnie narzucone programy nauczania.

Podstawowymi problemami polskiego szkolnictwa są wady strukturalne systemu szkolnictwa oraz zróżnicowanie poziomu szkolenia. Typowym przykładem tych pierwszych jest rozbudowanie w Polsce szkolnictwa zawodowego, niekształcącego uczniów stosownie do wymagań rynku pracy. Takie szkolnictwo nie tworzy dla znacznej części nieletnich dobrych perspektyw zdobycia stabilnej pozycji społecznej ani – tym bardziej – awansu społecznego. Nie pobudza do aktywnego udziału

⁴ <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-662.htm> (12.12.2003).

⁵ Dane Komendy Głównej Policji.

w procesie nauczania, nie jest zdolne do właściwego kształtowania ich struktur poznawczych, np. poziomu aspiracji⁶.

Drugi problem to negatywne konsekwencje podziału szkolnictwa na „lepsze” i „gorsze”, czyli na szkoły prywatne, pobierające wysokie opłaty za naukę, prezentujące lepszy poziom nauczania i wychowania, oraz szkoły państwowe, nierzadko borykające się z problemami finansowymi, często przepełnione, a co za tym idzie uniemożliwiające nauczycielom indywidualne traktowanie ucznia. Szkoły te dysponują gorszym wyposażeniem i gorszą kadrą, nie zapewniają właściwej opieki nawet dobrze funkcjonującym, lecz biedniejszym rodzinom⁷. Szkoły państwowe stają się zatem zbiorem młodzi, w którym znajduje się sporo nieletnich wykazujących zaburzenia w zachowaniu.

Trzeba jasno powiedzieć, że znaczna część nieletnich zachowujących się w sposób wskazujący na demoralizację to osoby o obniżonych możliwościach intelektualnych czy też zaburzeniach mowy, percepcji lub innych objawach nieprawidłowego rozwoju psychoruchowego. Olbrzymia część młodych ludzi wyniosła z domu rodzinnego rozmaite urazy, zwłaszcza w sferze emocjonalnej, co musiało istotnie przyczyniać się do osiągania słabych wyników w nauce. Wymagania szkolne często są tak zawyżone i niedostosowane do poziomu wiedzy ucznia, że ten nie jest w stanie ich spełnić, niezależnie od tego, jakie byłyby tego powody. Szkoły zmuszają ucznia do obniżenia poziomu samooceny lub też do uruchomienia mechanizmów obronnych, pozwalających zachować dotychczasowy obraz własnego „ja”. To tylko prowadzi do niekorzystnych zmian w zachowaniu młodego człowieka.

Brak odpowiedniego wykształcenia nieletnich może być podłożem stanów frustracyjnych, związanych przede wszystkim z wykonywaniem pracy niechcianej, społecznie niżej cenionej. Dlatego szkoła powinna być otwarta i nastawiona na młodzież z różnymi problemami natury wychowawczej. Powinna tak organizować proces wychowawczy, aby jak najlepiej przygotować młodzież do życia, pokazać jej różne możliwości własnego rozwoju, pobudzić do aktywności i – co najważniejsze – dostosować stopień wymagań do ich rzeczywistych możliwości.

Gdy mówimy o zapobieganiu przestępczości, mamy na ogół na myśli działania skierowane bądź na sprawcę, bądź na jego środowisko społeczne. Wielu autorów uważa obecnie, iż konieczne jest zadawanie pytań o to, dlaczego dany czyn został popełniony właśnie w określonym miejscu i czasie, niezależnie od tego, kto go popełnił i co go do tego popchnęło. Odpowiednio do uzyskanych odpowiedzi należałoby podejmować działania mające zapobiegać takim właśnie czynom.

Jak wiadomo, zapobieganie zjawiskom szkodliwym, czyli profilaktyka, jest znacznie bardziej ekonomiczne i skuteczne niż zwalczanie ich negatywnych skutków zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej. Zatem optymalnym rozwiązaniem byłoby takie wychowanie młodzieży, które uchroniłoby je przed społecznym niedostosowaniem. Wówczas trudna młodzież nie będzie skłonna do podejmowania działań niekorzystnych dla niej samej i otoczenia. Tym samym w szkole będzie mniej popełnianych przestępstw. Wielu młodych ludzi znacznie odbiega od prawidłowego wzorca wychowania. To na nich powinna się skupić uwaga specjalistów z takich dziedzin, jak pedagogika, profilaktyka, resocjalizacja. W tym miejscu trzeba

⁶ B. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 2000, s. 349.

⁷ Tamże, s. 350.

zaznaczyć, iż „specjalista” w zakresie modyfikacji ludzkich zachowań, czy to w skali jednostkowej, czy społecznej, winien być świadomy różnorodnych uwarunkowań ludzkiego zachowania i nie tylko względnie swobodnie poruszać się w obrębie danej problematyki, ale również wykraczać poza obszary wiedzy określane przez psychologię czy socjologię. Wiedza przydatna w sterowaniu zachowaniem w prewencji społecznej jest więc siłą rzeczy wielodyscyplinarna. Intencją pedagoga, wychowawcy jest natomiast umiejętne korzystanie z tej wiedzy, tzn. zdolność przetwarzania uogólnień teoretycznych w zalecenia typu praktycznego, po uprzednim określeniu celów działania.

Współczesna rzeczywistość stawia młodych ludzi przed złożonymi problemami. Fakt ten powinien obligować wychowawców i osoby podejmujące się udzielania pomocy do wnikliwej analizy zaburzeń oraz wybrania odpowiednich środków i metod działania. Konieczne jest odwołanie się do realizowania celów i zadań wychowawczych, będących w zasięgu możliwości intelektualnych i emocjonalnych dziecka oraz stopniowanie trudności w realizacji tychże celów tak, aby dziecko w pewnym momencie mogło dostrzec alternatywę między atrakcyjnymi celami, jakie oferuje wychowawca oraz „atrakcyjnością” wynikającą z zachowania antyspołecznego.

Podsumowując, okres dojrzewania to czas, w którym nastolatek musi zacząć radzić sobie sam z określeniem własnej tożsamości, kształtowaniem swojego „Ja”, ze zmianami hormonalnymi i własną seksualnością, z potrzebą bycia akceptowanym. Musi nauczyć się brać na siebie odpowiedzialność za swoje życie, samokontroli i podejmowania decyzji. Tego wszystkiego powinien nauczyć się, wspierany przez osoby dorosłe – rodziców, nauczycieli. Dlatego szkoła powinna utrzymywać z nim bliski kontakt, być dla niego dostępna w chwilach, kiedy on naprawdę tego potrzebuje. Rozmowy na wszystkie tematy, szczere odpowiedzi na zadawane pytania, wspieranie rodzących się zainteresowań, słuchanie go, bardziej niż wypytywanie, pozwala rozumieć, czym żyje, być na bieżąco z jego problemami. Szkoła, wychowując nastolatka, musi pamiętać o zagrożeniach. Powinna działać stanowczo, a jednocześnie dawać mu wsparcie, pamiętając, że to od niej w dużej mierze zależy, czy ten młody człowiek będzie w przyszłości dobrym obywatelem i obierze właściwą drogę życia, czy też wręcz przeciwnie popadnie w konflikt z prawem, wkroczy w dorosłe życie pozostając w tym konflikcie, prawdopodobnie budując kolejną dysfunkcyjną rodzinę, z jakiej sam pochodził.

Juvenile delinquency in school environment

Abstract

The article describes the problems of crimes committed at schools. Juvenile delinquency is an issue in all developed societies. The author describes the results of the research conducted in schools; also police materials connected with the subject of juvenile delinquency have been used in the research.

Malina Kaszuba

Rola i zadania współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC) podczas operacji stabilizacyjnej w Iraku

Zakończenie zimnej wojny było nowym początkiem w stosunkach międzynarodowych, zrodziła się nowa przyszłość światowego bezpieczeństwa. Zmianie uległ charakter zagrożeń, groźba wojny totalnej, jako głównego zagrożenia dla międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa, została zastąpiona przez terroryzm, konflikty regionalne na tle religijnym, etnicznym, narodowowyzwoleńczym.

Ze względu na znaczną liczbę wspomnianych konfliktów oraz ich odmienny charakter zmieniły się również operacje pokojowe, które stały się przedsięwzięciami kompleksowymi, łączącymi zagadnienia dyplomacji, ekonomii, odbudowy struktur państwowych oraz niesienia pomocy humanitarnej. „Epoka przełomu odkrywa przed nami także nowe możliwości w wymiarze nie tylko politycznym i ekonomicznym, ale przede wszystkim kulturowym”¹.

Wobec powyższego, wzrosło zaangażowanie ONZ i innych międzynarodowych organizacji regionalnych w rozwiązywanie konfliktów i wojen lokalnych, a użycie sił zbrojnych stało się często koniecznym i jedynym warunkiem dla wygaszania emocji i rozwiązywania powstałych problemów.

W misjach pokojowych coraz częściej uczestniczy szereg organizacji międzynarodowych i instytucji cywilnych, tak rządowych jak i pozarządowych, których przedstawiciele – w większości ochotnicy – tworzą tzw. korpus białych hełmów. Prowadzenie operacji pokojowych przy tak licznej grupie nie zawsze współdziałających, a raczej „niekooperujących” organizacji powoduje określone problemy z koordynacją wspólnych wysiłków².

Doświadczenia zebrane podczas operacji w Somalii czy Kosowie ukazały, jak ważną rolę dla powodzenia całej operacji spełnia efektywna współpraca między siłami wojskowymi a stroną cywilną. Współpraca cywilno-wojskowa – CIMIC (ang. Civil Military Cooperation) stała się istotnym elementem wspierającym działania dowódcy na współczesnym teatrze działań. CIMIC jest niezwykle istotna w prowadzonych

¹ Z. Kwiasowski, *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwań cywilizacji przełomu*, [w:] *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, t. II, red. A. Cudowska, J. Kunikowski, Siedlce 2007, s. 23.

² A. Józwiak, Cz. Marcinkowski, *Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych*, Warszawa 2002, s. 82.

postkonfliktowych operacjach pokojowych. Po pierwsze, bez zapewnienia bezpiecznego środowiska działania, co gwarantują siły zbrojne, wprowadzenie cywilnych aspektów porozumienia mogłoby być trudne, jeśli nie niemożliwe do wykonania. Po drugie, umiejętności, wiedza i środki wojskowe mogą odegrać ważną rolę we wspomaganiu stron konfliktu w odbudowie infrastruktury komunalno-przemysłowej, demokratycznych instytucji społecznych i pomagać organizacjom międzynarodowym w implementacji danego porozumienia. Po trzecie, CIMIC daje ogromne możliwości udzielania pomocy humanitarnej ludności z rejonu postkonfliktowego³.

Widząc, jak duże znaczenie przypisuje się współpracy cywilno-wojskowej we współczesnych operacjach pokojowych, należy odpowiedzieć na pytanie, czym jest CIMIC. W dostępnej literaturze przedmiotu autorka znalazła co najmniej kilka definicji tego pojęcia, które przedstawiają nie tylko jego znaczenie, ale również pokazują, że CIMIC jest ważną dziedziną współczesnego rzemiosła wojskowego.

Na konferencji naukowej, która miała miejsce w Departamencie Społeczno-Wychowawczym MON w dniu 23 marca 1999 r. sformułowano następującą definicję współpracy cywilno-wojskowej:

treścią CIMIC są wszystkie relacje pomiędzy władzami wojskowymi wojsk NATO i władzami narodowymi, w zakresie cywilnym i wojskowym, podejmowane w czasie pokoju, kryzysu i wojny, które dotyczą wzajemnych stosunków między wojskami sojuszniczymi a rządami państw i ludnością cywilną w obszarach, gdzie wojska sojusznicze działają⁴.

Według poglądów zachodnich, wyrażonych w dokumencie AJP 3-57 „CIMIC w Operacjach Połączonych Sił”, CIMIC obejmuje działania, wśród których na pierwszym planie wymienia się:

- doradztwo;
- pomoc w zapewnieniu opieki społecznej, wspieranie programów żywnościowych i zdrowotnych;
- pomoc w utrzymaniu porządku;
- szkolenie administracji publicznej w celu nawiązania i utrzymania związków pomiędzy dowodzonymi siłami a środowiskiem cywilnym (instytucje rządowe, pozarządowe oraz ludność cywilna)⁵.

W *Doktrynie Działania Sił Połączonych Sojuszu AJP-01B* w rozdziale dotyczącym współpracy cywilno-wojskowej CIMIC zdefiniowano jako: „koordynację i współpracę pomiędzy dowódcą sił NATO a ludnością cywilną, władzami państwowymi i lokalnymi oraz organizacjami międzynarodowymi, krajowymi i pozarządowymi, która stanowi wsparcie operacji wojskowej”⁶.

³ Cz. Marcinkowski, H. Królikowski, *Nowe problemy operacji pokojowych*, „Myśl Wojskowa” 2005, nr 1, s. 61.

⁴ M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomski, *Współpraca cywilno-wojskowa CIMIC w Siłach Zbrojnych RP (Civil-Military Cooperation)*, Warszawa 2003, s. 10–11.

⁵ Tamże, s. 11.

⁶ *AJP-01B Doktryna Działania Sił Połączonych Sojuszu*, [w:] *Zbiór dokumentów normatywnych NATO w zakresie CIMIC*, Warszawa 2003, s. 32.

Nieco odmienną definicję CIMIC zamieszczono w *Dyrektywie Naczelnych Dowództw NATO CIMIC BI-86-3 dotyczącej zdolności sojuszu w zakresie CIMIC*, a brzmi ona następująco:

CIMIC jest to koordynacja i współpraca dowódcy sił NATO z ludnością cywilną, władzami międzynarodowymi i lokalnymi oraz organizacjami i agencjami międzynarodowymi, krajowymi i pozarządowymi, prowadzone jako wsparcie realizacji przydzielonego zadania⁷.

Na polskim gruncie, w doktrynie DD/9 określono, że:

współpraca cywilno-wojskowa, zwana dalej CIMIC, jest to zespół przedsięwzięć obejmujący koordynację i współdziałanie pomiędzy dowódcą wojskowym a podmiotami cywilnymi, przez które rozumie się ludność cywilną, władze lokalne oraz organizacje międzynarodowe, rządowe i pozarządowe, działające w obszarach ich kompetencji i odpowiedzialności⁸.

Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego podaje następującą definicję:

współpraca cywilno-wojskowa to koordynacja działań mających na celu wsparcie sił zbrojnych NATO jak i narodowych, a zachodząca między dowódcami wojskowymi i podmiotami cywilnymi, łącznie z ludnością i władzami lokalnymi, a także organizacjami i agencjami międzynarodowymi, krajowymi i pozarządowymi. Stanowi część stosunków cywilno-wojskowych zapewniających jedność wysiłku sojuszniczego i działań narodowych. Jest też wykorzystywana do ułatwienia realizacji wsparcia państwa-gospodarza⁹.

Z analizy przytoczonych definicji jasno wynika, że istotą CIMIC jest tworzenie i utrzymywanie relacji ze środowiskiem cywilnym w rejonie działalności sojusznicznych lub narodowych sił zbrojnych, co w efekcie ma zapewnić powodzenie prowadzonej operacji. Umiejętność utrzymania pozytywnych stosunków ze środowiskiem cywilnym jest dodatkowo akcentowana, ponieważ – jak wskazuje Michał Drost – „fundamentalną zasadą obowiązującą w NATO jest, że niezależnie od sytuacji, dowódcy sojusznicy ponoszą moralną i prawną odpowiedzialność w stosunku do ludności cywilnej na ich obszarze”¹⁰.

Współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC) przypisywane są trzy zasadnicze funkcje:

- utrzymywanie więzi cywilno-wojskowych, które wynikają z konieczności zapewnienia koordynacji działań ułatwiających i wspierających realizację operacji. Więzy te powinny zostać nawiązane, jeżeli jest to możliwe, już na etapie planowania operacji, gdyż zastosowanie takiego podejścia stanowi klucz do sukcesu

⁷ *BI-86-3 Dyrektywa Naczelnych Dowództw NATO dotycząca zdolności Sojuszu w zakresie CIMIC*, [w:] *Zbiór dokumentów normatywnych NATO...*, s. 10.

⁸ *DD/9 Doktryna współpracy cywilno-wojskowej Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2004, s. 8.

⁹ *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 2002, s. 159.

¹⁰ M. Drost, *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w NATO*, Warszawa 2000, s. 12.

- przedsięwzięcia. Więzi, o których mowa, stanowią podstawę realizacji wszelkich funkcji współpracy cywilno-wojskowej;
- wspieranie środowiska cywilnego, związane z realizacją szerokiego spektrum przedsięwzięć CIMIC. Pomoc ta opiera się na wykorzystaniu różnorodnych zasobów wojskowych, takich jak: informacje, personel wojskowy, środki materiałowe, wyposażenie, środki łączności, infrastruktura oraz doradztwo specjalistyczne czy szkolenia. Tego rodzaju pomoc jest udzielana wszędzie tam, gdzie istnieje konieczność stworzenia warunków niezbędnych do osiągnięcia celu operacji i/lub w warunkach, gdy odpowiednie władze lub organizacje cywilne nie są w stanie właściwie zrealizować ciążących na nich obowiązków i zadań;
 - wspieranie sił zbrojnych, wynikające z faktu, że dowódcy wojskowi, realizując różnego rodzaju zadania w ramach prowadzonej operacji, mogą być uzależniani w pewnym stopniu od cywilnych źródeł zaopatrzenia i informacji. Poza tym, dowódcy powinni dążyć do maksymalnego, cywilnego wsparcia prowadzonej operacji¹¹.

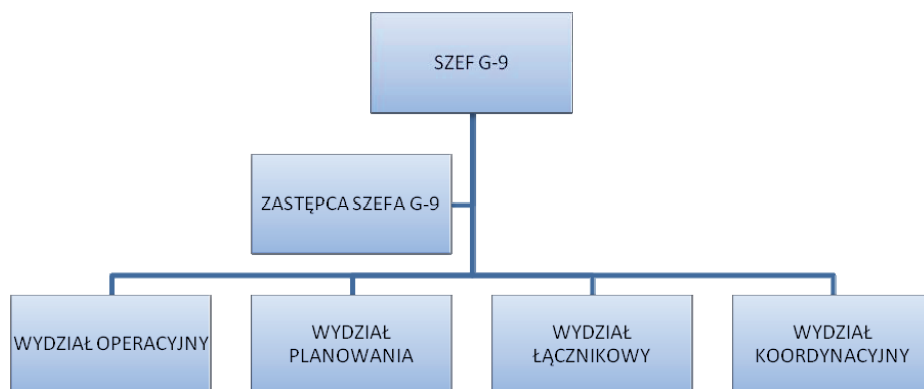
CIMIC przyczynia się do stworzenia stabilnego środowiska, w obrębie którego realizacja operacji może być łatwiejsza. Znaczenie współpracy cywilno-wojskowej jest nieocenione. Strona wojskowa jest świadoma tego, że zakończenie operacji i powrót sił do miejsc stałej dyslokacji będą zwykle uzależnione od postępów dokonujących się w środowisku cywilnym. Przedsięwzięcia CIMIC w dużym stopniu stanowią o efektywności operacji pokojowych. To one przyczyniają się do scalenia społeczności podzielonej w wyniku konfliktu, dzięki temu, że są płaszczyzną współpracy między siłami zbrojnymi a stroną cywilną. Odgrywają też istotną rolę w procesie implementacji cywilnych aspektów porozumienia pokojowego. Pomoc ze strony sił pokojowych środowisku cywilnemu jest decydująca w procesie przejścia od stanu wojny do stanu trwałego pokoju.

Mając świadomość, jak duże znaczenie dla powodzenia operacji mają przedsięwzięcia CIMIC, zdaniem autorki, jednoznacznie można stwierdzić, że operacja stabilizacji i odbudowy Iraku stała się dużym wyzwaniem dla żołnierzy tworzących polski kontyngent wojskowy, szczególnie dla personelu CIMIC. W dużej mierze od ich pracy i zaangażowania zależało stworzenie w oczach Irakijczyków pozytywnego wizerunku polskiego żołnierza oraz przekonanie ich do pokojowego przesłania, z którym Polski Kontyngent Wojskowy (PKW) udał się do Iraku. „Wiarygodność działania sił stabilizacyjnych z punktu widzenia przeciętnego Irakijczyka będzie postrzegana przez poziom bezpieczeństwa i tempo przywracania normalnego rytmu gospodarki”¹².

Struktura oddziału CIMIC (rys. 1) została wypracowana na bazie doświadczeń oficerów uczestniczących w innych operacjach poza granicami kraju oraz z uwzględnieniem całego wachlarza zadań, które miały wykonywać komórki CIMIC w Iraku.

¹¹ L. Zakrzewski, A. Rozbici, *Wybrane zagadnienia współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC) – kompendium*, Dowództwo Wojsk Lądowych, Warszawa 2000, s. 10–11; *AJP-09 Doktryna współpracy cywilno-wojskowej NATO*, [w:] *Zbiór dokumentów normatywnych NATO...*, s. 47–48.

¹² A. Jarosz, *Rola i zadania CIMIC w operacji stabilizacyjnej w Iraku*, „Przegląd Wojsk Lądowych” 2003, wyd. specjalne, s. 39.



Ryc. 1. Struktura organizacyjna Oddziału CIMIC Dywizji Międzynarodowej

Źródło: M.T. Saletra, *Wykonywanie zadań przez oddział współpracy cywilno-wojskowej*, „Przegląd Wojsk Lądowych” 2003, nr 12, s. 67

Zakres zadań przejęty przez oddział G-9 od amerykańskich poprzedników (CA – Civil Affairs) był naprawdę znaczący i obejmował następujące obszary:

- edukację (public education),
- służbę zdrowia (public health),
- rozwój gospodarczy (public development),
- prawo (legal),
- bezpieczeństwo publiczne (public safety),
- telekomunikację (public communication),
- roboty publiczne i usługi (public works and utilities),
- służbę weterynaryjną (veterinary),
- transport publiczny (public transport).

Cywilnym partnerem dla oddziału CIMIC było Biuro Tymczasowych Władz Koalicyjnych (CPA – Coalition Provisional Authority), którego głównym zadaniem było wspieranie lokalnych władz irackich. Ważną rolę odgrywał również Zespół Wsparcia Rządu Lokalnego (GST – Governorate Support Team), który wraz z przedstawicielem CIMIC wspierał działania, przez monitorowanie sytuacji i udzielanie pomocy lokalnej społeczności we wszystkich obszarach odpowiedzialności.

Bezpośredniego wsparcia dowódcy Dywizji Międzynarodowej w zakresie CIMIC udzielały Filipiński Batalion CIMIC oraz Polska Kompania Wsparcia CIMIC.

Poszczególne taktyczne zespoły wsparcia (TST – Tactical Support Team) były wspomagane przez ekspertów, aby jeszcze efektywniej działać na rzecz ludności irackiej. Zespoły wsparcia CIMIC, mające mobilny charakter, mogły zapoznać się z sytuacją panującą w ośrodkach oddalonych od centrum władzy.

Zadania dla TST były określane rozkazem dowódcy Dywizji. Każdemu z zespołów wsparcia CIMIC przydzielono obszar funkcjonalny, za który był odpowiedzialny, np. bezpieczeństwo publiczne (policja, więziennictwo, straż pożarna, sądownictwo), paliwo (system dystrybucji paliwa, magazyny paliw, obiekty infrastruktury paliwowej), edukacja (szkoły, przedszkola, uczelnie), elektryczność (obiekty infrastruktury elektrycznej, system dystrybucji energii elektrycznej), infrastruktura (system

infrastruktury budowlanej), woda (system dystrybucji wody pitnej, oczyszczalnie ścieków, ujęcia wody pitnej), system opieki zdrowotnej (szpitale, przychodnie, zapatrzenie w sprzęt medyczny i lekarstwa, szkolenie personelu medycznego).

Aby zespoły mogły wykonywać postawione przed nimi zadania, niezbędne stało się nawiązanie dobrej współpracy z ludnością lokalną, bez której sukces podjętych działań byłby niemożliwy. Nie było to zadanie łatwe, o czym mogą świadczyć słowa: „Jednak wśród dziesiątków uśmiechniętych twarzy znajdują się także takie, które wykrzywia grymas nienawiści. Czarne oczy uparczywie patrzą w nasze przeciwsłoneczne okulary, a gest ręki pokazuje podcinanie gardła. To także stały element irackiej rzeczywistości”¹³. Mimo istnienia również tego rodzaju zachowań polscy żołnierze tworzący TST dokładali wszelkich starań, aby ich współpraca z Irakijczykami układała się pomyślnie. Dbali przede wszystkim o to, aby nie stwarzać sztucznych barier, oddzielających okupanta od okupowanej ludności. Szczególną uwagę przywiązywano do poszanowania zwyczajów kulturowych i religijnych. Naczelną zasadą towarzyszącą polskim żołnierzom w Iraku było zachowanie neutralności, ponieważ bezstronność była bezwzględnym warunkiem akceptacji przez lokalną społeczność.

Dzięki nawiązaniu pozytywnych relacji i zbudowaniu podstaw zaufania zespoły mogły pozyskiwać informacje z terenu, a na ich podstawie oceniać i analizować sytuację. Wnioski wynikające z tych analiz przedstawiono w codziennych meldunkach przekazywanych do Oddziału CIMIC (G-9) Sztabu Dywizji.

Bardzo ważnym elementem dla funkcjonowania CIMIC były centra współpracy cywilno-wojskowej. W Iraku centrum CIMIC funkcjonowało jako Centrum Koordynacji Pomocy Humanitarnej (HACC – Humanitarian Assistance Coordination Center), które swoim zasięgiem obejmowało cały obszar odpowiedzialności Dywizji. Centrum stanowiło główne miejsce kontaktów z ludnością lokalną, przedstawicielami lokalnych władz i organizacji humanitarnych. Wymiana poglądów i informacji, która miała tam miejsce, pozwalała jeszcze lepiej ocenić potrzeby Irakijczyków zamieszkujących obszar odpowiedzialności Dywizji. Zasadnicze zadania wykonane przez HACC można przedstawić następująco:

- zapewnienie bezpośredniego kontaktu z lokalną społecznością;
- utrzymywanie kontaktu z organizacjami humanitarnymi przebywającymi na obszarze odpowiedzialności Dywizji (zbieranie informacji o zakresie ich działalności);
- współpraca z Biurem Tymczasowych Władz Koalicyjnych (CPA) oraz Zespołem Wsparcia Rządu Lokalnego (GST);
- aktywne promowanie współpracy cywilno-wojskowej wśród lokalnej ludności;
- przyjmowanie skarg i prośb od lokalnej społeczności w stosunku do sił stabilizacyjnych;
- organizowanie i koordynowanie spotkań między przedstawicielami organizacji rządowych i pozarządowych oraz zespołami wsparcia CIMIC;
- opracowanie i realizowanie projektów humanitarnych.

Należy podkreślić, że centrum CIMIC dla lokalnej społeczności często stanowiło pierwsze źródło uzyskania podstawowej pomocy. Według relacji pracujących w nim oficerów, charakter spraw, z którymi zgłaszali się Irakijczycy, był bardzo

¹³ *Iracka demokracja*, „Wojska Lądowe” 2003, nr 24, s. 14.

różny: od skarg na opieszałość policji lub całkowity brak reakcji, po prośby o pieniądze, dom czy jedzenie. Polscy żołnierze pracujący w centrum starali się pomagać wszystkim osobom, które się do nich zgłaszały, nie pozostawiając ich samym sobie¹⁴.

Integralną częścią HACC był jego przedstawiciel w Humanitarnym Centrum Operacyjnym w Kuwejcie (HOC – Humanitarian Operation Center). Współpraca z nim pozwalała na przedstawienie pojawiających się w centrum problemów i potrzeb humanitarnych.

Poza pomocą, którą na co dzień otrzymywała iracka ludność od żołnierzy tworzących PKW, zwłaszcza tych, którzy odpowiadali za zagadnienia współpracy cywilno-wojskowej, niezwykle ważna dla stabilizacji sytuacji w Iraku była realizacja projektów CIMIC.

Czterdzieści lat dyktatury Saddama Husajna sprawiło, że znaczna część irackiego społeczeństwa żyje w warunkach ubóstwa. Sposobem na poprawę tego stanu rzeczy była realizacja projektów humanitarnych.

Po zakończeniu działań wojennych w 2003 roku, środki finansowe przejęte od reżimu Amerykanie przeznaczyli na realizację przedsięwzięć na rzecz odbudowy kraju i poprawy sytuacji Irakijczyków. Środki te były wydatkowane m.in. w ramach CERP (Commander's Emergency Response Program). Program ten był realizowany przez Koalicyjne Władze Tymczasowe (CPA), a jego celem była pomoc w odbudowie oraz rekonstrukcji społecznej i materialnej infrastruktury kraju. Środki z powyższego funduszu mogły być wydatkowane w sytuacjach szczególnych bezzwłocznie, dzięki czemu były doskonałym instrumentem w działalności CIMIC.

Zgodnie z przyjętymi zasadami, dowódca Dywizji otrzymał prawo dysponowania kwotą 500 tys. USD, z możliwością realizacji jednorazowych projektów do 100 tys. USD, dowódcy brygad i wojskowi gubernatorzy prowincji otrzymali do dyspozycji kwotę 200 tys. USD i możliwość realizacji jednorazowych projektów do kwoty 50 tys. USD. Projekty przekraczające wartość 50 tys. USD podlegały akceptacji przez dowódcę Dywizji, natomiast powyżej wartości 100 tys. USD przekazywano do akceptacji regionalnemu oddziałowi CPA¹⁵.

Przyjęte uregulowania, dotyczące dysponowania omawianym funduszem, zakładały, że pieniądze mogły być wydatkowane tylko i wyłącznie na projekty służące poprawie bytu ludności irackiej. Ponadto, aby wspierać lokalną przedsiębiorczość i tworzenie nowych miejsc pracy, zobowiązano dysponentów CERP do zakupu usług i towarów na terenie Republiki Iraku.

Określono główne obszary działania, które mogły być finansowane przez ww. fundusz; zaliczono do nich:

- instalacje wodne i infrastrukturę sanitarną;
- produkcję i dystrybucję żywności;
- rolnictwo i nawadnianie;
- produkcję i dystrybucję energii elektrycznej;
- ochronę zdrowia;
- oświatę i wychowanie;

¹⁴ W. Majeran, *CIMIC Center*, „Wojska Lądowe” 2003, nr 20, s. 15.

¹⁵ *Humanitarne projekty na rzecz społeczeństwa Iraku*, opr. Dywizja Międzynarodowa, „Przegląd Wojsk Lądowych” 2003, nr 12, s. 73.

- telekomunikację;
- poprawę przestrzegania prawa i działania administracji;
- sprzątanie i wywóz odpadów;
- zakup i naprawę pojazdów użyteczności publicznej;
- naprawę i remonty obiektów kultury i użyteczności publicznej¹⁶.

Utworzenie funduszu CERP miało bardzo duże znaczenie dla poprawy warunków życia w Iraku. Realizowane projekty nie pozostały bez wpływu na kształtowanie lepszej przyszłości tego państwa. Poza tym, pozwoliły zbudować pozytywny wizerunek wojsk koalicyjnych, które po zakończeniu konfliktu, dzięki swojej pracy przyczyniały się bezpośrednio do poprawy sytuacji społecznej, materialnej i ekonomicznej w Iraku. Oczywiście potrzeby niejednokrotnie przewyższały możliwości wojsk sojuszniczych, jednak mimo to był to znaczący wkład w odbudowę Iraku.

Przedstawiona powyżej działalność CIMIC w PKW w Iraku pokazuje, jak duży wachlarz zadań wykonywany był przez struktury CIMIC. Ich działalność była nieoceniona nie tylko ze względu na kształtowanie przyjaznego środowiska dla działań wojsk sojuszniczych, ale przede wszystkim dla irackiej społeczności.

W opinii autorki, współpraca cywilno-wojskowa ma niebagatelne znaczenie zarówno dla strony wojskowej, jak i cywilnej w powojennym środowisku. Ludności cywilnej ułatwia bowiem powrót do przedwojennej normalności, a wojskom umożliwia realizację zadań mandatowych i zakończenie operacji.

The role and tasks of Civil Military Cooperation in the peacekeeping operation in Iraq

Abstract

Nowadays, Civil Military Cooperation (CIMIC) has great influence on the success of the peacekeeping operations. Stabilization and reconstruction of Iraq was a big challenge for the CIMIC personnel. They were people whose work and commitment were to create a positive image of the Polish army and to convince the Iraqis that the soldiers had come to their country with the message of peace.

Polish officers responsible for Civil Military Cooperation pursued a wide range of tasks in many areas, such as education, health service, economic development, law, public safety, telecommunication, road-works and utilities, or veterinary and public transport. The CIMIC centres were very important to the functioning of CIMIC. In Iraq, the CIMIC centre was the Humanitarian Assistance Coordination Centre (HACC). It operated within the area of the Polish division.

HACC was the main place to contact local inhabitants, the representatives of the local government and humanitarian organizations. Numerous humanitarian projects were undertaken to rebuild the country and to improve the Iraqi's situation.

The CIMIC personnel's activity was invaluable not only to create a friendly environment for operations of the allied armies, but also to the Iraqi people.

¹⁶ Tamże, s. 74.

Magdalena Kochmańska

Wspieranie rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw przez samorząd terytorialny jako środek poprawy poziomu bezpieczeństwa lokalnego i regionalnego

1. Uwarunkowania rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw

Podstawowe znaczenie dla rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw ma instytucjonalne otoczenie wspierające ten rozwój.

Pomimo tego, że mechanizm rynkowy uważany jest za najdoskonalszy mechanizm regulowania większości procesów gospodarczych, to jednak rynek w pewnych sytuacjach zawodzi bądź tworzy rezultaty społecznie nieakceptowane. Przede wszystkim rynek pozostawiony sam sobie ma skłonność do generowania struktur monopolistycznych. Ogranicza to konkurencję, będącą podstawowym warunkiem efektywności gospodarki rynkowej. Rolą państwa jest więc korygowanie i uzupełnianie tego mechanizmu. Dlatego też państwo, tworząc instytucjonalne ramy działania pozostałych podmiotów, w istotny sposób oddziałuje na bieżące ich funkcjonowanie¹.

Przemiany ustrojowe w Polsce, wprowadzenie gospodarki rynkowej, a także przebudowa struktury własnościowej sprawiły, że wzrosło zainteresowanie zakładaniem prywatnych działalności gospodarczych, zaczęły się rozwijać małe i średnie przedsiębiorstwa. W rozwoju firm tego sektora można wyróżnić trzy fazy:

- wstępną fazę rozwoju przedsiębiorczości (do 1989 roku);
- fazę eksplozji (lata 1989–1994);
- fazę samoregulacji rynkowej (od 1995 roku)².

Rozwój małych i średnich przedsiębiorstw uzależniony jest od czynników makro- i mikroekonomicznych. Uwarunkowania te jednak często tworzą wiele barier. Spadek popytu, brak promocji przedsiębiorczości, utrudniony dostęp do finansowania oraz wspierania innowacyjności, a także brak rozwoju instytucji otoczenia biznesu (zwłaszcza na szczeblu regionalnym) wpływają hamująco na rozwój małych i średnich przedsiębiorstw. Na szczeblu centralnym czy też regionalnym wyróżnić możemy następujące warianty aktywnych działań rozwojowych:

- „Pobudzenie inicjatywy założycielskiej (wzrost ilości nowych firm);
- Tworzenie warunków dla rozwoju wszystkich nowo powstających małych i średnich przedsiębiorstw;

¹ J. Wilkin, *Jaki kapitalizm, jaka Polska?*, Warszawa 1995, s. 130.

² J. Janiuk, *Strategiczne dostosowanie polskich małych i średnich przedsiębiorstw do konkurencji europejskiej*, Warszawa 2004, s. 20.

– Wspieranie wybranej grupy przedsiębiorstw, dokonując ich selekcji według priorytetów narzuconych przez potrzeby gospodarki rynkowej³.

W rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw istotna jest rola samorządu terytorialnego. Wsparcie dla małych i średnich przedsiębiorstw jest ważnym narzędziem polityki rozwoju regionalnego. Polityka samorządu terytorialnego powinna być spójna z polityką rządu wobec małych i średnich przedsiębiorstw.

Przeprowadzone badania w zakresie rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw⁴ wykazują, że do najczęściej wymienianych przez przedsiębiorców Unii Europejskiej przyczyn hamujących rozwój innowacji w ich przedsiębiorstwach należą zasoby ludzkie. Świadczy to najwyraźniej o niewystarczającej liczbie wyspecjalizowanej kadry, posiadającej umiejętności zarządzania nowoczesnymi technologiami w firmie. Drugim czynnikiem – przeszkodą w rozwoju innowacyjności małych i średnich przedsiębiorstw, najczęściej wymienianym w badaniach, był dostęp do innowacyjnych klientów. Należy zauważyć, że ten wynik jest dość nieoczekiwany z uwagi na rozwój technologii komunikacyjnych i informacyjnych oraz wysoką świadomość współczesnych społeczeństw. W następnej kolejności wśród barier w rozwoju innowacyjnym przedsiębiorstwa pojawiła się ich zdolność do wykorzystania nowoczesnych technologii⁵.

W badaniach przeprowadzonych wśród polskich przedsiębiorców wyróżniono następujące bariery rozwoju małych i średnich firm:

- natury ekonomicznej – formułowane jako brak własnych środków finansowych, przy równocześnie zbyt wysokim oprocentowaniu kredytów finansujących innowacyjność;
- natury rynkowej – określane jako brak rozeznania potrzeb rynkowych i w konsekwencji wysoki stopień niepewności zbytu nowych produktów;
- natury badawczej – związane ze słabością sfery naukowej i badawczo-rozwojowej, przez co należy rozumieć brak właściwej bazy badawczo-rozwojowej, brak przepływu informacji do gospodarki o nowych technologiach, słabą współpracę instytucjonalną w tym zakresie;
- natury legislacyjnej – wynikające z regulacji aktów prawnych, norm i przepisów, których praktyczna wykładnia nie działa stymulująco na zachowania i działania innowacyjne.

Unia Europejska uznaje sektor małych i średnich przedsiębiorstw za źródło konkurencyjności europejskiej gospodarki i źródło wzrostu gospodarczego, zapewniające bezpieczny rozwój całej gospodarki. Politykę Unii Europejskiej wobec sektora małych i średnich przedsiębiorstw można podzielić na następujące działania:

- zmniejszenie i upraszczanie obowiązków administracyjnych, podatkowych oraz w zakresie rachunkowości,
- mobilizacja państw członkowskich do modyfikacji prawa cywilnego i karnego,
- programy wsparcia ze środków wspólnotowych.

³ Ibidem, s. 25.

⁴ R. Sitkowska, *Ocena innowacyjności przemysłu w Polsce i Unii Europejskiej*, „Problemy Eksploatacji” 2005, nr 1 (26).

⁵ M. Kochmańska, *Bariera rozwoju przedsiębiorczości małych średnich firm*, Zarządzanie i Marketing, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, z. 1, 2007, s. 59–71.

Szczególne znaczenie dla rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw ma, według Unii Europejskiej, tworzenie środowiska wspierającego innowacje i zmiany. Przedsięwzięcia w tym obszarze realizowane są poprzez upowszechnianie najlepszych praktyk i wymianę doświadczeń między państwami, regionami i przedsiębiorcami. Znaczna uwaga poświęcona jest jednak rozwojowi wiedzy i innowacji oraz ich dyfuzji.

2. Wspieranie rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw przez samorząd terytorialny

System wspierania rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw na poziomie regionalnym (lokalnym) obejmuje instrumenty, instytucje i uwarunkowania regionalne (lokalne). Od działań na tym szczeblu oczekuje się, że zapewnią one korzystne warunki rozwoju przedsiębiorczości poprzez stworzenie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej rozwojowi MPS oraz dostęp do lokalnych efektów zewnętrznych⁶. Mogą one być związane z: lokalną infrastrukturą ekonomiczną i społeczną, możliwością kooperacji podmiotów funkcjonujących w danym układzie lokalnym, rynkiem lokalnym (rynek zbytu, rynek konsumentów), środowiskiem przyrodniczym, lokalnymi zasobami pracy. Kompetencje w tworzeniu tak szeroko rozumianych uwarunkowań regionalnych (lokalnych), obejmujących zarówno politykę gospodarczą, jak i inicjatywy lokalne w polskim systemie administracyjnym, rozkładają się na różne stopnie samorządu lokalnego – gminę, powiat, województwo⁷.

W ramach aktywności samorządu terytorialnego podejmowane są również działania w zakresie wspierania małych i średnich przedsiębiorców. Mieszczą się one w obszarach: rozwoju lokalnego i regionalnego, poprawy jakości życia miejscowej ludności oraz usprawniania działalności administracji samorządowej. Wspieranie przedsiębiorców przyczynia się bowiem do rozwoju całej jednostki samorządowej; wskutek tej pomocy poprawia się jakość życia mieszkańców, którym przedsiębiorcy mogą oferować lepsze bądź tańsze towary i usługi. Wreszcie przedsiębiorcy często mają kontakt z władzami samorządowymi poprzez oficjalne procedury administracyjne (władze samorządowe podejmują m.in. takie działania, jak: prowadzenie ewidencji działalności gospodarczej osób fizycznych, zadania w zakresie ładu i zagospodarowania przestrzennego, wydawanie pozwoleń na budowę). Usprawnienie funkcjonowania administracji samorządu terytorialnego, np. poprzez eliminowanie biurokracji, dostosowanie godzin pracy urzędów do potrzeb petentów, stanowi dla przedsiębiorców ułatwienie, pozwala zaoszczędzić czas i zredukować koszty działalności. Wprowadzenie pewnej przejrzystości procedur administracyjnych pozwala ponadto ograniczyć niepewność co do warunków prowadzenia działalności gospodarczej w przyszłości, co sprzyja podejmowaniu inwestycji.

Sfera działalności czy też zadań samorządu terytorialnego w zakresie wspierania przedsiębiorczości w dużym stopniu pozostawiona została w gestii swobodnej decyzji właściwych organów, które – oprócz wykonywania określonych zadań wskazanych w ustawach, a związanych z organizowaniem życia gospodarczego (np. wydawanie niektórych zezwoleń) – powinny działać na rzecz podnoszenia warunków

⁶ Efekty zewnętrzne definiuje się jako materialne i niematerialne dobra, jakie otrzymuje podmiot ze swego otoczenia, bez ponoszenia z jego strony kosztów ich wytwarzania.

⁷ K. Safin, *Zarządzanie małą firmą*, Wrocław 2003, s. 193.

funkcjonowania podmiotów gospodarczych na swoim terenie. Wspieranie przedsiębiorczości, a szczególnie tak istotnego z punktu widzenia gospodarki lokalnej i regionalnej sektora małych i średnich przedsiębiorstw, odbywa się zatem w ramach zadań, do których wykonywania poszczególne jednostki samorządu terytorialnego zostały uprawnione na podstawie przedmiotowych przepisów.

Katalog zadań własnych gminy zawiera przykładowe zadania, których realizacja jest niezbędna dla zaspokojenia potrzeb jej mieszkańców, nie zawiera sformułowań dotyczących wspierania przedsiębiorczości. Natomiast wśród zadań wymienionych w ustawach o samorządzie powiatowym i o samorządzie wojewódzkim szczególną uwagę zwraca zapis mówiący, że do zadań publicznych wykonywanych przez powiat i województwo należy przeciwdziałanie bezrobociu i aktywizacja lokalnego rynku pracy. Na samorządzie wojewódzkim ciąży obowiązek określenia strategii rozwoju województwa, która między innymi powinna uwzględniać cele związane z pobudzaniem aktywności gospodarczej oraz podnoszeniem poziomu konkurencyjności i innowacyjności gospodarki województwa. Wsparcie finansowe rozwoju regionalnego może być przeznaczone na zadania dotyczące:

- rozwoju przedsiębiorczości, zwłaszcza małych i średnich przedsiębiorców, innowacji gospodarczych, transferu technologii,
- restrukturyzacji wybranych dziedzin usług publicznych oraz gospodarki lokalnej i regionalnej, opierających się na zasadach zrównoważonego rozwoju,
- tworzenia nowych miejsc pracy,
- inwestycji w zakresie infrastruktury technicznej i transportowej, poprawiających warunki realizowania inwestycji gospodarczych.

Zgodnie z zasadą swobodnej działalności gospodarczej, samorząd terytorialny wspiera rozwój przedsiębiorczości, tworząc korzystne warunki do podejmowania i wykonywania działalności gospodarczej, w szczególności wspiera mikroprzedsiębiorców oraz małych i średnich przedsiębiorców.

Instrumenty wspierania małych i średnich przedsiębiorstw przez samorząd terytorialny mogą być klasyfikowane według różnych kryteriów. Szczególnie przydatna jest klasyfikacja na podstawie budżetu jednostki samorządowej, co skutkuje podziałem ich na dochodowe i wydatkowe. Instrumenty związane z uszczupleniem dochodów danej jednostki samorządu terytorialnego (np. ulgi w podatku lokalnym) zwane są dochodowymi, natomiast te, których zastosowanie wymaga wydatków z budżetu jednostki samorządowej, są instrumentami wydatkowymi. Klasyfikacja ta jest szczególnie przydatna w stosunku do działalności gmin, gdyż to właśnie gminy mają możliwość wykorzystania bogatego wachlarza działań na rzecz aktywizacji i rozwoju lokalnych przedsiębiorców. Podział instrumentów dochodowych i wydatkowych gminy przedstawiono w tabeli 1.

W odróżnieniu od gmin dysponujących dochodami publicznoprawnymi z podatków i opłat lokalnych, powiaty i województwa nie mają w zasadzie możliwości zastosowania instrumentów z tej grupy ze względu na brak źródeł takich dochodów. Natomiast instrumenty wydatkowe mogą być stosowane zarówno przez gminy, jak i powiaty i województwa.

Tab. 1. Podział instrumentów wsparcia małych i średnich przedsiębiorstw przez gminy

Instrumenty	
dochodowe	wydatkowe
1) ulgi i preferencje dot. podatków lokalnych, w szczególności: – preferencyjne określenie stawek podatkowych, – całkowite lub częściowe zwolnienia przedmiotowe, – podmiotowe – indywidualne ulgi uznaniowe, – odroczenie lub rozłożenie na raty, – podmiotowe przeniesienie własności na rzecz gminy w zamian za należności podatkowe; 2) preferencje przy określaniu opłat odprowadzanych przez przedsiębiorców do budżetu gminnego: – adiacenckich, – za użytkowanie wieczyste, – czynszowych z tytułu najmu i dzierżawy, – pobieranych na mocy przepisów o zagospodarowaniu przestrzennym, – z tytułu rejestracji działalności gospodarczej.	1) inwestycje infrastrukturalne podnoszące atrakcyjność gminy; 2) wsparcie działalności funkcjonujących na terenie gmin instytucji wspierania biznesu (agencji rozwoju, inkubatora przedsiębiorczości itd.), w tym szczególnie utworzenie lub wsparcie funduszy doradczo-inwestycyjnych; 3) instrumenty informacyjno-promocyjne (zachęcające do lokowania inwestycji w gminie, np. poprzez broszury czy foldery, a także otwieranie centrów obsługi inwestora).

Źródło: W. Dziemianowicz, M. Mickiewicz, E. Malinowska, W. Misiąg, M. Tomalak, *Wspieranie przedsiębiorczości przez samorząd terytorialny*, Warszawa 2000, s. 8–16; T. Wołowicz, *Finansowe instrumenty wspierania przedsiębiorczości przez gminy*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2005, nr 1, s. 67–75.

W ramach instrumentów wydatkowych wyróżnić można przede wszystkim:

- inwestycje jednostek samorządu terytorialnego,
- wsparcie przedsięwzięć i instytucji służących rozwojowi gospodarczemu,
- instrumenty informacyjno-promocyjne.

Należy dodać ponadto, iż instrumenty te mogą mieć różny charakter, tj. mogą to być zarówno instrumenty wsparcia bezpośredniego, jak i polegające na różnych działaniach samorządu, które w sposób pośredni przyczyniają się do rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw.

Inwestycje samorządu terytorialnego są przykładem instrumentu, który w sposób pośredni wpływa na warunki działalności przedsiębiorców. Jednostki samorządu terytorialnego, inwestując np. w infrastrukturę drogową czy uzbrojenie terenu, przyczyniają się do lepszego zaspokojenia potrzeb wspólnoty lokalnej czy regionalnej, a jednocześnie ułatwiają przedsiębiorcom prowadzenie działalności, chociażby poprzez usprawnienie transportu i większą dostępność komunikacyjną. Kreują tym samym atrakcyjność lokalną czy regionalną, przyczyniając się do przyciągnięcia inwestorów, co również wpływa dodatnio na sytuację małych i średnich przedsiębiorstw. Specyfiką inwestycji samorządu jest to, iż – inaczej niż w przypadku inwestycji przedsiębiorstw – z reguły nie wiąże się z chęcią osiągnięcia konkretnego zysku w przyszłości, ale stwarza lepsze warunki życia mieszkańców czy też funkcjonowania przedsiębiorstw.

Samorządy mogą zawierać porozumienia i inwestować wspólnie z zainteresowanymi podmiotami (np. w ramach związków międzygminnych, wspólnie z lokalnymi przedsiębiorcami, korzystając także z możliwości dofinansowania ze środków UE, programów rządowych). Takie partnerstwo publiczno-prywatne jest istotne nie tylko wobec ograniczonych środków na inwestycje w budżetach samorządów, ale i ze względu na zasady wspierania inwestycji ze środków pomocowych UE.

Wydatki budżetowe wspierające przedsięwzięcia i instytucje służące rozwojowi gospodarstwu również mogą przybierać różne formy.

Wobec dużego zapotrzebowania polskich przedsiębiorców na kapitał, a jednocześnie utrudnionego dostępu do kapitałów obcych ogromną rolę odgrywają fundusze poręczeń pożyczkowych. Władze samorządowe, obok organizacji skupiających przedsiębiorców, są najczęściej inicjatorami i udziałowcami tych instytucji. Fundusze poręczeń są instytucjami powołanymi w celu ułatwiania małym i średnim przedsiębiorcom dostępu do zwrotnych źródeł finansowania działalności – zarówno do kredytów bankowych, jak i pozabankowych, np. pożyczek z powiatowych urzędów pracy. Obok wykonywania swoich podstawowych funkcji, tzn. udzielania pożyczek lub gwarancji kredytowych, niektóre z funduszy ponadto zajmują się innymi działaniami, typu doradztwo w zakresie pozyskiwania finansowania zewnętrznego czy lobbying na rzecz przedsiębiorców.

W zależności od zakresu przestrzennego funduszy poręczeń wyróżnić można:

- fundusze lokalne (działające na terenie jednej lub kilku gmin lub powiatu),
- fundusze regionalne (działające na terenie województwa),
- fundusze ponadregionalne i centralne (obejmujące zasięgiem działania kilku województw lub nawet cały kraj).

W literaturze spotyka się pogląd, iż fundusze lokalne i regionalne są bardziej aktywne i efektywne niż fundusze centralne, a także łatwiej jest w nich uzyskać poręczenia.

Obok udziału w lokalnych czy regionalnych funduszach poręczeń, częstą praktyką jest także posiadanie przez samorządy terytorialne udziałów w agencjach rozwoju lokalnego czy regionalnego. Instytucje te są powoływane w celu wspomagania polityki regionalnej bądź regionalnej i inicjatyw w zakresie przedsięwzięć gospodarczych i społecznych. Oprócz zasięgu przestrzennego różnią się znacznie między sobą także pod względem zadaniowym, mają różnorodną organizację i zasilanie finansowe. Mogą funkcjonować jako instytucje komercyjne lub non profit (np. fundacje).

Do instrumentów wydatkowych należy także udzielanie przez samorząd terytorialny wsparcia centrom wspierania biznesu, ośrodkom wspierania przedsiębiorczości itp. Formy tego wsparcia to np. udostępnianie lokalu lub finansowanie działalności. Głównym przedmiotem działań tych instytucji jest obsługa informacyjno-prawna przedsiębiorstw. Ze względu na fakt, iż instytucje te, należące do otoczenia biznesu, zajmują się najczęściej również doradztwem i szkoleniem przedsiębiorców, wszystkie działania samorządów terytorialnych zmierzające do udzielania im wsparcia przyczyniają się jednocześnie do tworzenia korzystnego klimatu dla przedsiębiorczości.

W kategorii instrumentów wydatkowych związanych z tworzeniem instytucji wspierania rozwoju lokalnego czy regionalnego mieszają się również coraz bardziej popularne w ostatnich latach w Polsce parki naukowo-technologiczne oraz tzw. inkubatory przedsiębiorczości. Podkreślić należy, iż tworzenie korzystnych warunków – mechanizmów i struktur, stymulujących orientację proinnowacyjną przedsiębiorstw, jest obecnie szczególnie ważne, wobec nasilania się konkurencji na rynku międzynarodowym. Szczególną rolę w tym zakresie mają działania służące poprawie zdolności i motywacji przedsiębiorców do ciągłego poszukiwania

i wykorzystywania w praktyce, poprzez współpracę z jednostkami naukowo-badawczymi, wyników i prac badawczo-rozwojowych, nowych koncepcji, pomysłów i wynalazków. Park naukowo-technologiczny jest zorganizowanym kompleksem gospodarczym, w ramach którego realizowana jest:

- polityka wspomagania rozwoju firm innowacyjnych nastawionych na produkcję zaawansowaną technologicznie,
- optymalizacja warunków transferu technologii z instytucji naukowych do praktyki gospodarczej i komercjalizacja rezultatów badań.

Ostatnią grupą instrumentów wydatkowych są działania informacyjno-promocyjne. Mają one zachęcać potencjalnych inwestorów (krajowych i zagranicznych) do ulokowania swojej inwestycji na terenie danej gminy, powiatu czy województwa. Informacja dostarczana jest w różnych formach. Znacznie usprawniona bywa także obsługa potencjalnych inwestorów – powstają np. centra ich obsługi w urzędach, z reguły pełniące funkcje „ośrodka jednej wizyty”, tj. miejsca, w którym przedsiębiorca uzyskać może wszelkie niezbędne informacje na temat warunków podjęcia i prowadzenia działalności na danym terenie. Instytucje oferują wsparcie przedsiębiorczości, mogą działać w celu osiągnięcia różnorodnych efektów.

Praktycznie każdy przejaw aktywności samorządu terytorialnego może wpływać na funkcjonowanie przedsiębiorców na danym terenie. Przedstawioną klasyfikację należy rozszerzyć o inne działania, które w sposób pośredni wpływają na sektor małych i średnich przedsiębiorstw. Można wskazać cały szereg instrumentów aktywizacji zawodowej i przeciwdziałania bezrobociu, które są w gestii powiatowych urzędów pracy.

Odnosząc się do interwencji samorządu terytorialnego, należy podkreślić, że interwencja publiczna samorządu województwa w założeniach koncentruje się na:

- wspieraniu rozwoju opierającego się na zasobach i predyspozycjach regionu; promowane przedsięwzięcia mają sprzyjać tworzeniu miejsc pracy odpowiadających potrzebom lokalnego i regionalnego rynku pracy. W działaniach tych korzysta się z myśli innowacyjnej środowisk regionalnych;
- pomocy publicznej, która jest kierowana przede wszystkim do małych i średnich przedsiębiorstw. Korzyści wynikające ze wspierania tych przedsiębiorstw, tj. zmniejszenie bezrobocia, szerzenie innowacyjności, osiąganie indywidualnych celów przedsiębiorcy (także w sferze psychologicznej – w samorealizowaniu się itp.) czy też poprawa zagospodarowania jednostek terytorialnych, sprzyjają lepszemu zaspokojeniu potrzeb wspólnot samorządowych, rozwijaniu poczucia tożsamości terytorialnej oraz zwiększają poziom bezpieczeństwa społeczności lokalnej.

Odnosząc się do samorządu województwa należy podkreślić, że jego oddziaływanie na działalność małych i średnich przedsiębiorstw zlokalizowanych na obszarze regionu może odbywać się pod warunkiem respektowania zasad współpracy i partnerstwa.

Dla zakresu i skuteczności oddziaływania samorządu województwa na rozwój małych i średnich przedsiębiorstw ważne jest wypracowanie i ustalenie relacji między interwencją publiczną podejmowaną w ramach polityki gospodarczej rządu a polityką rozwoju regionów, prowadzoną przez samorząd województwa. W wypracowaniu i ustaleniu przebiegu tych relacji kluczowe znaczenie mają następujące kwestie:

- ustalenie przejrzystego podziału odpowiedzialności władzy publicznej za identyfikację barier rozwoju małej i średniej przedsiębiorczości;
- określenie jasnego podziału zadań i środków publicznych związanych z oddziaływaniem na rozwój przedsiębiorczości oraz wykreowanie i dostosowanie do tych ustaleń struktur instytucjonalnych;
- opracowanie procedur uruchamiania interwencji publicznych w sprawach o zasięgu ponadregionalnym, wymagających wsparcia ze strony władz centralnych;
- przyjęcie jasnych zasad i reguł współdziałania interweniujących podmiotów (samorząd województwa oraz rząd i jego agendy) w zakresie uruchamiania montażu finansowego związanego z finansowaniem interwencji (krajowe środki publiczne i środki sektora prywatnego, fundusze strukturalne UE) publicznej w obszarze małej i średniej przedsiębiorczości.

Skłonność małych i średnich firm do przedsiębiorczości to gotowość do tworzenia i wprowadzania czegoś odmiennego z uwagi na jego wartość oraz uzyskanie zysków pod wpływem warunków otoczenia zewnętrznego oraz środowiska wewnętrznego. Podstawowy wpływ na rozwój przedsiębiorczości małych i średnich firm ma samorząd terytorialny wszystkich szczebli.

3. Wpływ małych i średnich firm na poprawę poziomu bezpieczeństwa lokalnego i regionalnego

Pojęcie bezpieczeństwa zmieniało się od wieków i było zależne od panującej ówczesnie sytuacji. Bezpieczeństwo oznacza pewien stan obiektywny, polegający na braku zagrożenia, odczuwany subiektywnie przez jednostki lub grupy⁸. Innymi słowy, każdy określa ten stan spokoju na swój własny sposób. Inaczej zdefiniujemy bezpieczeństwo dotyczące obszaru terytorialnego, inaczej jednostki organizacyjnej.

Sfera porządku i bezpieczeństwa leży w gestii terenowych organów władzy samorządowej i administracji państwowej. Od 1 stycznia 1999 r. kompetencje w tym zakresie mają organy samorządu terytorialnego trzech stopni, a także wojewoda jako terenowy organ administracji rządowej.

Brak poczucia bezpieczeństwa może negatywnie rzutować na stosunek obywateli do władzy, którą zazwyczaj obwinia się za ten stan, ale także do państwa, od którego słusznie oczekuje się zapewnienia bezpieczeństwa. Państwo, które go nie gwarantuje, może stać się w oczach ludzi mało wiarygodne.

Znaczenie małych i średnich przedsiębiorstw dla społeczności lokalnej i regionalnej najtrafniej określił P. Drucker, stwierdzając, że są one „solą gospodarki rynkowej” i stanowią bazę demokratycznego porządku społeczno-ekonomicznego⁹. Literatura naukowa podkreśla obok ich funkcji gospodarczej również funkcję społeczną. Z punktu widzenia bezpieczeństwa funkcjonowania i życia społeczności lokalnej można wyróżnić następujące role małych i średnich przedsiębiorstw:

1. Zmniejszenie stopnia bezrobocia społeczności lokalnej.

Małe i średnie przedsiębiorstwa wnoszą duży wkład w powstawanie nowych miejsc pracy i dają większą pewność ich utrzymania niż duże. Nawet w okresie

⁸ *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 106; L. Korzeniowski, *Zarządzanie bezpieczeństwem. Rynek, ryzyko, zagrożenie, ochrona*, [w:] *Zarządzanie bezpieczeństwem*, Kraków 2000, s. 437.

⁹ K. Safin, *Zarządzanie małą firmą...*, s. 47.

kryzysów (recesji) w małych przedsiębiorstwach zatrudnienie wzrasta, podczas gdy w dużych zazwyczaj maleje.

2. Efekt ekologiczny

Duże przedsiębiorstwa oddziałują na środowisko w sposób skomasowany i skoncentrowany. Dotyczy to wpływu zarówno bezpośredniego (odpady, emisja gazów, temperatura), jak i pośredniego (poprzez np. infrastrukturę towarzyszącą ich rozwojowi). To powoduje, że kilka procent dużych przedsiębiorstw odpowiedzialnych jest za większość problemów ekologicznych. Małe przedsiębiorstwa mają charakter mniej agresywny i zdecentralizowany, mniejsza jest ogólna szkodliwość oddziaływania na środowisko.

3. Efekt produkcyjny

Małe i średnie przedsiębiorstwa odgrywają podstawową rolę jako dostawcy poŹfabrykantów, części maszyn bądź jako wykonawcy specjalistycznych usług dla dużych przedsiębiorstw. Rola małych i średnich przedsiębiorstw wzrasta w miarę wzrostu poziomu życia i indywidualizacji popytu i staje się podstawowym czynnikiem bezpieczeństwa funkcjonowania społeczności lokalnej.

4. Efekt stabilizacyjny

Literatura naukowa donosi o skutecznym radzeniu sobie przez małe firmy z recesją, kryzysem gospodarczym, załamaniem koniunktury¹⁰. Mechanizmy obronne tych przedsiębiorstw są związane ze zdolnościami adaptacyjnymi i elastycznością działania. Przedsiębiorstwa małe i średnie reagują na kryzys stosowaniem metod z reguły bardziej akceptowanych społecznie, takich jak: wykorzystanie własnych rezerw, w tym środków prywatnych, przeprowadzenie szybkiej „kuracji odchudzającej”, szybkie angaŹowanie się w nowe obszary działania i szybkie przestawienie się na nową produkcję. K. Safin podkreśla, że małe firmy stanowią „rodzaj bufora (amortyzatora) kryzysów dla kaŹdej gospodarki”¹¹.

5. Efekt regionalnej decentralizacji

Lokalizacja małych i średnich przedsiębiorstw jest możliwa właściwie w kaŹdym terytorium lokalnym i w kaŹdej społeczności lokalnej, a więc również tam, gdzie dużym przedsiębiorstwom by się to nie opłacało. Należy podkreślić, że małe przedsiębiorstwa powstają z zamiarem obsługi osiedla, ulicy czy nawet jednego domu (mała piekarnia, cukiernia, lokal gastronomiczny, przewoźnik mebli itp.). Przedsiębiorstwa te mogą tworzyć zdecentralizowaną sieć handlową, usługową, transportową itp., a tym samym ograniczać tendencje monopolistyczne w gospodarce.

6. Efekt mobilizacji kapitału

Pozyskiwanie środków finansowych to jeden z kluczowych problemów kaŹdego przedsiębiorcy. I to zarówno wtedy, kiedy pieniądze są mu potrzebne na bieżące cele, np. zakup towarów, usług, wynagrodzenia, opłatę podatków oraz zobowiązania wobec ZUS, jak i WTEDY, gdy są niezbędne na rozwój firmy, np. zakup wyposażenia czy środków trwałych. Małe i średnie firmy prowadzą specyficzną

¹⁰ Ibidem, s. 58.

¹¹ A. Nehring, *Rozwój i konkurencyjność małych i średnich przedsiębiorstw*, Kraków 2007; A. Tuziak, *Innowacyjność i rozwój*, Rzeszów 2006, s. 31–59; M. Huczek, *Rola samorządu terytorialnego w rozwoju innowacyjności lokalnej*, Zarządzanie i Marketing, Zeszyty Naukowe WyŹszej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, z. 1, Sosnowiec 2006, s. 27–65; A. Hess, *Promocja małej i średniej przedsiębiorczości w Unii Europejskiej*, Kraków 2007, s. 169–201.

politykę finansową, polegającą na korzystaniu z określonych źródeł finansowania, powstania i rozwoju przedsiębiorstw. Źródłami tymi są najczęściej zasoby finansowe właściciela jego rodziny; czasem przybierają też postać pożyczek od przyjaciół, znajomych, rzadziej obejmują obce źródła finansowania (i to zwykle w dalszych fazach rozwoju firmy). Przynoszą one zasadniczą korzyść, polegającą na angażowaniu zasobów (środki pieniężne, nieruchomości, złoto itp.), które byłyby przeznaczone na konsumpcję, odłożone na „czarną godzinę”, w najlepszym zaś wypadku złożone w banku. Jest to szczególnie ważne, gdy występują problemy kryzysowe w instytucjach finansowych.

7. Efekt transformacyjny

Małe przedsiębiorstwa neutralizują negatywne skutki transformacji gospodarczej (np. na Śląsku) oraz wspierają nowe wartości i nową strategię zachowań rynkowych. Tworzą nową klasę średnią. Poprzez pozytywne efekty swojej działalności przyczyniają się do tworzenia pozytywnego obrazu przedsiębiorcy, postaw przedsiębiorczych, wzrostu odpowiedzialności za własny los. Przyczyniają się do zmniejszenia bezrobocia, zwłaszcza poprzez tworzenie nowych miejsc pracy w obszarach trudnych do zagospodarowania. Duże znaczenie ma tworzenie przez małe i średnie przedsiębiorstwa „infrastruktury” usługowej i kooperacyjnej dla napływających kapitałów zagranicznych.

Analiza roli małych i średnich przedsiębiorstw jednoznacznie wskazuje na wielokierunkową działalność tych firm w dziedzinie podwyższania poziomu bezpieczeństwa danego terytorium i jego społeczności lokalnej. Rozwój małych i średnich przedsiębiorstw zależy od szeregu czynników, szczególnie od wspierania tego rozwoju przez samorząd terytorialny i politykę państwa.

Local self-government support for the development of small and medium companies as a means of improving local and regional security

Abstract

The article shows the development of small and medium companies, considering the role of the local self-government. The author describes the methods of supporting small and medium companies by the local self-government. When analyzing the role of small and medium companies, the author focuses on detailing the way of acting in the field of territorial security.

Zbigniew Kwiasowski

Bezpieczeństwo szkoły w opinii szkolnych podmiotów wychowania

*Co dzień postrzegam, jak młódź cierpi na tem,
że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem.*

Adam Mickiewicz

Motto, którego treść ma blisko 200 lat, wydaje się być ciągle aktualne. Szkoła, tuż po rodzinie, była, jest i z pewnością jeszcze bardzo długo będzie najważniejszym środowiskiem wychowawczym młodego pokolenia. Jako instytucja oświatowo-wychowawcza, szkoła ciągle jednak szuka odpowiedzi na pytanie: jak uczyć żyć z ludźmi i światem? Współczesna szkoła ma przygotowywać swoich absolwentów tak, by mogli sprostać wyzwaniom cywilizacyjnym i przeciwstawić się licznym zagrożeniom, które są niezmiernie trudne do przewidzenia i specyfikacji. Zadaniem szkoły jest przygotowanie człowieka do twórczego uczestnictwa w cywilizacji. Jak twierdzi C. Banach, na naczelne cele edukacji i wychowania składają się między innymi:

Przygotowanie do przyszłości, „poznania świata” wyzwań cywilizacyjnych i problemów globalnych oraz gotowości uczestniczenia w ich rozwiązywaniu, a także przygotowanie do pluralizmu, tolerancji i wielopoglądowości. Wymaga to przede wszystkim modernizacji i zmian w treściach kształcenia ogólnego oraz określenia celów wychowania i modelu szkoły, odpowiadających wyzwaniom cywilizacyjnym i aspiracjom społecznym¹.

W ostatnich latach problemem niemalże wszystkich szkół świata jest *bezpieczeństwo szkolne*. Powodem takiego stanu rzeczy jest wzrost agresji i przemocy (w skrajnej formie wyrażające się strzelaniną w szkołach), tworzenie *sieci udręczenia*, wreszcie popadanie młodzieży szkolnej w konflikt z prawem. Przykładem tego mogą być wydarzenia z ostatnich miesięcy. Jak podaje Polska Agencja Prasowa (PAP), w dniu 24 listopada 2008 roku podczas lekcji w jednej ze szkół w Chojnowie, uczniowie, wykorzystując nieuwagę nauczyciela, dosypali do jego kawy środki psychotropowe. Pedagog miał zawroty głowy, spowolnioną mowę, a następnie gwałtowny skok ciśnienia. Został zabrany karetką do szpitala. Uczniowie zostali zatrzymani przez policję. Za narażenie życia i zdrowia pedagoga grozi im wyrok do trzech lat pozbawienia wolności. Kolejny przypadek: w jednej z klas Zespołu Szkół Zawodowych w Rykach podczas lekcji dwóch uczniów „dla zabawy” wyżywało się na nauczycielu, a swoje wyczyny nagrywali komórką. Policja zainteresowała się sprawą, gdy film

¹ C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1999, s. 33.

trafił do Internetu. O zdarzeniu napisano w „Dzienniku Wschodnim” 3 lutego 2009 roku. Na filmach widać, jak jeden z uczniów, wywołany do tablicy, zamiast odpowiadać na pytania zaczyna tańczyć i wulgarnie wyzywać nauczyciela. Klasa zareagowała śmiechem. Obydwu uczniom przedstawiono zarzuty znieważenia i naruszenia nietykalności cielesnej funkcjonariusza publicznego.

Przez lata problem bezpieczeństwa doczekał się licznych opracowań, a słowo *bezpieczeństwo*, używane coraz częściej, służy dziś do określenia wielu sfer związanych z życiem ludzi. Bezpieczeństwo, jako wartość pozytywna, jest dla człowieka obiektem starań, dążeń, pragnień, określane jest mianem szczęścia, pewności i spokoju. W przeciwieństwie do bezpieczeństwa, niebezpieczeństwo charakteryzuje się zabarwieniem negatywnym, traktowanym jako coś złego, coś czego należy unikać, co należy zwalczać i eliminować. Jest to z reguły odczucie nieprzyjemne, rodzące sytuację istotnego dyskomfortu, traktowane jako zjawisko lub proces groźny dla istnienia życia i jego perspektyw. W *Encyklopedii powszechnej* wydawnictwa Larousse z roku 2006, bezpieczeństwo jest określone jako

stan, sytuacja zapewniająca egzystencję, możliwości i dobre warunki rozwoju człowiekowi, równoznaczne z poczuciem braku zagrożenia, [...] gwarancje społeczne wyrażające się w prawie i jego przestrzeganiu – dotyczące wyżywienia, mieszkania, zdrowia, edukacji, wolności słowa, poglądów, wyznań, zrzeszania się i innych.

P. Niedziejko i I. Krysowaty tak piszą o bezpieczeństwie:

stan psychiczny, świadomość eliminacji bądź też zminimalizowania potencjalnych zagrożeń i grożących człowiekowi niebezpieczeństw, jego mieniu oraz otaczającemu go środowisku jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka, wyszczególnionych w tzw. piramidzie potrzeb Masłowa².

Nadal jednak brakuje jednej, uniwersalnej definicji tego pojęcia. I tak też dla każdego człowieka, co innego może stanowić potencjalne zagrożenie, a coś zupełnie odmiennego sprawić, że ta sama osoba poczuje się bezpiecznie.

Podejmując temat bezpieczeństwa szkolnego, nie sposób pominąć zagadnienia wartości. Jak pisze M. Szymański: „Wśród wielu kwestii składających się na ogólny zarys świadomości społecznej, jedną z ważniejszych jest kształtowanie się społecznego systemu wartości”³.

I dalej:

Coraz częściej mówi się, że problematyka wartości ma kluczowe znaczenie dla sposobu myślenia człowieka, jego przeżyć, kierunków i sposobu działania. Każda z wymienionych dziedzin: myślenie, emocje i działanie wymaga dokonywania nieustannych ocen, wyborów i decyzji. W życiu codziennym bylibyśmy bezradni lub zdani na przypadek i chaos, gdyby nie to, że istnieją uznane w społeczeństwie wartości, przyswojone przez nas i przyjęte jako własne⁴.

² P. Niedziejko, I. Krysowaty, *Biometria – charakterystyka danych człowieka*, <http://www.zabezpieczenia.com.pl/2006120864/artykuly/biometria/biometria-charakterystyka-danych-czlowieka-czesc-1> [15.01.2009].

³ M. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006, s. 13.

⁴ Ibidem, s. 43.

System wartości wyznacza kierunki dążeń życiowych jednostek i grup społecznych, w tym także kierunki podejmowanych i realizowanych dróg edukacyjnych. Szczególnie duże znaczenie zdają się mieć badania wartości odczuwanych i uznawanych w kręgach młodzieży. Ukazują one spełnianie się lub odwrotnie, załamywanie się podstawowych założeń polityki społecznej, polityki oświatowej oraz szeroko pojętego wychowania, gdyż wiedza (lub niedostatek wiedzy), mądrość życiowa (lub jej brak), moralność młodego pokolenia (albo postępowanie niemoralne) są najbardziej wyrazistymi wskaźnikami trafności lub nietrafności, prawidłowości lub nieprawidłowości, skuteczności albo nieskuteczności w oddziaływaniu szkoły, rodziny, czy też całego społeczeństwa⁵.

Wartości jednak w dużym stopniu są podatne na zmiany, które zależą od rozwoju społecznego, warunkowanego chociażby modyfikowanym historycznie kontekstem. T. Lewowicki pisze:

Wizje światów wartości nie są ani stałe, ani oczywiste. Kształtują się one w ciągłych zmaganiach, sporach, rozterkach. Nawet wartości powszechnie uznawane (takie jak dobro, piękno i prawda, czy takie jak wolność, prawo do życia i nieskrępowanego rozwoju i in.) poddawane bywają różnym próbom relatywizacji⁶.

Przemoc szkolna to zjawisko, które:

ma określone, charakterystyczne cechy i należy je odróżniać od normalnych konfliktów między dziećmi. Występuje wówczas, gdy osoba lub grupa (sprawca, sprawcy) w odniesieniu do innej osoby (ofiary) systematycznie wykazują zachowania agresywne (agresja fizyczna, werbalna, emocjonalna) w celu zdominowania ofiary. W efekcie takich działań ofiara doznaje trwałej krzywdy materialnej, emocjonalnej, fizycznej. Szkoła staje się dla ofiary miejscem, w którym doznaje cierpienia⁷.

Pracownicy Katedry Edukacji Obronnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie od wielu lat prowadzą wieloaspektowe badania pod ogólnym hasłem „Bezpieczeństwo szkolne”. Posługując się metodą analityczno-syntetyczną badań własnych oraz badaniami opublikowanymi w literaturze przedmiotu, prezentują wybrane uwarunkowania bezpieczeństwa szkolnego, rozpoznania zjawiska i jego dynamiki w ostatnich latach. Badania były prowadzone w szkołach zawodowych (SZ) i w liceach ogólnokształcących (LO) województwa małopolskiego. Korzystając z doświadczeń już przeprowadzonych badań, opracowano autorskie kwestionariusze ankiety dla uczniów i dla nauczycieli, którymi w latach 2007 i 2008 przebadano 920 uczniów (430 uczniów szkół zawodowych i 490 uczniów z liceów ogólnokształcących) oraz 105 nauczycieli (50 nauczycieli szkół zawodowych i 55 nauczycieli z liceów ogólnokształcących).

Analiza wyników przeprowadzonych badań wykazuje, że blisko połowa badanych uczniów ocenia bezpieczeństwo w szkole na 4 (30% SZ i 53% LO) w pięcio-

⁵ Ibidem, s. 21.

⁶ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty a poszukiwanie nowych koncepcji i modeli edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Lublin 1995, s. 21.

⁷ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 231.

stopniowej skali ocen (1 – nie czuję się bezpiecznie, 5 – zawsze czuję się bezpiecznie). Znaczna część respondentów ocenia je na 5 (16% SZ i 29% LO) i na 3 (37% SZ i 12% LO). Tylko znikomy procent ankietowanych twierdzi, że nie czuje się w szkole bezpiecznie. Synteza uzyskanych odpowiedzi potwierdza tezę, iż w szkołach ogólnokształcących jest bezpieczniej niż w szkołach zawodowych.

Na tym tle bardzo ciekawa jest analiza odpowiedzi na pytanie: *Jak czujesz się w swojej klasie?* Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że bardzo duży odsetek respondentów czuje się w swojej klasie bardzo dobrze, w tym 38% zaznaczało odpowiedź 5 (42% SZ i 35% LO), a 34% odpowiedź 4 (30% SZ i 37% LO). Co piąty uczeń (20%) twierdzi, że nie czuje się najlepiej w swojej klasie (odpowiedź 3 – 12% SZ i 27% LO). Nieliczna grupa badanych czuje się źle w towarzystwie kolegów z klasy. Z przytoczonych danych wynika, że respondenci ogólnie identyfikują się z klasą, do której uczęszczają, choć nie należy lekceważyć faktu, iż są wśród nich tacy, którzy nie utożsamiają się z zespołem klasowym.

Z katalogu zagrożeń szkolnych, zamieszczonych w literaturze przedmiotu, badani uczniowie dokonali wyboru zdarzeń (pytanie było wielokrotnego wyboru), które oceniają jako złe, naganne, niebezpieczne. Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że według zdecydowanej większości ankietowanych, w szkołach szerzy się *obgadywanie* i *wyśmiewanie*. Co drugi ankietowany zauważa w swojej szkole *izolowanie w klasie*. Jest to bardzo niepokojące i wydaje się, że w dzisiejszych czasach, kiedy tak dużo mówi się o tolerancji, coś takiego nie powinno mieć miejsca. Natomiast *groźenie* i *zastraszanie* wymieniane jest przez uczniów jako zjawisko coraz bardziej popularne. Przypuszczalnie dzieje się tak dlatego, gdyż prawie połowa ankietowanych to uczniowie klas pierwszych. Chodzi tutaj prawdopodobnie o zastraszanie „kotów”. Zaskakujące jest także to, że połowa ankietowanych zauważa w swojej szkole kradzieże, co wskazuje, iż jest to bardzo niepokojące zjawisko. Duża grupa osób wymienia *bicie*, *kopanie* lub *popychanie*. Znaczna liczba uczniów dostrzega problem *zamykania w pomieszczeniach* i *wymuszania pieniędzy*. Oprócz wymienionych odpowiedzi respondenci mogli dopisać zdarzenia, które zauważają w swojej szkole, a których nie było w karcie odpowiedzi. Znikoma liczba osób zaznaczyła odpowiedź *inne*, np. plucie, zabieranie jedzenia. Słowo *zabieranie* jedzenia winno być zastąpione słowem *kradzież* jedzenia, ale ponieważ w propozycjach odpowiedzi zamieszczono kategorię *okradanie*, wyłączono z tej kategorii jedzenie. Zdarzenia, które uczniowie oceniają w swojej szkole jako negatywne przedstawia tabela 1.

Analiza przeprowadzonych badań i porównanie ich z badaniami opublikowanymi w 2005 roku przez K. Ostrowską i J. Suszykiewicza pt. *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, pozwala dostrzec wiele podobieństw. Agresja werbalna w postaci obgadywania i wyśmiewania to formy zachowań negatywnych, które plasują się w ocenie uczniów na czołowych miejscach. Tuż za nimi postrzegane są: okradanie, bicie i popychanie oraz wymuszanie pieniędzy i rzeczy. Jak wynika z analizy danych przedstawionych w tabeli 2, zdarzenia te od roku 1997 mają tendencję wzrostową.

Tab. 1. Zdarzenia, które uczniowie oceniają w swojej szkole jako negatywne

Zdarzenia negatywne	SZ	LO	Razem
	%	%	%
obgadywanie	92,3	94,3	9,3
wyśmiewanie	79,4	64,4	71,9
izolowanie w klasie	41,7	56,6	49,2
okradanie	56,2	42,4	49,8
bicie, kopanie lub popychanie	58,3	17,3	37,8
grożenie, zastraszanie	55,6	15,2	35,4
zamykanie w pomieszczeniach	24,1	15,2	19,7
wymuszanie pieniędzy	36,2	6,8	21,5
inne	7,8	2,4	5,1
nie zauważają zdarzeń negatywnych	0	0	0

Tab. 2. Porównanie badań z lat 1997, 2003 i 2008 dotyczących wybranych form zachowań, tworzących kategorię zagrożeń szkolnych

Formy zachowań negatywnych	Badania w latach		
	1997	2003	2008
	%	%	%
wyśmiewanie	54,4	68,6	71,9
obgadywanie	48,9	61,5	93,3
okradanie	11,9	18,5	49,2
bicie, popychanie	29	32,9	37,8
wymuszanie pieniędzy, rzeczy	1,1	3,1	21,5

Jeśli chodzi o miejsca, w których dochodzi do negatywnych zdarzeń, to zdecydowana większość respondentów podaje, że zachowania te mają miejsce przede wszystkim na korytarzu. Ponad połowa ankietowanych uważa, że w szatni i w sali lekcyjnej. Połowa uczniów zauważa, że zdarzenia te mają miejsce przed szkołą. Ilustrację miejsc, w których zdaniem uczniów dochodzi do zdarzeń ocenianych jako negatywne, przedstawia tabela 3.

Tab. 3. Miejsca, w których dochodzi do zdarzeń postrzeganych przez uczniów jako negatywne

Miejsca zdarzeń postrzeganych jako negatywne	SZ	LO	Razem
	%	%	%
na korytarzu	86,6	86,2	86,4
w szatni	67,2	53,4	60,3
w sali lekcyjnej	63,4	57,2	60,3
przed szkołą	65,1	39,1	52,1
w łazience	49,2	33,2	41,2
między domem a szkołą	33,3	29,3	31,3
na boisku	37,4	20,2	28,8
przy sklepie	33,5	16,3	24,9
w innym miejscu	5	6	5,5

Niepokojącym wynikiem przeprowadzonych badań jest także fakt, że większość badanych uczniów (70,2%) przyznaje, iż nauczyciele nie interesują się ich problemami, w tym co czwarty licealista uważa, że *nie* interesują się, a blisko połowa, że *raczej nie*. Zaledwie znikomy procent badanych (4,3%) uważa, że nauczyciele interesują się ich problemami (odpowiedzi na *tak*). Ocenę respondentów na temat zainteresowania nauczycieli problemami uczniów przedstawia tabela 4.

Tab. 4. Zainteresowanie nauczycieli problemami uczniów

Zainteresowanie nauczycieli problemami uczniów	SZ	LO	Razem
	%	%	%
tak	6,4	2,2	4,3
raczej tak	26,6	29,2	27,9
raczej nie	37,2	45,4	41,3
nie	31,3	24,5	28,9

Dość powszechne są opinie, iż młodzież jest wulgarna, i to nie tylko w swoim rówieśniczym gronie, ale coraz częściej w stosunku do osób starszych, w tym nauczycieli. Badając opinie uczniów szkół zawodowych i ogólnokształcących uzyskano materiał, z którego wynika, iż zdecydowana większość uczniów twierdzi, że nie używa wulgarnych słów wobec nauczyciela lub, jeśli już ich używała, to sporadycznie (44,8% udzieliło odpowiedzi *nigdy*, a 36,2% odpowiedzi *dość rzadko*). Jednak co czwarty uczeń – głównie szkół zawodowych – stwierdza, że *codziennie* używa wulgarnych słów w stosunku do nauczyciela i jest to zjawisko wysoce niepokojące.

Tab. 5. Wulgarne zachowania uczniów w stosunku do nauczycieli

Zachowania wulgarne w relacji uczeń – nauczyciel	SZ	LO	Razem
	%	%	%
nigdy	30,4	59,2	44,8
dość rzadko	35,3	37,1	36,2
dość często	9,6	4,2	6,9
codziennie	26	0	13

Podobnie przedstawia się problem grożenia nauczycielowi. Na postawione uczniom pytanie dotyczące tego zjawiska zdecydowana większość respondentów udzieliła odpowiedzi, że *nigdy* nie groziła nauczycielowi. Kilkanaście procent uczniów stwierdza, że groziło nauczycielowi, ale *dość rzadko*. Niestety, co czwarty ankietowany uczeń szkoły zawodowej stwierdza, że *codziennie* grozi nauczycielowi, co wydaje się być zjawiskiem wręcz nieprawdopodobnym.

Tab. 6. Grożenie nauczycielowi w opinii uczniów

Uczniowie grożą nauczycielowi	SZ	LO	Razem
	%	%	%
nigdy	53,2	86,2	69,7
dość rzadko	19,3	12,5	15,9
dość często	5,1	2,3	3,7
codziennie	23,6	0	11,8

Mimo przekonania, iż młodzież nie ma autorytetów, wyniki przeprowadzonych badań wykazują, że najwyższym autorytetem dla respondentów (śmiem twierdzić, że zdecydowanej większości młodzieży) jest przede wszystkim *mama*. Czyż to nie piękne? Znaczna liczba respondentów zakreślała także odpowiedź *wychowawca*, a niewielu mniej twierdzi, że autorytetem dla nich jest *ksiądz*. Niestety, zbyt mała liczba (16%) zakreśliła odpowiedź *nauczyciel* (7% SZ i 24% LO), a wydarzenia, które miały miejsce w szkołach zawodowych na początku 2009 roku potwierdzają zdecydowany brak autorytetu dyrektorów i nauczycieli tych szkół.

Tab. 7. Autorytet w opinii badanych

Autorytet w opinii badanych	SZ	LO	Razem
	%	%	%
mama	93	90	91,5
wychowawca	37	24	30,5
ksiądz	26	29	27,5
nauczyciel	7	24	16,5
muzyk	16	8	12
dyrektor szkoły	0	6	3

W dzisiejszym, tak bardzo dynamicznym, pełnym zła i wielu zagrożeń świecie, istotny, optymistyczny i niezwykle ważny jest fakt, że dla młodzieży *mama* jest nieustannie najważniejszym autorytetem w życiu. Jest to ważna informacja i jednocześnie wskazówka, gdzie szukać potencjalnych możliwości rozwiązywania problemów szkolnych. Skoro wiadomo gdzie, pozostaje pytanie, jak tę wiedzę wykorzystać?

By poprawić stan bezpieczeństwa szkolnego, większość uczniów badanych szkół uważa, że należy: *zamontować monitoring lub zatrudnić firmę ochroniarską, nauczyciele powinni dbać o bezpieczeństwo* lub po prostu *nie wiem*. Część młodzieży uważa, że trzeba uczyć w szkole postępowania w sytuacjach trudnych, np. *obrony przed agresją, zachowania się w sytuacjach trudnych, skutków działania alkoholu, papierosów i narkotyków, szkodliwego działania komputera, zapobiegania ciąży i samoobrony*. Zdarzyły się też takie odpowiedzi: *niepotrzebne są żadne dodatkowe zajęcia, zamontować wykrywacz metalu, wprowadzić zakaz wstępu do szkoły obcym osobom, wywalać agresywnych uczniów ze szkoły i niestety nic się nie da zrobić*.

Analiza wyników przeprowadzonych badań wśród nauczycieli wykazuje, iż zdecydowana większość uważa, że w szkole jest niebezpiecznie. Łatwo zauważyć, że odpowiedzi kadry nauczycielskiej badanych typów szkół różnią się od siebie. Trzy czwarte nauczycieli twierdzi, że w szkole jest niebezpiecznie, w tym prawie wszyscy uczący w szkołach zawodowych dostrzegają problemy z bezpieczeństwem szkolnym. Dla jednej trzeciej badanych nauczycieli liceum w szkole jest bezpiecznie.

Tab. 8. Bezpieczeństwo szkolne w opinii nauczycieli

W szkole jest niebezpiecznie	SZ	LO	Razem
	%	%	%
tak	90	64	76
nie	10	36	24

Z oceną bezpieczeństwa szkolnego koresponduje ocena konieczności interwencji nauczyciela w sytuacji, którą ocenia jako niebezpieczną.

Tab. 9. Incydenty szkolne, w których konieczna jest interwencja nauczyciela

Konieczność interwencji nauczyciela	SZ	LO	Razem
	%	%	%
bardzo rzadko	20	36	28
raz w miesiącu	70	0	35
kilka razy w miesiącu	10	55	32,5
raz na tydzień	0	9	4,5
częściej	0	0	0

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że według dużej części badanych, do incydentów, w których konieczna jest interwencja nauczyciela, dochodzi dosyć często. Jedna trzecia badanych nauczycieli uznaje konieczność interwencji *kilka razy w miesiącu* i taka sama część – *raz w miesiącu*. Niewiele mniej ankietowanych uważa, że *bardzo rzadko* dochodzi do takich incydentów. Pocieszające jest, że nikły odsetek nauczycieli twierdzi, iż takie zdarzenia mają miejsce *raz na tydzień*. Pewnym utrudnieniem w obiektywnej ocenie tego zagadnienia jest subiektywizm nauczycieli co do oceny kategorii bezpieczeństwa zaistniałej sytuacji czy zdarzenia.

Niebezpieczeństwo szkolne staje się bardziej groźne, gdy uczniowie posiadają przedmioty zagrażające bezpieczeństwu, takie jak: noże, aerozole (w tym farby), kije, pałki, żyłетки, niedozwolone w szkole urządzenia elektroniczne itp. W ocenie zdecydowanej większości nauczycieli *czasami* zdarza się, że uczniowie są w posiadaniu takich przedmiotów.

Niewielki procent nauczycieli udzieliło odpowiedzi *tak* na to pytanie. Natomiast zaledwie kilkanaście procent ankietowanych twierdzi, że uczniowie *nie* posiadają przy sobie w szkole niebezpiecznych przedmiotów.

Tab. 10. Uczniowie posiadający niebezpieczne przedmioty

Posiadanie niebezpiecznych przedmiotów	SZ	LO	Razem
	%	%	%
tak	10	9	10
nie	0	27	14
czasami	90	64	76

Dość nieoczekiwana jest opinia nauczycieli co do powodów zaistniałej sytuacji, w której szkołę postrzegamy jako instytucję coraz bardziej niebezpieczną. Większość odpowiedzi na to pytanie (które miało charakter otwarty) była – o dziwo – podobna. Według nauczycieli, głównym powodem tego, iż w szkołach jest coraz bardziej niebezpiecznie, jest to, że uczniowie mają *zbyt duże prawa*. Na potwierdzenie tego zacytować należy kilka wypowiedzi nauczycieli: *coraz mniejsze prawa nauczyciela, a zwiększa się liczba uprawnień ucznia; brak odpowiednich przepisów regulujących postępowanie wobec uczniów zachowujących się niebezpiecznie; zbyt duża tolerancja wobec niewłaściwych i niebezpiecznych zachowań uczniów*. Takie odpowiedzi dominowały u nauczycieli liceum ogólnokształcącego. Natomiast odpowiedzi badanych

nauczycieli w szkole zawodowej były nieco inne. Ich zdaniem, w placówkach szkolnych jest coraz bardziej niebezpiecznie, ponieważ: *wkraczają (przenikają) do społeczności uczniowskiej osoby z zewnątrz szkoły; sytuacja społeczna ludzi – bezrobocie, nieinteresowanie się rodziców dziećmi... oraz bezrobocie i agresja rodziców przeniesiona na dzieci, brak zainteresowania dzieckiem przez rodziców, brak środków pieniężnych na rozwój zainteresowań pozalekcyjnych*. Te wypowiedzi dają obraz trudnej sytuacji, w jakiej znajduje się znaczna liczba rodziców badanych uczniów. Stąd także inne oceny nauczycieli domu rodzinnego: *brak konsekwencji w wychowaniu, brak współpracy rodziców ze szkołą, brak kółek zainteresowań, zajęć pozalekcyjnych, klubów, np. sportowych itp.*

By poprawić bezpieczeństwo szkolne – zdaniem nauczycieli – należy generalnie zaostrzyć dyscyplinę w szkole w stosunku do uczniów, zwiększyć stosowanie kar, zintensyfikować dyżury nauczycielskie, nie tylko na przerwach, ale i poza nimi, zwracając szczególną uwagę na osoby z zewnątrz. Oto kilka innych propozycji nauczycielskich: *kontrola osób wchodzących z zewnątrz przez portiera; niewpuszczanie do szkoły obcych, dyżury nauczycieli nie tylko na przerwach; budynek zamknięty – wejście przez portiernię, wejście do szkoły na kartę magnetyczną i zainstalowanie monitoringu, wprowadzenie kart (identyfikatorów) umożliwiających wejście do szkoły i posługiwanie się nią na co dzień, współpraca z rodzicami, pedagogiem szkolnym, policją...* Ta ostatnia wypowiedź jest bardzo istotna, ponieważ dobra współpraca wychowawców z rodzicami jest niezbędna w prawidłowym procesie wychowania. Oto inne wypowiedzi nauczycieli: *szkolenia, kursy dodatkowe, wyciąganie konsekwencji za nieprawidłowe zachowania, organizowanie imprez szkolnych, rozmowy z uczniami, większa opieka psychologa i pedagoga nad uczniami, więcej szkoleń dla nauczycieli i warsztatów dla uczniów*. Były też wypowiedzi bardziej rygorystyczne: *wprowadzić bardziej restrykcyjny system kar, zaostrzyć kary, wyciąganie konsekwencji prawnej (policja, wyrzucenie ze szkoły), ściślejsza współpraca ze strażą miejską i policją oraz próbować zorganizować młodzież przeciw przemocy*.

Można powiedzieć, że grono pedagogiczne zarówno szkół zawodowych, jak i liceów ogólnokształcących ma wiele pomysłów, a czasem nawet podejmuje różnego rodzaju działania, które mają doprowadzić do poprawienia stanu bezpieczeństwa w swoich placówkach. Niestety, jak wynika z analizy przeprowadzonych badań, literatury przedmiotu i doniesień prasowych, jak na razie – bez większych rezultatów.

Badani respondenci obydwu typów szkół dostrzegają w nich różnego rodzaju zagrożenia, z jakimi mogą się zetknąć. Prawie każdy badany uczeń był ofiarą szeroko rozumianej przemocy, najczęściej w postaci przezywania, wyśmiewania, izolowania, bicia oraz wymuszania bądź to pieniędzy, bądź jedzenia.

Niepokojący jest fakt, że w sytuacji, kiedy uczniowi potrzebna jest pomoc nauczyciela, raczej trudno mu ją uzyskać. Wydaje się (co zresztą potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań), że uczniowie najczęściej nie darzą nauczyciela autorytetem. Ale na szczęście zdecydowanym autorytetem dla ucznia jest przede wszystkim jego *mama*.

Ogólnie można stwierdzić, że zdaniem badanych, bezpieczeństwo szkolne można poprawić przez zatrudnienie ochrony lub zainstalowanie monitoringu w szkołach. Ponadto badani nauczyciele w dużym stopniu reprezentują otwartą postawę wobec policji bądź straży miejskiej, doceniając korzyści wynikające ze współpracy

z tymi instytucjami. Niektórzy dostrzegają też konieczność włączenia ich w system oddziaływań wychowawczych.

Generalizując można stwierdzić, że bezpieczeństwo szkoły w opinii szkolnych podmiotów wychowania oceniane jest negatywnie. Przy czym warto zaznaczyć, że uczniowie liceum ogólnokształcącego czują się w szkole znacznie bezpieczniej niż uczniowie szkoły zawodowej.

M. Bednarska w słowie wstępnym do publikacji *O przemocy w wychowaniu* podkreśla, iż

rozwój cywilizacji, ułatwiając nam jakoby codzienne życie, spowodował utrudnienia w relacjach naszych z innymi a nawet w naszym byciu ze sobą. Można wręcz zapytać – czy nie jest tak, iż z rozwojem cywilizacji coraz mniej rozumiemy siebie, człowieka, jako istotę? Czy człowiek nie jest dla nas, miast mniej, bardziej zagadkowy? [...] Taką – wciąż niezrozumiałą – strefą człowieka wydaje się obszar ludzkiej agresywności⁸.

Na podstawie analizy przeprowadzonych badań oraz literatury przedmiotu można z dużym prawdopodobieństwem postawić tezę, iż uogólniając, dzieci często nękać innych z powodu: nudy, braku atrakcyjniejszych zajęć, braku pomysłów na spędzanie czasu wolnego, zachwiania systemu wartości, braku wzorców zachowań (w domu, w rodzinie) oraz z przyzwolenia społecznego.

Zastanawiając się nad działaniami prewencyjnymi i środkami zaradczymi, trudno nie zgodzić się z uwagami D. Olweusa dotyczącymi dyżurowania nauczycieli na przerwach:

Oczywiście nie wystarczy sama obecność dorosłych; muszą oni być zdecydowani i gotowi interweniować w razie potrzeby nawet, jeśli tylko podejrzewają, że dzieje się coś niedobrego. Nauczyciele powinni być czujni i nie zadowalać się zapewnieniami uczniów, że „to tylko żarty”. [...] Zasadą naczelną powinno być: lepiej interweniować zbyt często niż zbyt rzadko⁹.

Skutecznymi metodami walki z agresją i przemocą (mobbingiem) w szkole mogą okazać się: właściwa organizacja czasu wolnego uczniów, stworzenie uczniom warunków do zabawy, właściwe wyposażenie szkoły, świetlicy i boiska szkolnego, organizowanie specjalnych zajęć, lekcji (z udziałem psychologa, lekarza, policjanta, rodziców, kuratorów itp.), ze szczególnym uwzględnieniem uczniów „trudnych”, diagnozowanie i wychodzenie naprzeciw potrzebom uczniów, a także pogodniejszy stosunek nauczyciela do ucznia.

Z badań przeprowadzonych i opublikowanych w pracy pt. *Szkoła w świecie współczesnym* pod redakcją B. Muchackiej i M. Szymańskiego wynika, że o szkole mówi się raczej źle:

Chętnie eksponowane są przejawy przemocy w szkole, złe zachowania młodzieży, zamieszanie związane z wprowadzeniem nowych programów i podręczników, a także konflikty w gronie pedagogicznym bądź na linii nauczyciele – rodzice. Czy jest to w każ-

⁸ M. Bednarska, *Słowo wstępne*, [w:] *O przemocy w wychowaniu. Próba namysłu nad zjawiskiem karalności*, red. M. Bednarska, Toruń 2007, s. 7.

⁹ D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole, jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007, s. 84.

dej z tych sytuacji zρέcznie wychwycony przypadek, czy teŹ odzwierciedlenie ogólnego stanu rzeczy w naszym szkolnictwie?¹⁰.

Czy powołanie i pasja, związane z zawodem nauczyciela, to dzisiaj odległa przeszłość? Wychowanie to między innymi uczenie wzorów zachowań, komunikacji społecznej, kształtowania relacji interpersonalnych i korzystania z mądrości życiowej uznanych autorytetów. Czy szkoła XXI wieku, upowszechniając osiągnięcia nauki, popularyzując dorobek kultury, zaniedbuje funkcje wychowawcze i nie wprowadza młodzieŹy w świat niezmiennych wartości?

To bardzo trudne pytania, ale bez odpowiedzi na nie nie sposób podejmować próby rozwiązywania problemów współczesnej szkoły. Wydaje się, Źe jest wiele szkół w Polsce *uczących żyć z ludźmi i światem*, jednak zbyt mało badań, wymiany doświadczeń i dyskusji dotyczących bezpieczeństwa szkolnego, co powoduje często błędną ocenę sytuacji, złą diagnozę, a w konsekwencji niewłaściwe postępowanie nauczycieli. Przykładem tego może być opinia B. Śliwerskiego, który pisze: „To nie ADHD jest powodem agresji wśród części uczniów, ale ich niedożywienie. Zapomina się, iŹ do szkół chodzi nie tylko mózg dziecka, ale całe jego ciało”¹¹.

School safety in the opinion of school-education subjects

Abstract

This article is a review of the research concerning teachers and their pupils in selected secondary schools throughout Cracow in 2007–2008. The research data show that the teachers assessed the situation of school safety far more negatively than their pupils, concerning student safety. Analyzing the research, it is easy to recognize many irregularities in schools everyday life.

An alarming issue, observed in the research, is the opinion of many respondents (teachers) who believe that the only way to improve safety in schools is by employing private security firms and by installing monitoring systems.

Another problem is the parents' lack of understanding or concern about the negative behaviour of students.

The research data concerning school security systems is beneficial for those responsible for the safety of students, namely, the school director, teachers and other academic counsellors.

¹⁰ B. Muchacka, M. Szymański, *Wstęp*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 9.

¹¹ B. Śliwerski, *O kształceniu pedagogów*, „Forum Akademickie” 2008, nr 10.

Roman Krawczyński

Bezpieczeństwo narodowe w aspekcie edukacji społeczeństwa w dobie terroryzmu

W porównaniu do tradycyjnie utożsamianego zagrożenia związanego z groźbą ataku (agresji), współczesne zagrożenia bezpieczeństwa narodowego można określić jako potencjalne lub istniejące zjawiska, sytuacje bądź działania godzące w wartości i interesy narodowe, stwarzające niebezpieczeństwo dla życia i zdrowia, warunków bytu, mienia i środowiska oraz destrukcji (destabilizacji) organizacji życia społecznego i państwowego, a także zniweczenia (osłabienia) możliwości rozwoju.

Atak terrorystyczny z 11 września 2001 roku na Stany Zjednoczone uwidoczniał, jakie możliwości zniszczenia stwarza współczesna, nawet „cywilna” technologia i jak bezbronne są społeczeństwa i infrastruktura krytyczna wobec aktów zbrodni przemocy już nie tylko innych państw, ale również grup sfanatyzowanych terrorystów¹.

Problemy globalne najczęściej postrzegane są w kontekście skali zagrożeń oraz wyzwań, jakie niosą dla ludzkości. Zagrożenia, które powoduje współczesny terroryzm, dotyczą wielu aspektów funkcjonowania państwa i stosunków międzynarodowych.

W przypadku zagrożeń wewnętrznych podkreśla się negatywny wpływ wszelkich przejawów osłabienia państwa jako instytucji. Między innymi odnosi się to do sytuacji, gdy państwo traci monopol w zakresie posiadania władzy i używania siły. Osłabienie pozycji państwa stwarza dogodne warunki dla rozwoju różnych patologii życia społecznego, sprzyjających funkcjonowaniu struktur terrorystycznych, które wykorzystują zasady działania państwa demokratycznego do realizacji przestępczych celów².

Zamachy na przywódców politycznych destabilizują system władzy państwowej i pozbawiają społeczeństwo liderów politycznych oraz osób cieszących się autorytetem. Podważają zaufanie do sprawności administracji państwowej, wymuszają oczekiwane przez terrorystów działania władzy o charakterze ustępstw, przyczyniają się do demoralizacji sił politycznych oraz powodują ograniczenia w systemie demokracji i w zakresie praw obywatelskich. Niezadowolenie i opór niektórych grup społecznych często stają się bazą dla powstawania struktur terrorystycznych.

¹ *Bezpieczeństwo Narodowe Polski w XXI wieku*, red. R. Jakubczak, Warszawa 2006, s. 103.

² S.M. Grochalski, *Problemy globalne współczesnego świata*, Opole 2003, s. 126.

W przypadku państw słabych może to przyczynić się do pogorszenia się ich sytuacji i powstania groźby rozpadu państwa jako instytucji. Natomiast państwa silne doznają wstrząsu, który powoduje, że dotychczasowe atrybuty ich potęgi okazują się zbyt słabe i nie są w stanie zapewnić bezpieczeństwa. Asymetria sił państwo – terroryści powoduje, że ewentualne ukaranie sprawców zamachów nie podnosi prestiżu, porażka zaś w działaniach antyterrorystycznych osłabia pozycję rządu w układzie wewnętrznym, a pozycję państwa – w wymiarze międzynarodowym.

Opisana sytuacja wystąpiła w Stanach Zjednoczonych po zamachach terrorystycznych w dniu 11 września 2001 roku. Doświadczenie zagrożeń nowego typu spowodowało spadek zaufania do siły supermocarstwa i jego przywództwa w świecie. Konfrontacja z terroryzmem wymusiła na Stanach Zjednoczonych wypracowanie nowego podejścia do spraw związanych z bezpieczeństwem i zastosowanie adekwatnych do sytuacji środków zaradczych. Między innymi konieczne stało się częściowe ograniczenie swobód obywatelskich i poniesienie ogromnych wydatków na walkę z terroryzmem.

Istotnym zagrożeniem na płaszczyźnie międzynarodowej jest powstanie i rozprzestrzenianie się terroryzmu międzynarodowego. Ta forma terroryzmu rozwijała się do końca lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku³.

W miarę upływu lat terroryzm międzynarodowy przechodził ewolucję związaną z motywacjami działań sprawców. W początkowym okresie dominowały ugrupowania, inspirowane różnymi odmianami ideologii lewicowych. Następnie przewagę zaczął zdobywać nurt narodowowyzwoleńczy i separatystyczny. W latach osiemdziesiątych zaczął dominować nurt oparty na motywach religijnych.

W przypadku terroryzmu międzynarodowego bardzo ważną rolę odegrała aktywna stymulacja tego zjawiska przez niektóre państwa. Udzielały one międzynarodowym grupom terrorystycznym wsparcia organizacyjnego, pomocy finansowej i szkoleniowej oraz zapewniały im schronienie. Kraje te traktowały terroryzm jako sposób prowadzenia polityki zagranicznej, osłabiania przeciwników, budowania swojej pozycji w świecie oraz propagowania ideologii i modelu ustrojowego.

W ostatnich latach obserwuje się rozwój tzw. terroryzmu skrycie sponsorowanego. Jego cechą charakterystyczną stanowi to, że wspierający ogranicza się do inspiracji duchowej i doktrynalnej, sugeruje metody taktycznego działania i cele ataków oraz finansuje funkcjonowanie całych struktur terrorystycznych lub poszczególne akcje. Przemoc bezpośrednią świadczy sporadycznie i w sposób niezwykle ostrożny, wykorzystując własne służby specjalne i dyplomatyczne, nie zezwala natomiast na budowę w swoim kraju baz szkoleniowych dla terrorystów i nie zgadza się na ich pobyt. Jednocześnie podejmuje starania, by nie istniały żadne dowody, mogące pozwolić na łączenie go z grupą terrorystyczną lub przeprowadzoną akcją⁴.

Specyfiką aktualnej sytuacji w międzynarodowym terroryzmie jest fakt wymknięcia się spod kontroli islamskiego nurtu terroryzmu. Wyszukoleni przez zachodnie służby specjalne byli uczestnicy wojny w Afganistanie, z przyczyn religijnych zwrócili teraz broń przeciwko niedawnym sojusznikom. Należy jednak dodać, że obok motywów czysto religijnych występują tu także uwarunkowania socjologiczno-psychologiczne.

³ M. Madej, *Międzynarodowy terroryzm polityczny*, Warszawa 2001, s. 10.

⁴ Ibidem, s. 53–57.

Masowego charakteru nabrał również terroryzm narodowy i narodowowyzwoleńczy. Te ostatnie ugrupowania powstawały często na podłożu religijnym.

Rozwój międzynarodowego terroryzmu religijnego powoduje wzrost zagrożeń dla bezpieczeństwa światowego oraz relacji pomiędzy kręgami cywilizacyjnymi, których podstawę stanowią systemy religijne⁵.

Szczególnie niebezpieczne są jednak próby wykorzystania przez niektóre ugrupowania międzynarodowego terroryzmu broni masowego rażenia – nuklearnej, radiologicznej, biologicznej i chemicznej. Do połowy lat 90. odnotowano niewiele prób czy planów posłużenia się bronią tego typu. Na 8 tys. incydentów odnotowanych w chronologii międzynarodowego terroryzmu w latach 1986–1995 tylko w około 60 przypadkach stwierdzono, że terroryści zamierzali użyć czynników chemicznych lub biologicznych, ewentualnie wykraść lub wyprodukować własne środki jądrowe. Wszystkie plany tych aktów zostały udaremnione lub zaniechane⁶.

Wykorzystanie środków masowego rażenia przez terrorystów przez długi czas było bowiem niezgodne z logiką ich działań. Każdy z tradycyjnych nurtów terrorystycznych uznać musiał, że skutki takiej akcji są dla nich z wielu powodów niekorzystne. Nie bez znaczenia była też groźba odwetu dokonanego zarówno przez zaatakowane państwa, jak i grupy lub jednostki szukające zemsty. Realną przeszkodą w zastosowaniu broni masowego rażenia były też trudności z jej nabyciem lub produkcją. Z powyższych względów terroryści stosowali „konserwatywne” metody i środki walki⁷.

Efektem działalności międzynarodowego terroryzmu religijnego są też zmiany w sposobach przeprowadzania i skutkach akcji terrorystycznych. Najbardziej charakterystyczną ich cechą jest duża i systematycznie rosnąca liczba ofiar. Jest to zjawisko interesujące o tyle, że liczba ataków terrorystów międzynarodowych w pierwszej połowie lat 90. zaczęła się zmniejszać – z 484 w 1991 r. do 343 w 1992 r., 360 w 1993 r., 353 w 1995 r., przy czym w 1995 roku terroryści religijni przeprowadzili 25% wszystkich ataków, które pociągnęły za sobą 58% wszystkich ofiar. Wzrastać zaczęła też liczba ofiar poszczególnych akcji. Jest to wynikiem bezwzględного stosowania siły wobec dużych grup społecznych i realizacji nowej taktyki i środków przemocy. Maksymalizacja strat, zwłaszcza ludzkich, jest jednym z głównych celów terrorystów. W Luksorze (1997) zginęło 58 turystów, ataki na Nowy Jork i Waszyngton w 2001 r. pociągnęły za sobą śmierć ok. 4 tys. ludzi. W zasadzie wszystkie najbardziej brutalne akcje terrorystyczne z lat 90. miały w większym lub mniejszym stopniu konotacje religijne⁸.

Momentem przełomowym może być powstanie skrajnie ekstremistycznych grup terroryzmu religijnego i sekt katastroficznych. Przedstawiciele powyższych mutacji nurtu religijnego uznać mogą, że są powołani do wymierzania kary wielkim grupom społecznym za rzeczywiste lub urojone winy. Pierwsze symptomy dokonującej się w tym kierunku zmiany już się ujawniły. Dowodem są przypadki użycia broni chemicznej (sarinu) przez członków japońskiej sekty Najwyższa Prawda. Tylko ze względu na prymitywny sposób rozpylania tego śmiertelnośnego

⁵ Y. Alexander, M.S. Swetnam, *Siewcy śmierci*, Warszawa 2001, s. 10.

⁶ M. Madej, *Międzynarodowy terroryzm...*, s. 48–51.

⁷ S.M. Grochalski, *Problemy globalne...*, s. 132.

⁸ Y. Alexander, M.S. Swetnam, *Siewcy...*, s. 8–9.

gazu, liczba ofiar nie była zbyt wysoka. Ataki wirusem węgla, jakie miały miejsce w Stanach Zjednoczonych w 2001 r., świadczą o tym, że zagrożenie jest realne, z tym że bardziej prawdopodobne jest użycie broni chemicznej, biologicznej czy radiologicznej niż nuklearnej. Nie zmienia to klasyfikacji zjawiska, które określa się „superterroryzmem”⁹.

Istnieją przesłanki, by prognozować rozwój nowych form terroryzmu, między innymi technoterroryzmu, który polega na wykorzystaniu tzw. wysokich technologii (np. internetu) do rozpowszechniania informacji, koordynacji działań i zbierania funduszy. Przewidywany jest też terroryzm informacyjny, polegający na wykorzystywaniu cyfrowego systemu informacyjnego, sieci lub jej składników, w celu wsparcia bądź ułatwienia przeprowadzenia akcji terrorystycznej. Może on w tym przypadku powodować wielkie straty materialne. Aspekt ten zaczyna być uwzględniany w polityce terrorystów oraz rządów państw atakowanych. Uwidocznili to cele wybrane przez zamachowców 11 września 2001 roku. Wieże World Trade Center stały się obiektem ataku nie tylko ze względu na swoje parametry budowlane, lecz także dlatego, że były symbolem supremacji amerykańskiej gospodarki. Zniszczenie ich było dla niej dotkliwym ciosem, ponieważ spowodowało straty obliczane na 60 mld USD¹⁰.

Atak na Stany Zjednoczone spowodował, że wszechobecne stało się oddziaływanie strachu. Jeszcze w początkach XX w. uczucie to dotyczyło poszczególnych osób, które mogły się stać potencjalnym celem dla terrorystów. Od lat 60. towarzyszyć zaczęło społeczeństwom państw, w których dokonywano ataków terrorystycznych. Obecnie strach ma już wymiar globalny. Odczuwają go rządy i społeczeństwa zarówno mocarstw, jak i państw małych, krajów rozwiniętych i rozwijających się, tych które stały się obiektem ataków, jak i tych, które boją się odwetu. Pogłębia się nieufność pomiędzy społeczeństwami należącymi do różnych kręgów cywilizacyjnych.

W wyniku akcji terrorystycznych z 11 września 2001 r. Stany Zjednoczone musiały uznać, że są w stanie wojny. Terroryzm zdołał doprowadzić do tego, że na podstawie artykułu 5 Traktatu Waszyngtońskiego uruchomione zostały siły Paktu Północnoatlantyckiego. Stroną konfliktu stało się 19 państw, a chęć włączenia się do akcji zwalczania terroryzmu wyraziło jeszcze wiele innych.

Zamachy terrorystyczne, które miały miejsce w Stanach Zjednoczonych, uświadomiły społeczeństwom i rządowi wszystkich krajów świata, że zjawisko terroryzmu nasila się. Ponadto ujawniły one nowe formy organizacyjne i metody działania. Okazało się też, że stan zaawansowania struktur terrorystycznych i sposoby działania terrorystów są tak zorganizowane, że ich likwidacja w dającej się przewidzieć przyszłości jest niemożliwa. Tak też ocenił – bezpośrednio po ataku – istniejącą sytuację prezydent Stanów Zjednoczonych, George Bush. Stwierdził on wówczas: „To będzie monumentalna walka dobra ze złem. Ale dobro zwycięży”. Walkę z terroryzmem ujął więc w kategoriach odwiecznego konfliktu dobra ze złem, który ma kontekst uniwersalny. Monumentalny wymiar tej walki oznacza, że będzie przebiegała na wszystkich płaszczyznach i zostaną w niej zastosowane wszelkie niezbędne sposoby dla osiągnięcia zwycięstwa, bez względu na ponoszone koszty, łącznie

⁹ M. Madej, *Międzynarodowy terroryzm...*, s. 49–50.

¹⁰ B. Węglarczyk, *Dotkliwy cios*, korespondencja z Waszyngtonu, „Gazeta Wyborcza”, 2 X 2001.

z zastosowaniem siły. G. Bush uznał ataki za cios wymierzony w wolność, a zatem w dobro najwyższego rzędu dla każdej jednostki, grupy społecznej i państwa, w związku z czym ich obrona jest uzasadniona i konieczna. Będąc jednak realistą, stwierdził też: „To nie będzie jedno konkretne uderzenie przeciwko jednej osobie. To będzie długoterminowy konflikt”¹¹.

Papież Jan Paweł II w orędziu na Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 2002 roku powiedział: „Terroryzm bazuje na pogardzie dla ludzkiego życia. Właśnie dlatego nie tylko prowadzi do zbrodni, których nie można tolerować, lecz on sam – używając terroru jako strategii politycznej i ekonomicznej – stanowi prawdziwą zbrodnię przeciwko ludzkości. Istnieje zatem prawo do obrony przed terroryzmem”¹². Ten cytat z przemówienia Jana Pawła II dobitnie wskazuje na wagę problemu terroryzmu i potrzebę zarówno rozpoznania tego zjawiska, jak i zapobiegania mu. Zawarta tu została skrajnie negatywna ocena terroryzmu i jednoznaczne zakwalifikowanie go do zbrodni.

Jednym z najistotniejszych zadań edukacji jest upowszechnianie wiedzy o stereotypach związanych z postrzeganiem terroryzmu. Dotychczasowe analizy wskazują na wielką złożoność zjawiska terroryzmu. Oznacza to, że ujmowanie go w sztywne schematy nie służy dobrze dochodzeniu do prawdy. Warto zabiegać o to, aby w planach szkoleń znalazły się tematy dotyczące uświadamiania prawdziwego oblicza terrorystów i terroryzmu, służące kształtowaniu nieschematycznego i racjonalnego obrazu tego zjawiska.

Rzeczą dużej wagi są stereotypy funkcjonujące w społeczeństwie, związane z postrzeganiem terrorystów i terroryzmu. Według definicji zamieszczonej w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* stereotyp to szablon, uproszczony, tradycyjny i zazwyczaj irracjonalny obraz rzeczy, osób czy też zjawisk. Stereotyp składa się z cech uważanych za charakterystyczne i wpojony bywa przez środowisko, w którym dana osoba przebywa. Słowo „stereotypowy” oznacza też szablonowy, utarty i schematyczny¹³. W każdym społeczeństwie funkcjonują stereotypy, które pozwalają na uproszczone odzwierciedlanie otaczającego świata. Obok funkcji pozytywnej (ograniczanie wydatkowania energii) pełnią też rolę negatywną, polegającą na wprowadzaniu w błąd i nadmiernym upraszczaniu zjawisk z natury złożonych.

Oto przykłady stereotypów dotyczących terroryzmu, obecnych w życiu społecznym Polaków¹⁴:

1. Terrorysta to człowiek bardzo religijny, praktykujący i dobrze rozumiejący istotę wyznawanej religii.

Wyniki analiz pozwalają sądzić, że terroryści nie wyróżniają się ani poziomem religijności, ani szczególnie dojrzałą postawą religijną. Często natomiast wykorzystują religię do usprawiedliwiania popełnianych czynów i do kształtowania siły własnych motywacji. Wielu terrorystów w swoim działaniu bazuje nie tyle na wyznawanej religii, co na pokładach negatywnych emocji ukształtowanych w ciągu życia

¹¹ [K. Darewicz], *Komentarz Krzysztofa Darewicza z Waszyngtonu*, „Rzeczpospolita”, 13 IX 2001.

¹² T. Białek, *Terroryzm, manipulacja strachem*, Warszawa 2005, s. 108.

¹³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. XXVIII, Warszawa 2001, s. 473.

¹⁴ T. Białek, *Terroryzm manipulacja...*, s. 96–142.

(np. złość, chęć odreagowania, lęk, smutek, brak nadziei, negatywny stosunek do życia i innych ludzi). Warto pamiętać, że żadna religia nie każe zabijać, a więc religia tylko z pozoru może stanowić motyw działania w organizacjach terrorystycznych.

Motywy działania terrorystów z pobudek religijnych zaliczane są do najbardziej emocjonalnych i najsilniejszych.

2. Terrorysta to zazwyczaj człowiek chory psychicznie lub posiadający łatwo dostrzegalny defekt psychiczny.

Zdaniem wielu badaczy problemu, teza ta często okazuje się trudna do udowodnienia. Przeprowadzone badania nie pozwalają na traktowanie wszystkich terrorystów jako ludzi psychicznie lub umysłowo chorych lub też odznaczających się jakąś konkretną, łatwą do zdiagnozowania patologią. A już na pewno nie można szukać jednej dysfunkcji psychicznej wspólnej dla wszystkich osób stosujących terror jako metodę osiągania celów. Niemniej jednak wśród terrorystów można znaleźć wielu ludzi o cechach, które zdecydowanie nie kojarzą się ze zdrowiem psychicznym. Warto zdawać sobie sprawę ze znacznego zróżnicowania terrorystów pod względem zarówno inteligencji, jak i innych wymiarów życia psychicznego.

Najbardziej trafne wydaje się stwierdzenie, że wśród terrorystów są ludzie o różnym stopniu patologii i o różnym poziomie dysfunkcjonalności – od widocznej i łatwej do zdiagnozowania, do głęboko ukrytej pod pozorami zdrowia psychicznego.

Moim zdaniem, sam fakt posługiwania się metodami terrorystycznymi sugeruje, że ludzie ci często charakteryzują się następującymi cechami świadczącymi o wyraźnej patologii w sferze relacji społecznych:

- nieliczenie się ze społecznymi skutkami swoich działań, działanie zgodnie z zasadą „cel uświęca środki”;
- niski poziom wrażliwości na krzywdę i skłonność do stosowania przemocy;
- lekceważenie obowiązujących norm prawnych (żadne normy prawne nie uwzględniają terroryzmu jako metody osiągania celów);
- skłonność do postrzegania świata i ludzi w „kategoriach czarno-białych”, sztywnego i pozbawionego refleksji dzielenia wszystkiego na absolutnie dobre i absolutnie złe;
- stosowanie metod ekstremalnych i rzadko wybieranych przez innych ludzi jako środków służących realizacji własnych celów (odstawanie od normy pod względem statystycznym);
- traktowanie przemocy, przymusu i narzucania swojej woli jako często jedynego i najlepszego środka do osiągania celów;
- bezprawne i nieuzasadnione wchodzenie w role wyrazicieli opinii i reprezentantów szerokich mas społeczeństwa, częste kierowanie się poczuciem misji;
- gotowość do bezgranicznego, emocjonalnego i pozbawionego dystansu identyfikowania się ze skrajnymi ideologiami jako odpowiedź na różnorakie problemy wewnętrzne (pustkę, poczucie zagubienia, poczucie wyobcowania ze społeczeństwa).

3. Terrorysta to człowiek słabo wykształcony i zazwyczaj mało inteligentny.

Rzeczywistość pokazuje, że wśród terrorystów znajduje się wielu ludzi wykształconych i inteligentnych w stopniu przeciętnym i ponadprzeciętnym. Wielu z nich kształciło się na zachodnich uczelniach i funkcjonowało w świecie norm cywilizacji zachodniej. Posiadany przez terrorystów potencjał intelektualny umożliwia im korzystanie z najnowszych zdobyczy nauki do stosowania aktów terroru. Należy

też pamiętać, że terroryści potrafili wykorzystywać wiedzę z obszaru różnych dyscyplin naukowych, szczególnie z socjologii i psychologii, sztuki walki, strategii i taktyki, nauk politycznych, ekonomicznych, prawnych i technicznych. Korzystają też z różnego rodzaju organizowanych przez siebie szkoleń, które mają na celu zwiększenie skuteczności prowadzonych działań terrorystycznych.

Elanie Landau w swojej książce o Osamie bin Ladenie podaje następującą charakterystykę ludzi podążających za bin Ladenem:

Ludzie, którzy nie osiągnęli żadnego sukcesu, nie mieli niczego w głowach i chcieli przyłączyć się tylko po to, żeby nie ponieść klęski w życiu [...]. Ludzie, którzy kochali swoją religię, ale nie mieli pojęcia, co tak naprawdę oznacza ich religia; ludzie, którzy mają pusto w głowie (nie mają żadnego celu w życiu) oprócz walki i rozwiązywania wszystkich problemów na świecie za pomocą karabinu. Mimo wszystko [...] znajdowali się wśród nich inteligentni, odpowiednio ukierunkowani ludzie, więc Osama bin Laden mógł skorzystać z ich zdolności, aby jak najlepiej zrealizować swe cele¹⁵.

4. Motywy działania terrorystów są łatwe do ustalenia.

Wśród motywów podejmowania działalności terrorystycznej badacze zagadnienia wymieniają najczęściej następujące:

- polityczne;
- religijne;
- społeczne;
- narodowościowe.

Każda z tych grup motywów może zostać podzielona na podgrupy, które będą reprezentować różne rodzaje motywów w obrębie politycznych, religijnych itd.

Przy ocenie motywacji terrorystów należy pamiętać, że motywacja jest funkcją bardzo złożoną i trudną do oceny (obok motywów świadomych, obecne są motywy nieświadome). Dopiero pogłębione badania specjalistyczne, prowadzone w odniesieniu do poszczególnych jednostek, mogą ukazać choć przybliżony obraz motywów, jakie kierowały danym terrorystą przy popełnianiu przestępstwa. Często prawdziwe motywy działania terrorystów są zupełnie inne niż te oficjalnie podawane, np. pod oficjalnie deklarowaną walką o sprawiedliwość kryje się chęć rozładowania osobistej frustracji, kompensacja poczucia wewnętrznej pustki i niespełnienia podstawowych potrzeb lub zemsta.

Ważną kwestią edukacji wobec terroryzmu jest sposób prezentowania spraw związanych z terroryzmem i kształtowanie w odbiorcach racjonalnego podejścia do kwestii przedstawianych w mediach. Jest faktem, że terroryzm należy do zjawisk bardzo medialnych i chętnie wykorzystywanych przez media (np. jako czynnik zwiększający oglądalność programów telewizyjnych). Przeciętny obywatel nie ma możliwości wpływania na sposób prezentacji terroryzmu w mediach, ale może posiadać wiedzę, która pozwoli mu na krytyczne, racjonalne i pełne dystansu podchodzenie do spraw przedstawianych w mediach. Profesjonalnie prowadzona edukacja może być istotnym czynnikiem w kształtowaniu rozsądnego podejścia do zjawiska terroryzmu.

W edukacji należy podkreślać potrzebę adekwatnego przedstawiania zagrożeń związanych z terroryzmem oraz unikać wyolbrzymiania ich znaczenia dla społeczeństwa. Warto pamiętać, że istnieje wiele innych zagrożeń, które są potencjalnie

¹⁵ E. Landau, *Osama ben Laden*, [w:] T. Białek, *Terroryzm manipulacja...*, s. 107–109.

niebezpieczne dla obywateli, mogą wystąpić niespodziewanie i pochłonąć równie wiele ofiar. „Terroryzm to hasło wzbudzające tyle strachu, że pojawia się naturalna tendencja do podnoszenia fałszywego alarmu i mylenia potencjalnych zagrożeń z tym, co dzieje się w rzeczywistości”¹⁶. Istotnym elementem edukacji jest przestrzeganie przed uleganiem atmosferze strachu i stałego zagrożenia, które mogłyby się stać upragnionym efektem działań terrorystów (życie w poczuciu stałego zagrożenia atakiem, atmosfera strachu) i tragiczną konsekwencją niewłaściwie prowadzonej edukacji i podawaniem informacji przez media.

Ważnym problemem wydaje się kształtowanie wyważonego i zdrowego poglądu co do sposobu przedstawiania ataków terrorystycznych w mediach. Terroryzm jest tematem chętnie podejmowanym przez media i nie zawsze przedstawianym we właściwych proporcjach. Jednym z negatywnych skutków może być przedstawianie terrorystów jako osób „sławnych, z pierwszych stron gazet, zasługujących na uwagę ze względu na to, czego się dopuścili”. Może to stanowić rodzaj zachęty dla terrorystów, którzy zabiegają o taki rodzaj „sławy” i wywołać satysfakcję u tych, którzy już dokonali zamachów. Sposób prezentacji w mediach ma wpływ na sposób postrzegania i odbioru danego zjawiska przez społeczeństwo. Dlatego celem edukacji powinno być kształtowanie świadomego i krytycznego odbioru artykułów prasowych, programów telewizyjnych i radiowych.

W edukacji społecznej powinna dominować postawa zmierzająca do wzrostu świadomości możliwości wystąpienia akcji terrorystycznych i racjonalnej, wolnej od stereotypów wiedzy o tym niebezpiecznym zjawisku. Edukacja nie powinna prowadzić natomiast do powstania przysłowiowej psychozy strachu.

Ważnym składnikiem edukacji społeczeństwa powinno być kształcenie psychologiczne, które będzie miało na celu przybliżenie psychologicznych mechanizmów zachowań ludzi w czasie ataków i po ich zakończeniu. O zamachach w Londynie z 7 i 21 lipca pisano: „Mieszkańcy Londynu przeżyli szok, ale najtrudniejsze zaczęło się wtedy, gdy opadł pył po eksplozjach”.

Wiele teorii psychologicznych pomaga zrozumieć poczucie zagrożenia i jego konsekwencje. Po zamachach na WTC amerykańscy psychologowie społeczni zajęli się tym problemem ze szczególną uwagą. Są dowody na to, że rośnie niepokój ludzi i liczba terrorystycznych ataków. Wciąż jednak niewiele wiadomo, jak ludzie radzą sobie w tej specyficznej sytuacji zagrożenia.

W dobie zamachów ludzie muszą stawić czoła nowemu, nieznanemu wcześniej uczuciu zagrożenia. Kiedy droga do pracy nagle staje się kwestią życia lub śmierci, zmienia się perspektywa. Nie dziwi więc, że problemem zajęli się nie tylko specjaliści w zakresie medycyny wojskowej i nauk politycznych, ale także psychologowie¹⁷.

Wiele wskazuje na to, że ludzie inaczej reagują na katastrofy spowodowane przez innych ludzi a inaczej na katastrofy naturalne. Ta odmienność ma głębokie psychologiczne implikacje¹⁸.

¹⁶ A.H. Cordesman, *Wywiad a zmieniające się oblicze terroryzmu*, [w:] Y. Alexander, M. Koenig, *Superterroryzm biologiczny, chemiczny i nuklearny*, Warszawa 2001, s. 180–184.

¹⁷ K. Kunowska, *Londyn czwartek rano*, „Charaktery” 2005, nr 10, s. 56.

¹⁸ K. Szyborski, *Katrina: nienaturalnie naturalna katastrofa*, „Charaktery” 2005, nr 10, s. 65.

Badania przeprowadzone przez profesora Robina Goodwina kilka dni po zamachach z 7 lipca pokazują, że 68% osób obawia się bycia ofiarą, 71% zaczęło więcej myśleć o śmierci, a 88% uważa, że nie mają żadnej kontroli nad sytuacją. Co trzeci badany zaczął unikać centrum miasta, a 32% osób ograniczyło korzystanie ze środków komunikacji miejskiej. Aż 70% respondentów twierdzi, że częściej kontaktują się z rodziną, a co dziesiąta osoba zauważyła polepszenie swoich relacji z partnerem. Londyńczycy stali się bardziej ostrożni. Wiele osób wyznało, że gdy podróżują z plecakiem, wolą dźwigać go na plecach przez wiele stacji niż postawić na podłodze i zostać zaatakowanym przez spanikowany tłum. Po 21 lipca, dniu nieudanych zamachów, o 25% zmniejszyła się liczba odwiedzających Tower of London i muzeum Madame Tussaud, 33% mniej osób odwiedza British Museum. Podobnie było w Nowym Jorku: z badań Leonie Buddy przeprowadzonych po atakach na WTC wynika, że 31% osób zmieniło swój plan dnia tak, żeby więcej czasu spędzać z bliskimi. Jak pisze Richard S. Lazarus i Susan Folkman, wsparcia w traumatycznych momentach oczekuje się przede wszystkim od partnerów, rodziny i przyjaciół¹⁹.

Zamachy terrorystyczne niewątpliwie zawsze wywierają duży wpływ psychologiczny na ludzi. Rozgłos medialny sprawia, że wpływ ten przekracza rejon, w którym aktu dokonano. Lęk przed atakiem terrorystycznym nie omija osób, które mieszkają na terenach dotąd uchodzących za wolne od doświadczania ryzyka terrorystycznego. Narażenie na zagrożenia i ich skutki rośnie we współczesnym świecie i coraz częściej obejmuje również grupy osób, które nie podejmują działań ryzykownych dobrowolnie, a wręcz ich unikają²⁰.

Można mówić o bezpośrednich i odległych następstwach traumy doznanej w wyniku ataku terrorystów. Wszystkie traumatyczne wydarzenia, w tym także ataki terrorystyczne, mają tę wspólną cechę, że często przynoszą ofiarom ogromne cierpienia w postaci zaburzeń psychicznych, które pojawiają się szybko po doznaniu traumy i niekiedy utrzymują się przez lata²¹.

Terroryzm jest zjawiskiem niezwykle złożonym i wieloaspektowym. Edukowanie społeczeństwa powinno dotyczyć przyczyn, mechanizmów i skutków. Społeczeństwo powinno być świadome zagrożeń związanych z terroryzmem i przygotowane do przeciwstawienia się temu groźnemu zjawisku.

National security in the aspect of educating the public in the age of terrorism

Abstract

The author of the article presents terrorism as an extraordinarily complex and multi-purpose phenomenon. To know that, public education should focus on its causes, mechanisms and consequences. The public should be aware of the risks associated with terrorism, and prepared to counteract this dangerous phenomenon.

¹⁹ K. Kunowska, *Londyn czwartek...*, s. 56.

²⁰ R. Studenski, *Ryzyko i ryzykowanie*, [w:] M. Goszczyńska, *Ryzykuj nie masz nic do stracenia*, „Charaktery” 2005, nr 10, s. 58.

²¹ B. Zawadzki, *Życie po traumie*, „Charaktery” 2005, nr 9, s. 44.

Roman Krawczyński

Polskie doświadczenia funkcjonowania samoobrony w zakresie ochrony i ratownictwa ludności

Termin „samoobrona” funkcjonuje niemalże od zarania ludzkości. Stanowi ona sama w sobie odwieczną dążność człowieka do pocucia bezpieczeństwa. Człowiek od początku swego bytu świadomego, społecznego, organizował się w mniejsze i coraz większe grupy dla zdobycia pożywienia, a także dla zabezpieczenia swej egzystencji przez zagrożeniami świata zewnętrznego oraz zwiększenia swych możliwości obronnych przez tymi zagrożeniami¹. U źródeł państwowości, na etapie wspólnot rodowych i plemiennych, przejawem samoobrony była obrona samego siebie, odparcie bezpośredniego ataku na dobro własne. Z czasem samoobrona przerodziła się w wyższą formę przeciwdziałania niebezpieczeństwom zagrażającym życiu, dobru i przetrwaniu ludzi. Wspólnie chwymano za broń, wspólnie zdobywano żywność, wspólnie wreszcie wychowywano dzieci i decydowano o losach danej grupy i jej członków².

W historii tworzenia państwowości polskiej możemy znaleźć wiele przykładów samoorganizacji społeczności lokalnych w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa, jednakże do czasu uzyskania niepodległości przez Polskę były to głównie działania obejmujące samoobronę zbrojną narodu w celu utrzymania państwowości polskiej.

W X i XI wieku istniała już rozwinięta organizacja terytorialna państwa polskiego, które było podzielone na obszary podporządkowane naczelnym grodom. Przy grodach, na terenie podgrodzi skupiała się działalność gospodarcza. Zgodnie z prawem książęcym, kto nie pełnił służby rycerskiej, ten był zobowiązany do różnych świadczeń, które dotyczyły obrony grodu, np. dostarczania podwód oraz żywności załozie stacjonującej w grodzie.

Książę był w Polsce najwyższym sędzią, a także dysponentem wszelkich dóbr oraz dochodów. Poddani byli podzieleni na grupy prawne, które wykonywały określone obowiązki na jego rzecz – zwane „prawem książęcym”, czyli ustawą

¹ J. Skowronek, *Obrona Kraju – Przywilej, Prawo, Obowiązek*, [w:] *Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży z uwzględnieniem przygotowania do pełnienia służby wojskowej*, Warszawa 1993, s. 12.

² *Samoobrona*, praca zbiorowa, Warszawa 1998, s. 10.

sukcesyjną, zwaną statutem, wprowadzonym w 1138 roku przez króla Bolesława Krzywoustego w celu zachowania jedności państwa. Na obowiązki prawa książęcego składały się przede wszystkim usługi świadczone przez ludność w zakresie spraw wojskowych, zabezpieczające byt i istnienie państwa oraz jego obronę.

Obowiązki prawa książęcego dotyczyły urzędników państwowych, wojska oraz ludności. Składały się na nie:

- wszelkie usługi na rzecz księcia i jego urzędników, dotyczące spraw administracji państwowej, takie jak ściąganie stałych danin w postaci skór, bydła, miodu, zboża;
- sprawy wojskowe, które dotyczyły służby obozowej w czasie wojny, pogoni za rozbitym wojskiem nieprzyjaciela, tarasowania dróg i przejść, sposobów walk itp.;
- sprawy bezpieczeństwa, dotyczące ludności, która musiała sama się obronić (alarmowanie sąsiadów o zagrożeniu nadchodzącym z zewnątrz, o odkryciu zbrodni, ściganie zbrodniarza w obrębie swojego terenu itp.).

Ponadto ludność była zobowiązana do budowy grodów, dróg, mostów, jak również do utrzymywania posług komunikacyjnych, np. dostarczania koni i wozów.

W ten sposób w państwie polskim podział pracy spowodował zróżnicowanie społeczne i ekonomiczne ogółu ludności. Obok wolnych kmieci i przypisanych do ziemi chłopów byli również niewolnicy i czeladź (zwani ludnością niewolną). Utworzyła się też grupa rzemieślników zaliczona do ludności służebnej. Jedni dostarczali żywność, inni wytwarzali wyroby z metalu, futrzane, ceramiczne, żyjąc w tzw. osadach służebnych.

W 1374 roku pojawiły się pierwsze formy organizacji obrony przed pożarami. Uchwała Rady Miejskiej miasta Krakowa mówiła m.in. o tym, że kto ucieka, zamiast dać znać o pożarze, lub biegnie do niego bez sprzętu gaśniczego, temu grozi więzienie. U schyłku średniowiecza system obrony przeciwpożarowej Krakowa uzupełniany był kolejnymi ustawami rady miejskiej, tzw. wilkierzami. Składał się on z trzech zasadniczych części: zawierał nakazy i zakazy dotyczące środków zapobiegających powstawaniu pożarów i pomagających przy ich zwalczaniu, porządek budowlany oraz organizację gaszenia pożarów. Obrona przeciwpożarowa spoczywała całkowicie w rękach krakowian. W razie pożaru mieszkańcy zagrożonego kwartału, a było ich w sumie cztery, gromadzili się na wcześniej wyznaczonym miejscu, skąd pod dowództwem tzw. hauptmana udawali się na miejsce akcji. Temu, kto pierwszy z wiadrem wody pospieszył do gaszenia ognia, Rada Miejska wręczała tzw. wiardunek za *primus vas*.

Od czasu I rozbioru Polski nasiliły się działania samoorganizacji narodowej i zbrojnej społeczeństwa, mające na celu nie tylko samoobronę zbrojną, ale również samoobronę zachowania i utrwalania dóbr kultury narodowej oraz wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej. Zaborcy w poszczególnych zaborach prowadzili świadomą politykę, mającą na celu zatarcie polskiego charakteru tych ziem oraz polskich tradycji. Polityka ta nie przyniosła jednak oczekiwanych rezultatów, a wręcz przeciwnie – uruchomiła instynkt samoobrony. Walka prowadzona była na płaszczyźnie ekonomicznej, kulturalnej i społecznej. Praktycznie od tej pory samoobrona przybrała charakter samoobrony powszechnej w szerszym tego słowa znaczeniu.

W okresach pełnej klęski kolejnych prób powstańczych i przekreślenia jakichkolwiek szans na kontynuowanie walki o wolność ojczyzny część polskich patriotów

i elity kulturalno-politycznej tworzyła, a także popularyzowała całkowicie odmienny model obrony kraju. Pod naciskiem paraliżujących społeczeństwo wielostronnych represji, policyjnego terroru i restrykcji starała się zapobiegać bardzo realnym groźbom wynarodowienia, prywatyzacji polskiego społeczeństwa, zniszczenia poczucia wspólnoty i wszelkich więzi łączących Polaków ponad granicami zaborów oraz rozbiorowych mocarstw. Patrioci wypracowali koncepcje wzmacniania polskiego stanu posiadania w dziedzinie kultury i oświaty, modernizacji i funkcjonowania społeczeństwa, zbliżenia różnych, nieraz antagonistycznych warstw społeczeństwa, rozwijania polskich inicjatyw we wszelkich możliwych legalnych formach i działaniach. Ta legalna i pokojowa forma samoobrony polskości przez naród polski rozwijana była w kilku okresach XIX stulecia we wszystkich zaborach, ale najdłużej i z najlepszymi skutkami w zaborze pruskim³.

Do połowy XIX wieku ciężar walki z pożarami spoczywał na mieszkańcach miast i wsi. W Krakowie nad bezpieczeństwem ogniowym czuwał tzw. hutman ratuszny. Z końcem XVIII wieku zadanie to przejęli na siebie dziesiętnicy dozorców cyrkulowych, a więc właściciele domów, z których co dziesiąty strzegł bezpieczeństwa pożarowego w dziesięciu domach. Na terenie Krakowa przepisy pożarowe, zwane porządkami ogniowymi, ustalił magistrat w roku 1792, a 2 lata później, w 1794 roku, obronę ogniową miasta powierzył Kongregacji Kupieckiej, cechom rzemieślniczym i kominiarzom.

Kongregacja wybierała ze swego składu sześciu ludzi, którzy odziani w ustalone przepisami ubiory, kierowali poczynaniami ratowników. Spośród członków cechów ten, kto był najmłodszym magistrzem (tzn. najpóźniej mianowanym mistrzem cechowym), zgłaszał się pod Ratusz, gdzie oddawał się do dyspozycji magistratu. Na odgłos bębna czeladź, wyrobnicy i parobki, uzbrojeni w topory, żelazne osęki, z konwiami udawali się na wyznaczone punkty zborne, skąd razem spieszyli na miejsce pożaru.

Do uczestnictwa w akcji gaśniczej zobowiązani byli szczególnie ci kominiarze, w których rejonie pracy powstał pożar. O właściwe zaopatrzenie w narzędzia gaśnicze troszczył się magistrat. Pieczę nad nim sprawował płatny ze skarbu miasta szprymagister. W 1816 roku takich szprymagistrów na służbie w Krakowie było czterech. 22 kwietnia z rozporządzenia C.K. Gubernium Galicji Zachodniej ukazał się *Porządek względem gaszenia pożarów w stołecznym mieście Krakowie*, który w 140 paragrafach określał strukturę obrony przeciwpożarowej. Cały I rozdział, tj. paragrafy 1–64, poświęcony był prewencji ogniowej. Rozdział II ustalał sposób informowania o powstałym pożarze. Odpowiedzialny za to był strażnik na wieży Mariackiej. Oprócz dzwonienia i trąbienia – w nocy co pół godziny, w dzień co godzinę – miał on obowiązek obserwować miasto. Jeśli zauważył pożar, uderzał w dzwon 1 do 4 razy, w zależności od tego, jak daleko od rynku miał on miejsce. W tym też kierunku wywieszał z okna w ciągu dnia czerwoną chorągiewkę, a w nocy czerwoną latarnię i przez tubę wykrzykiwał nazwę miejsca, gdzie dostrzegł ogień.

Gdyby pożar zauważył stróż nocny, miał przybiec pod wieżę Mariacką i pociągnąć za drut, który uruchamiał dzwonek alarmowy w pokoju strażnika hejnaliisty. Ten natomiast alarmował mieszkańców miasta. Magistrat miasta dysponował 4 sikawkami, które rozmieszczono po jednej w każdej dzielnicy, w miejscu, gdzie

³ J. Skowronek, *Obrona Kraju...*, s. 26.

zbierali się ratownicy przed udaniem się do gaszenia pożaru. Jedna z nich znajdowała się w Ratuszu. Tak jak w średniowieczu, w każdym domu stała kadź z wodą i narzędzia gaśnicze. Także przy każdej studni miejskiej ustawiony był zbiornik z wodą, zwany kufą, z której wodę dostarczano do zagrożonego miejsca w beczkach lub beczkowszach do piwowarów, lub też wiaderkami, podając je szeregiem – z ręki do ręki – do sikawek. Do udzielania pomocy zobowiązana była również policja miejska, licząca w 1803 roku 22 ludzi (20 policjantów, 1 feldwebel i 1 kapral)⁴.

Początek XIX wieku, okres zaborów, przyniósł nowe zagrożenia. Wiele dziedzin życia gospodarczego, kulturalnego, społecznego było kontrolowanych przez zaborców, podlegało z ich strony celowym manipulacjom. W warunkach ucisku narodowego nawet tak pozytywne cechy, jak lojalność, zdyscyplinowanie, szacunek dla przełożonych miały wydźwięk dwuznaczny, mogły być interpretowane jako przejawy kolaboracji. W zaborze rosyjskim władze tolerowały korupcję, otwarcie propagowały donosicielstwo. Nowe radykalne ideologie niejednokrotnie zwalczały tradycyjne zasady moralne i przyjęte od pokoleń system wartości.

Okres zaborów to okres, w którym zaczęły się wyłaniać grupy aktywistów propagujących polską kulturę i język. Ogromną rolę odegrał w tym okresie Kościół katolicki, który niejako stał się depozytariuszem narodowej tradycji, która znajdowała tutaj schronienie w czasach największego ucisku. Po trzecim rozbiórze Kościół katolicki na ziemiach polskich znalazł się w sytuacji szczególnej. Jako jedyna instytucja funkcjonująca w dawnej Rzeczypospolitej utrzymał ciągłość prawną i strukturę terytorialną związaną z kształtem nieistniejącego państwa. Podlegając Stolicy Apostolskiej, zachował pewną niezależność od władz zaborczych. Duchowieństwo stanowiło bodaj najbardziej zwartą i najlepiej zorganizowaną grupę, obejmującą swym oddziaływaniem wszystkie zakątki kraju i wszystkie warstwy społeczne. Kiedy kontrolowana przez zaborców szkoła pomijała w nauczaniu dzieje i dorobek kulturalny Polski lub też, szczególnie w zaborach pruskim i rosyjskim, przedstawiała je w sposób uwłaczający dla Polaków, w kościołach można było codziennie oglądać pamiątki przypominające świetność upadłego państwa. Wiele świątyń szczyliło się tradycją odwiedzin królów i hetmanów. Wota, chorągwie, emblematy narodowe, napisy, dzieła sztuki, otaczające sanktuaria legendy, w których przewijały się imiona sławnych Polaków oraz nazwy zwycięskich bitew, były dla wiernych swoistą lekcją historii. W kazaniu kapłan mógł powiedzieć więcej niż autor podlegającego cenzurze artykułu czy książki, a jego głos docierał także do tych rzesz wiernych, które nigdy po słowo drukowane nie sięgały⁵.

Nowe warunki, w jakich przyszło działać Kościołowi, nakładały na kapłanów moralny obowiązek włączenia się w nurt pracy społecznej. Potrzeba chwili wyłoniła z szeregów duchowieństwa indywidualności, które wywarły duży wpływ na rozwój gospodarki, oświaty i kultury. Księża zaboru pruskiego opiekowali się polskimi spółdzielniami, kółkami młodzieży itp. W zaborze austriackim szeroko była znana działalność biskupa Jana Puzyny, gorącego zwolennika rozwijania oświaty; księdza Antoniego Tyczyńskiego, założyciela czytelnicy, szkół, kas pożyczkowych na wsi polskiej; ks. Kazimierza Siemaszki ze Zgromadzenia Księżów Misjonarzy św. Wincentego

⁴ <http://straż.krakow.pl/historia.htm>.

⁵ J. Odziemkowski, *Służba duszpasterska Wojska Polskiego*, Warszawa 1998, s. 10.

à Paulo, założyciela zakładów dla kształcenia sierot i półsierot, czy księdza Stanisława Stojałowskiego, jednego z twórców polskiego ruchu ludowego w Galicji⁶.

W zaborze rosyjskim, gdzie restrykcyjne prawo ograniczało inicjatywy społeczne, a władze celowo hamowały rozwój szkolnictwa, wielu kapłanów zaangażowało się w tajne nauczanie, które obok zmniejszania rozmiarów analfabetyzmu położyło duże zasługi w krzewieniu wiedzy o Polsce. Elementarz często zastępowała książeczka do nabożeństwa, a samo tajne nauczanie na wsi przybierało charakter leśnych szkół konspiracyjnych:

niejednokrotnie urządzano tajne szkoły po lasach. Dzieci rozstawione na drogach, stały na czatach i imitując głosy ptaków ostrzegały o grożącym niebezpieczeństwie. Puszczyka głos ostrzegał, że idzie policjant i wówczas dzieci błyskawicznie rozpraszały się po lesie, żeby nie dać możliwości policji złapać je z książkami szkolnymi, jako rzeczowymi dowodami winy mojej, czy też ukrytego nauczyciela personelu⁷.

W zaborze pruskim zaczęły powstawać czasopisma polskie: „Dziennik Górnośląski”, „Tygodnik Cieszyński”, „Gwiazdka Cieszyńska”, „Katolik”, „Gazeta Górnośląska”, „Nowiny Śląskie”, „Nowiny Raciborskie”, „Gazeta Opolska”. Gazety te wywierały wpływ na poczucie polskości i postępujące nasilenie dążeń narodowych. Budzeniu się świadomości narodowej sprzyjały licznie powstające stowarzyszenia, które pod przykrywką działalności społecznej, kulturalnej i filantropijnej koncentrowały swą uwagę na pobudzaniu świadomości narodowej. Ogromną rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej odgrywały polskie stowarzyszenia kulturalne i społeczne, takie jak: Towarzystwo Literacko-Słowiańskie, Towarzystwo Polskich Górnoślązaków, Towarzystwo Górnośląskie.

W dobie działań przed powstaniem Księstwa Warszawskiego naród zorganizował Gwardię Narodową jako formację z zakresu samoobrony. Załącznikiem tej wspieranej samoobrony w Warszawie była milicja obywatelska, powołana przez radę miejską w listopadzie 1806 roku, na kilka dni przed opuszczeniem miasta przez garnizon pruski. Po wycofaniu się wojska pruskiego z Warszawy uzbrojona ludność zaciągnęła warty i przejęła służbę nad bezpieczeństwem i zapewnieniem mieszkańcom spokoju. Gubernator pruski Köhler przed odejściem z wojskami pruskimi z Warszawy przydzielił kierownictwo nad służbami milicji Józefowi Poniatowskiemu⁸, który zrzekł się tej funkcji na kilka dni przed wkroczeniem Francuzów do Warszawy.

Milicja była organem pomocniczym policji, której naczelnikiem został, mianowany przez Murata, Joachim Moszyński⁹. Komendantem milicji został mieszkaniec Warszawy – Raszka. Mieszkańcy Warszawy pełnili służbę porządkową przez ostatnie miesiące 1806 i połowę 1807 roku. W kwietniu 1807 roku wysunięto projekt utworzenia z milicji obywatelskiej oddziałów Gwardii Narodowej, nadania im charakteru organizacji wojskowej, umundurowania i uzbrojenia. Gwardia Narodowa została powołana w celu utrzymania służby porządkowej, zapewnienia spoko-

⁶ Ibidem, s. 12.

⁷ M. Tokarzewski, *Straż przednia*, Warszawa b.d., s. 38, cyt. za: J. Odziemkowski, *Służba duszpasterska...*, s. 12.

⁸ J. Staszewski, *Gwardia Narodowa w czasach Księstwa Warszawskiego*, WPH, 1929, s. 1.

⁹ B. Gemborzewski, *Wojsko Polskie 1807–1814*, Warszawa 1905, s. 311.

ju mieszkańcom w czasie pokoju oraz do obrony swych miast w przypadku ich zagrożenia działaniami wojennymi. Przydzieleni z wojska oficerowie i podoficerowie, po to, by nie odrywać ludności od normalnych zajęć, prowadzili stosowne szkolenia w niedzielę i inne święta oraz w kilku ustalonych dniach miesiąca¹⁰. W marcu 1809 roku Rada Stanu w celu zabezpieczenia w miastach służby porządkowej wydała uchwałę o utworzeniu Gwardii Narodowej tzw. nieruchomej, która w żadnym wypadku nie mogła być użyta poza rejonem swojego miasta. Tego typu gwardia miała charakter wyłącznie służby porządkowej i była podporządkowana komendantom miast.

Chęć samoobrony ludności w swoim miejscu zamieszkania w celu ochrony i ratowania życia, zdrowia, mienia oraz dobytku, przejawiała się tworzeniem przez samych mieszkańców różnego rodzaju stowarzyszeń. Po wielkim pożarze Krakowa w 1850 roku władze austriackie wyraziły zgodę na utworzenie Towarzystwa Ubezpieczenia od Ognia, które 5 maja 1865 roku powołało do życia stowarzyszenie Ochotnicza Straż Ogniowa. Członkowie stowarzyszenia zobowiązali się brać udział w ćwiczeniach i pełnić służbę pożarniczą. W początkowym okresie stowarzyszenie było całkiem niezależne. Dopiero w 1866 roku po wielu debatach Rada Miasta upoważniła Prezydenta do przyjęcia krakowskiej Ochotniczej Straży Ogniowej pod patronat Magistratu.

Korpus krakowskiej Ochotniczej Straży Ogniowej rekrutował się z młodzieży wszystkich stanów, w tym szczególnie z rzemieślników oraz studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Młodzież akademicka przez szereg lat tworzyła osobny oddział pod dowództwem Andrzeja hr. Potockiego. Od czasu utworzenia w Krakowie w 1873 roku Miejskiej Zawodowej Straży Pożarnej, Ochotnicza Straż Ogniowa spełniała rolę jednostki pomocniczej¹¹.

Samoobrona przed przestępczością znajduje również swoje odbicie w dziełach tamtego okresu:

1. Prawo samoobrony przypuszcza bezprawny napad. Wobec takowego każdemu przysługuje prawo bronięcia swego życia i zdrowia wszelkimi środkami, jakimi w danej chwili rozporządza, o ile oczywiście pozbawiony jest pomocy władzy prawowitej.

W powyższem określeniu zawarte już są warunki nieodzownej samoobrony:

a) Przede wszystkim musi ona być zwrócona przeciwko bezprawnemu napadowi danej chwili. Nie usprawiedliwia jej zatem obawa napadu przyszłości. Dozwolenie samoobrony w przewidywaniu napadu czy zaczepki otworzyło by drogę do niezliczonych nadużyć siły.

b) Napadnięty tyle tylko może użyć przemocy, ile potrzeba dla odparcia napadu. Wszystko co tę miarę przekracza nie może być poczytane za usprawiedliwioną samoobronę.

c) Zamiar napadniętego nie może wynikać z chęci nasycenia swej zemsty, lecz tylko z potrzeby obrony.

2. Przy uwzględnieniu powyższych warunków dozwolona jest samoobrona posługująca się przemocą, gdyż jest koniecznym środkiem samozachowania i przytem nie sprzeciwia się żadnym zasadniczym obowiązkom człowieka... Odpowiemy na nie naprzód, że samoobrona nie narusza sprawiedliwości. W każdym fakcie bezprawnej napaści zachodzi

¹⁰ Ibidem, s. 52.

¹¹ <http://straż.krakow.pl/historia.htm>.

kolizja pomiędzy prawem napastnika i napadniętego, w której oczywiście prawo tego ostatniego, jako niewinnego, pierwszeństwo mieć musi. Następnie prawo samoobrony nie sprzeciwia się miłości bliźniego, gdyż napadnięty z winy napastnika ma do wyboru albo sam doznać krzywdy, albo przyczynić jej swemu przeciwnikowi. Owóż prawo miłości nie zobowiązuje nikogo w przypuszczeniu jednakiej potrzeby dobro cudze przekładać ponad swoje. Wreszcie porządek publiczny nie ponosi żadnej szkody w skutek samoobrony, lecz owszem zostaje w danym wypadku ocalony, gdyż polega on przede wszystkim natem, aby każdemu przysługujące mu prawo wymierzone zostało. Zakaz samoobrony byłby dozwoleństwem i uprawnieniem wszelkich bezprawnych, w różnych okolicznościach na życie i mienie cudze napaści...

3. Podobnie jak dozwolone jest przemocą życia swego bronić, dozwolone jest też bronić w ten sposób czystości, wstydlivosti swojej, a także i tego, co do nas prawowicie należy i co do utrzymania naszego bytu jest potrzebne. Co do obrony naszych dóbr doczesnych koniecznym jest odpowiedni stosunek pomiędzy środkami posiadanymi przez napadniętego oraz rozmiarami napaści. Byłoby oczywistą zbrodnią, gdyby bogacz dla drobnej, nic nie znaczącej dla niego sumy pieniędzy zabijał kuszącego się o nią złodzieja. Jeśliby wszakże biedak bronił chociażby niezbyt wartościowego przedmiotu, stanowiącego jednak dlań nieodzowny środek bytu, to nawet w razie zabicia napastnika, może być w danych warunkach usprawiedliwiony; oczywiście jeśliby nie miał żadnych innych środków obrony. Zresztą i w tych wypadkach trzeba mieć na względzie dobro ogólne i porządek publiczny. Nikt nie miałby zabezpieczonej własności, gdyby nie miał prawa bronić jej wszelkimi siłami przed napaścią, której przy pomocy władzy publicznej nie może odeprzeć¹².

Po odzyskaniu niepodległości (listopad 1918 r.), 27 kwietnia 1919 roku na podstawie uchwały podjętej przez cztery organizacje: Centralny Komitet Opieki nad Żołnierzem, Pogotowie Ratunkowe, Sanitariusz Polski i Polski Komitet Pomocy Sanitarnej powołano do życia organizację społeczną wyższej użyteczności: Polskie Towarzystwo Czerwonego Krzyża (PTCK). Zadaniem organizacji czerwonokrzyżskiej było przede wszystkim organizowanie i niesienie pomocy ofiarom I wojny światowej oraz ofiarom epidemii. Później zakres działania rozszerzony został o szkolenie ratowników sanitarnych, pomocniczych kadr pielęgniarских na wypadek klęsk żywiołowych i wojny, krzewienie kultury sanitarnej, a także gromadzenie zasobów materiałów sanitarnych i środków transportu sanitarnego¹³. PTCK, jako ogniwo w międzynarodowym Ruchu Czerwonego Krzyża, uzyskało akceptację Międzynarodowego Komitetu Czerwonego Krzyża, który pismem pt. „Reconnaissance de la Croix-Rouge Polonaise” z dnia 14 lipca 1919 roku informuje wszystkie narodowe stowarzyszenia Czerwonego Krzyża o tym fakcie. Pismo stwierdza m.in.: „Rząd Polski, uznany jako Rząd niezależny, został upoważniony do podpisania wobec Szwajcarskiej Rady Federalnej Konwencji Genewskiej z 1906 roku”.

Warunkiem powstania PTCK było również powołanie ogólnonarodowego Stowarzyszenia Czerwonego Krzyża. W okresie zaborów działały organizacje sama-

¹² W.S.J. Cathrein, *Filozofia Moralna (Filozofia Moralności), Wykład Naukowy Porządku Moralnego i Prawnego, Część druga, Filozofia moralna, poszczególna i stosowana*, T. III, Biblioteka Dzieł Chrześcijańskich, Warszawa 1904, s. 6–8.

¹³ S. Oberleitner, *Polskie ordery, odznaczenia i niektóre wyróżnienia zaszczytne 1705–1990*, T. 1, Zielona Góra 1992, s. 112.

rytańskie, pod różnymi nazwami, np. Galicyjski Czerwony Krzyż, w zaborze rosyjskim pod patronatem Rosyjskiego Towarzystwa Czerwonego Krzyża działał Polski Komitet Pomocy Sanitarnej (PKPS). Funkcjonowały także różne komitety pomocy żołnierzom (w tym legionistom)¹⁴.

Samoobrona obywatelska odegrała ważną rolę zarówno w czasie trwania, jak i po zakończeniu I wojny światowej, gdzie sami obywatele stanęli w obronie mienia grabionego czy też świadomie dewastowanego przez zaborców, którzy prowadzili zakrojony na szeroką skalę rabunek krajów okupowanych. Z ziem polskich okupanci wywozili surowce, wyposażenie fabryk, tabor kolejowy, a nawet dzwony kościelne i blachę miedzianą zrywaną z dachów świątyń, pałaców i dworów¹⁵.

Podczas pierwszej wojny światowej zjawisko dekapitalizacji majątku narodowego spowodowane było nie tylko bezpośrednimi działaniami wojennymi na terenie Królestwa, Galicji i kresów wschodnich, ale przede wszystkim świadomą dewastacją obiektów gospodarczych prowadzoną przez zaborców. Najbardziej ucierpiały przy tym ośrodki przemysłowe Królestwa, skąd Rosjanie w 1915 roku ewakuowali ponad 150 fabryk wraz z załogami, zaś niektóre zakłady przemysłowe – zwłaszcza hutnicze – celowo zniszczyli, wysadzając je w powietrze. Po zajęciu tych obszarów przez niemieckie i austriackie władze okupacyjne kontynuowany był proces dewastacji ocalałego majątku. Według danych szacunkowych straty przemysłu polskiego w latach pierwszej wojny światowej wynosiły 10 mld franków szwajcarskich w złocie. Z tego 56% zniszczeń spowodowała grabież niemiecka, 22% – austriacka, 18% – ewakuacja przeprowadzona przez Rosjan, a zaledwie 4% było następstwem bezpośrednich działań wojennych¹⁶.

Do organizacji społecznych okresu międzywojennego należał również Związek Straży Pożarnych Rzeczypospolitej Polskiej, legitymujący się najdłuższą tradycją ofiarnej pracy i odwagi swych członków w walce z żywiołem.

Polskie Towarzystwo Czerwonego Krzyża, a od 1928 roku Polski Czerwony Krzyż, spełniał statutowe działania, takie jak udzielanie pomocy inwalidom wojennym, pomoc władzom cywilnym „w ogólnosanitarnych zarządzeniach”, pomoc sanitarna i żywnościowa w wypadkach klęsk żywiołowych i katastrof, działanie na wypadek wojny. Polski Czerwony Krzyż posiadał szpitale, ambulatoria, stacje krwiodawstwa. W Łodzi i Warszawie prowadził szkolenia korpusu Sióstr PCK, szkoły pielęgniarские. W obliczu nadchodzącej wojny PCK szkolił kadrę pomocniczą dla wojskowej służby zdrowia.

Samoobrona z zakresu ochrony i ratownictwa ludności najbardziej widoczna była w okresie II wojny światowej. Formy organizacyjne i zadania samoobrony były różne, rodziły się na miarę potrzeb, z inspiracji władz wojskowych, władz administracyjnych, organizacji społecznych i paramilitarnych, zagrożonej ludności.

Wrzesień 1939 roku pokazał, co w ramach obrony swego bytu narodowego, kulturowego potrafi zrobić sam naród, którego wcześniej nauczono podstaw patriotyzmu, dumy narodowej, sztuki wojennej. Jednocześnie narastała „dzika” ewakuacja

¹⁴ <http://www.mako.com.pl/pck/historia.htm>.

¹⁵ M. Klimecki, *Polskie formacje zbrojne w I wojnie światowej*, Warszawa 1994, s. 56.

¹⁶ J. Gołębiowski, *Rola państwa w kształtowaniu podstaw modelu gospodarczego w pierwszych latach Polski niepodległej 1918–1924*, [w:] *Spółeczeństwo i niepodległość. Pokłosie sesji naukowej zorganizowanej w 70-lecie Odrodzenia Państwowości Polskiej*, Kraków 1992, s. 113.

urzędów i instytucji, a przede wszystkim organów administracji i porządku publicznego, głównie policji, co pogłębiało chaos i rozpad terenowych organów władzy. Niektóre miejscowości opuściło 50% i więcej mieszkańców. Kroniki z września 1939 roku odnotowały jednocześnie diametralnie różne od wyżej opisywanych zachowanie się mieszkańców wielu miast i miasteczek. W opuszczonych przez władze miejscowościach Pomorza, Wielkopolski, Śląska i innych rejonów kraju samorzutnie tworzyły się straże obywatelskie, oddziały porządkowe i samoobrony, obywatelskie komitety pomocy społecznej, organizujące punkty żywienia na dworcach, szosach i w głównych punktach miast.

W okresie okupacji samoobrona ludności obejmowała: walkę o życie, walkę z wysiedleniem i wywożeniem na roboty przymusowe; ostrzeganie, unikanie łapanek, obozów koncentracyjnych, aresztowań; opór przed wszelkimi formami terrorku, deprawacji moralnej; walkę z kolaboracją; walkę o zakłady pracy poprzez niedopuszczenie do demontażu; stosowanie różnych form sabotażu; walkę o wyżywienie narodu; wszystkie działania mające na celu utrzymanie polskości w oświacie, kulturze, sztuce; ochronę dóbr kultury; kultywowanie obyczajów i tradycji narodowych.

Grabież i niszczenie polskich zbiorów były oczywistym programem władz niemieckich od pierwszych dni wkroczenia do Polski. Od samego początku okupant nie trudił się nawet, by stworzyć jakiekolwiek pozory legalności działania. Już w pierwszych miesiącach nieprzyjacielskiej okupacji można było doskonale zorientować się, że Niemcy mieli szczegółowo opracowany plan polskich muzeów i zbiorów publicznych oraz prywatnych, jak również innych skarbów sztuki.

Niemcy uderzyli w całość polskiego życia kulturalnego serią obmyślonych ciosów, powodując szkody wielorakie, częściowo przekraczające możność obliczenia i oszacowania, trudne nawet do ogarnięcia dla normalnej wyobraźni ludzkiej, przywykłej do form życia, które panują w cywilizowanych społeczeństwach współczesnych.

Pierwszą grupę tych szkód stanowią szkody rzeczowe ściśle wojenne, tj. wynikające z bezpośrednich działań wojennych. Jako przykłady wymienić można zburzone lub uszkodzone kościoły, budynki zabytkowe, teatry, gmachy szkolne, archiwalne, biblioteczne, zniszczone sale koncertowe i wystawowe, spalone dzieła sztuki, archiwalia, księgozbiory, kolekcje muzealne, urządzenia szkolne i laboratoryjne, składy księgarskie, zbiory przyborów teatralnych, instrumentów muzycznych itp. Szkody te są znaczne, stanowią jednak tylko stosunkowo drobną część ogólnych szkód kulturalnych.

Znacznie liczniejsze i nieporównanie cięższe były szkody rzeczowe, spowodowane przez terror kulturalny w okresie okupacji, tj. przez konfiskaty, wywłaszczenia, grabież i niszczenie dzieł sztuki.

Z terrorem kulturalnym związane są wielkie straty osobowe. Wśród ofiar mordów zbiorowych, ofiar obozów koncentracyjnych i katowni więziennych wielki procent stanowią księża, uczeni, pisarze, nauczyciele, dziennikarze, artyści, aktorzy. W przedstawicieli tych zawodów godzono w większej mierze niż w innych.

Największe jednak szkody wyrządzone kulturze polskiej są wynikiem „polityki kulturalnej” Niemców na ziemiach polskich. Ta „polityka kulturalna” była stosowana przez nich z niezachwianą logiką i precyzją w ciągu całego długiego czasu okupacji i wydała w skutkach potworność, niełatwą do pojęcia dla tych, co sami jej nie

widzieli. Samo niszczenie materialnych obiektów i dokumentów kultury polskiej nie wystarczało; nie wystarczało nawet dziesiątkowanie zastępów jej pracowników. Do stanu pożądanego miało Polaków doprowadzić dopiero zahamowanie wszystkich istotnych funkcji życia kulturalnego. W sposób niemal idealny zrealizowano tę zasadę na ziemiach „przyłączonych do Reichu”, w sposób bardziej kompromisowy, niemniej jednak demoniczny – w tzw. Generalnym Gubernatorstwie. I tu, i tam zamknięto wszelkie polskie szkoły akademickie i szkoły średnie ogólnokształcące; zamknięto przed Polakami wszystkie biblioteki publiczne, wszystkie muzea, archiwa; zawieszono wszystkie polskie dzienniki i czasopisma; zasekwestrowano wszystkie polskie rozgłośnie radiowe; zamknięto polskie instytucje kulturalne, towarzystwa naukowe i artystyczne, teatry; zagarnięto polskie fundacje i przeznaczono je na cele niemieckie. Na terenach „przyłączonych do Reichu” ogromna większość Polaków nie miała możliwości nawet pójścia do kościoła (nie mówiąc już o wysłuchaniu polskiego kazania lub śpiewaniu pieśni polskich); nie miała dla swoich dzieci żadnej szkoły polskiej, nawet początkowej; nie miała żadnej księgarni, gdzie można by kupić polską książkę, a dawne książki przeważnie zostały zniszczone.

Wszyscy uczeni, pisarze, artyści i dziennikarze zostali z tych terenów brutalnie wysiedleni, z pozbawieniem całego majątku ruchomego i nieruchomego. W analogiczny sposób wysiedlono prawie całą inteligencję zawodową (z drobnymi wyjątkami, głównie wśród lekarzy). Jeszcze gorszy był los duchowieństwa i ziemian. Wraz z usunięciem ludzi przepadały zgromadzone w ich domach zbiory książek, dzieł sztuki i pamiątek historycznych. W lepszym położeniu było tzw. Generalne Gubernatorstwo. Tu zostawiono kościoły i pozwolono odprawiać nabożeństwa (krępując jednak i terroryzując duchowieństwo). Tu także zostawiono polskie szkoły początkowe (aczkolwiek działały one z przerwami). Do drugiego roku okupacji otwarto i szkoły średnie zawodowe; w czwartym zaś roku uruchomiono nawet trochę szkół zawodowych o poziomie wyższym niż średni (aczkolwiek dalekim od poziomu szkół akademickich). We wszystkich tych szkołach prowadzona była nauka o charakterze wyłącznie praktycznym i technicznym, wszędzie zakazane były takie przedmioty, jak historia, geografia, języki obce. Nie zapomniano o seminariach duchownych, do których zakazano przyjmowań nowych kandydatów.

Naród polski, dzięki samoobronie stworzonej spontanicznie przez pracowników muzeum wawelskiego, zawdzięcza uchronienie przed grabieżą i zniszczeniem największych skarbów kultury polskiej. Kilkuwiekowe doświadczenia pouczyły, że w razie nadejścia wroga trzeba na czas ratować przed nim to, co najcenniejsze. Na wawelskim zamku, zamienionym przed wojną w muzeum, znajdowało się wiele bezcennych dzieł sztuki. Wszystkie przedwojenne ustalenia dotyczące ewakuacji skarbów kultury narodowej z uwagi na nadchodzące pod Kraków wojska niemieckie już w pierwszych godzinach wojny, stały się nieaktualne z powodu braku transportu. Personel muzeum podjął się ewakuacji skarbów na własną rękę. Dzięki garstce ludzi, ich bezgranicznej woli ratowania dóbr kultury narodowej w początkowym stadium ewakuacji, możemy je dzisiaj oglądać i chlubić się ich posiadaniem¹⁷.

Ważną rolę odegrali Polacy w ramach przeciwdziałania zagładzie Żydów. Niejednokrotnie bowiem za cenę własnego życia ratowali lub przyczynili się w czasie okupacji hitlerowskiej do uratowania 100–120 tys. Żydów polskich. Pomoc Polaków

¹⁷ A. Chmielewska, *Tajemnica skarbcza czyli perypetie z koronami*, Warszawa 1985, s. 93.

dla Żydów była spontaniczna i zorganizowana, zwłaszcza w Radzie Pomocy Żydom „Żegota”. W Polsce w każdym wypadku wykrycia pomocy dla Żydów hitlerowcy mordowali całe rodziny polskie, palili i niszczyli wsie wraz z ich mieszkańcami (starcami, kobietami i dziećmi). W bezpośredniej akcji ratowania Żydów brało udział lub było z nią związanych w latach 1939–1945 ponad 300 tys. Polaków. Postawa tych Polaków była postawą najwyższego bohaterstwa i humanitaryzmu. Udzielając pomocy i ochrony Żydom, Polacy – jak pisał w wierszu *Żydom Polskim* Władysław Broniewski – byli świadomi, że „Wspólny nam dom zburzono i krew przelana nas brata, łączy nas mur egzekucji, łączy nas Dachau, Oświęcim, każdy grób bezimienny i każda więzienna krata”¹⁸.

W czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zgodnie z postanowieniami „Ustawy o powszechnym obowiązku obrony PRL”, część obywateli była przygotowywana do spełnienia tego obowiązku w ramach służby wojskowej, natomiast pozostali w ramach służby w jednostkach zmilitaryzowanych, służby w formacjach samoobrony oraz w ramach powszechnej samoobrony ludności. Formacje samoobrony stanowiły sieć specjalistycznych jednostek organizacyjnych Obrony Terytorium Kraju (OTK), przeznaczonych do realizacji szeregu zadań na wypadek wojny.

Przysposabianie obywateli do obrony kraju w formacjach samoobrony odbywało się w poszczególnych oddziałach samoobrony:

- zakładowych oddziałach samoobrony (ZOS), tworzonych w zakładach pracy, urzędach, instytucjach państwowych oraz jednostkach gospodarki społecznej;
- terenowych oddziałach samoobrony (TOS), tworzonych w miastach, osiedlach, gromadach, wsiach, a nawet dużych blokach mieszkalnych;
- specjalistycznych oddziałach samoobrony (SOS), tworzonych dla wykonania zadań specjalnych w ramach samoobrony, które nie leżały w kompetencji ZOS i TOS;
- innych jednostkach organizacyjnych istniejących w układzie samoobrony¹⁹.

Poszczególne oddziały powszechnej samoobrony tworzone spośród ludności cywilnej. W zależności od wielkości danego zakładu pracy na jego terenie mógł być stworzony jeden lub kilka ZOS. W małych zakładach jeden ZOS mógł być zorganizowany wspólnymi siłami dwóch lub więcej zakładów (pokrewnych lub sąsiadujących ze sobą). W zasadzie przyjmowano, że jeden ZOS tworzone w zakładzie obejmującym co najmniej 100 pracowników.

Terenowe oddziały samoobrony (TOS) organizowane były przez prezydium rad narodowych ze stanu osobowego mieszkańców danego rejonu oraz pracowników zakładów (instytucji) znajdujących się w danym rejonie, jeżeli nie było możliwości zorganizowania w nich zakładowych organizacji samoobrony z uwagi na małą liczbę pracowników.

Specjalistyczne oddziały samoobrony miały być organizowane w ramach innych jednostek organizacyjnych OTK lub niezależnie od nich w związku z koniecznością realizacji zadań specjalnych, których nie mogły wykonać ZOS-y i TOS-y z uwagi na brak odpowiedniego wyposażenia i przygotowania specjalistycznego.

¹⁸ Cz. Pilichowski, *Dyrektor Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce, W 35-lecie Powstania w Getcie Warszawskim. Pamięci Bohaterskich Obrońców Getta*, Warszawa 1979, s. 28–29.

¹⁹ A. Kurant, *Obrona Cywilna RP*, Warszawa 1993, s. 26–27.

Z reguły miały być przeznaczone do odbudowy i budowy nowych węzłów komunikacyjnych, urządzeń energetycznych i przemysłowych, ratownictwa technicznego przemysłu, organizacji i dowozu zaopatrzenia, wydobywania wody, zapewnienia pomocy medyczno-sanitarnej itp.

W razie konfliktu zbrojnego oddziały powszechnej samoobrony przeznaczone były do:

- ochrony przed skutkami zbrojnego oddziaływania wroga na obszar kraju;
- ochrony przed bronią masowego rażenia;
- likwidacji powstałych skutków użycia broni masowego rażenia.

Dla realizacji tych zadań w ramach oddziałów samoobrony (ZOS i TOS) tworzone odpowiednie służby specjalistyczne:

- rozpoznania;
- powiadamiania i alarmowania;
- łączności;
- przeciwpożarową;
- porządkowo-ochronną;
- odkażania i dezaktywacji;
- medyczno-sanitarną;
- weterynaryjną;
- ratownictwa technicznego;
- zaopatrzenia;
- wydobywania wody, schronową;
- opieki społecznej;
- inne.

W czasie pokoju oddziały powszechnej samoobrony miały realizować ustalone planem przedsięwzięcia przygotowawcze do samoobrony na swoim terenie, takie jak:

- budowa schronów i ukryć;
- gromadzenie sprzętu, materiałów przydatnych do obrony i ochrony;
- uczestnictwo w zwalczaniu klęsk żywiołowych.

Dowódcami oddziałów samoobrony mieli być oficerowie rezerwy, w rzeczywistości jednak z braku oficerów, zwłaszcza w mniejszych osiedlach i na wsiach, dowódcami oddziałów w wielu przypadkach byli podoficerowie rezerwy, a szefami służb – pracownicy cywilni (miejscowi nauczyciele, pracownicy administracji państwowej, kierownicy mniejszych zakładów pracy).

Obowiązkowi szkolenia w formacjach samoobrony podlegali zarówno mężczyźni, jak i kobiety (mające odpowiednie kwalifikacje) w wieku od 18 do 24 lat, natomiast obowiązkowi służby w formacjach samoobrony podlegały osoby uznane za zdolne do tej służby, w wieku od 18 do 60 lat. Pozostała część społeczeństwa, która nie została objęta służbą wojskową, służbą w formacjach samoobrony i służbą w dziedzinach zmilitaryzowanych – bez względu na wiek (oprócz chorych), podlegała przysposobieniu obronnemu w ramach powszechnej samoobrony. Obowiązek ten spełniała ona poprzez uczestniczenie w szkoleniu i ćwiczeniach praktycznych, mających na celu nabycie umiejętności sprawowania odpowiednich funkcji w zakresie powszechnej samoobrony. Służba w formacjach samoobrony polegała na odbywaniu:

- szkolenia poborowych w oddziałach samoobrony, jak w wojskowym szkoleniu poborowych;
- ćwiczeń samoobrony przewidzianych dla żołnierzy rezerwy i innych osób przeznaczonych do służby w formacjach samoobrony, w wymiarze do 15 dni rocznie w czasie wolnym od pracy;
- ćwiczeń wojskowych dla potrzeb samoobrony, przewidzianych dla żołnierzy rezerwy, w wymiarze do 2 miesięcy w roku;
- służby w razie ogłoszenia stanu bezpośredniego zagrożenia bezpieczeństwa państwa, mobilizacji i w okresie wojny przez cały czas oraz w zakresie podyktowanym potrzebami samoobrony; do służby tej powołuje się wszystkie osoby przeznaczone do służby w formacjach samoobrony.

Czas trwania szkolenia i ćwiczeń w formacjach samoobrony nie mógł przekraczać (łącznie):

- 12 miesięcy w odniesieniu do szeregowców i podoficerów, którzy odbyli zasadniczą służbę wojskową;
- 18 miesięcy w odniesieniu do podoficerów, którzy nie odbyli zasadniczej służby wojskowej;
- 24 miesięcy w odniesieniu do chorążych i oficerów.

Osoby pracujące w niektórych dziedzinach administracji państwowej i gospodarki narodowej, szczególnie ważnych z punktu widzenia obronności kraju (które w razie wojny miały być militaryzowane) lub osoby, które mają przydział organizacyjno-mobilizacyjny na okres wojny do tych dziedzin, miały przysposabiać się do obrony kraju w czasie pokoju w ramach swoich dziedzin. Osoby te mogły być powoływane na ćwiczenia w czasie wolnym od pracy na okres do 15 dni w ciągu roku. W wypadku militaryzacji określonych dziedzin gospodarki narodowej i administracji państwowej (w razie wprowadzenia stanu bezpośredniego zagrożenia bezpieczeństwa państwa, ogłoszenia mobilizacji i w czasie wojny), osoby, którym nadano przydział organizacyjno-mobilizacyjny do tych dziedzin, podlegały obowiązkowi służby w wieku: mężczyźni 18–65 lat, kobiety 18–60 lat. Młodzież uczęszczająca do szkół średnich odbywała przysposobienie obronne w ramach programu nauki jako obowiązkowy przedmiot nauczania, natomiast w razie potrzeby mogła być nim objęta również młodzież uczęszczająca do innych szkół, niebędących szkołami średnimi (młodzież ta mogła uczestniczyć w szkoleniach ochotniczo). Przysposobienie obronne mogły prowadzić również takie organizacje i stowarzyszenia, jak:

- Liga Obrony Kraju (LOK);
- Aeroklub Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (APRL);
- Polski Czerwony Krzyż (PCK);
- Ochotniczy Hufiec Pracy (OHP);
- inne, prowadzące działalność w zakresie przysposobienia obronnego ludności.

Ustawa przewidywała również celowość wykorzystania młodzieży objętej przysposobieniem obronnym do pełnienia niektórych funkcji pomocniczych w formacjach samoobrony, nadając tej młodzieży odpowiednie przydziały organizacyjne.

Osobom poborowym, które ukończyły przysposobienie obronne w szkołach pomaturalnych (co najmniej dwuletnich), przysługiwało prawo skrócenia do połowy okresu odbywania zasadniczej służby wojskowej.

W oddziałach powszechnej samoobrony (zakładowych i terenowych) istniało wiele służb, które – dla łatwiejszego ich rozróżnienia – oznaczono specjalnymi emblematami i znakami. Jednocześnie z wprowadzeniem oznaczeń poszczególnych służb wprowadzone zostały oznaki funkcji pełnionych przez poszczególne osoby²⁰.

Reasumując rozważania nad problematyką samoobrony na ziemiach polskich należy stwierdzić, że w historii państwowości polskiej możemy znaleźć wiele przykładów samoorganizacji społeczności lokalnych w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa. Do czasu uzyskania niepodległości przez Polskę były to głównie działania obejmujące samoobronę zbrojną narodu w celu utrzymania państwowości polskiej.

W okresie zaborów nasiliły się działania samoorganizacji narodowej i zbrojnej społeczeństwa, mające na celu nie tylko samoobronę zbrojną, ale również samoobronę zachowania i utrwalania dóbr kultury narodowej i wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej. Ochrona, ratownictwo ludności zaczęło obejmować płaszczyzny nie tylko dosłownie związane z ochroną i ratowaniem życia ludzkiego. Samoobrona prowadzona była na płaszczyźnie ekonomicznej, kulturalnej i społecznej. Ogromną rolę odegrał w tym okresie Kościół katolicki. Podlegając Stolicy Apostolskiej, zachował pewną niezależność od władz zaborczych. Duchowieństwo stanowiło najbardziej zwartą i najlepiej zorganizowaną grupę, obejmującą swym oddziaływaniem wszystkie zakątki kraju i wszystkie warstwy społeczne.

Aktywność obywatelska w czasach zaborów, choć głównie w formach niezinstytucjonalizowanych, ratowała poczucie polskiej tożsamości narodowej podczas długich 150 lat utraty państwowości.

Po odzyskaniu niepodległości (listopad 1918 r.) naród polski powołuje do życia jedną z najbardziej liczących się na świecie organizacji: samoobrony, ochrony i ratownictwa ludności, jaką jest Czerwony Krzyż.

Samoobrona miała największe znaczenie w okresie I i II wojny światowej. Szczególnie wrzesień 1939 roku pokazał, co w ramach obrony swego bytu narodowego potrafi zrobić sam naród, którego wcześniej nauczono podstaw patriotyzmu, dumy narodowej, sztuki wojennej.

W okresie powojennym w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej przygotowaniem obywateli do obrony na wypadek wojny zajęła się większość istniejących organizacji i stowarzyszeń, mających w swych statutach zapisy działalności związanej z ochroną i ratownictwem ludności. Działania te prowadzono zgodnie z postanowieniami „Ustawy o powszechnym obowiązku obrony PRL” na zasadzie centralnego kierowania polityką związaną z obronnością państwa. Tym samym okres ten charakteryzował się „odgórnymi inicjatywami” w zakresie samoobrony, ochrony i ratownictwa ludności. Z jednej strony, okres ten w sensie dodatnim wpłynął na ogólną wiedzę społeczeństwa z zakresu ochrony i ratownictwa ludności, z drugiej jednak – zauważa się skuteczne hamowanie oddolnych inicjatyw w tym względzie, gdyż państwo przypisywało sobie monopol w sprawach bezpieczeństwa.

²⁰ Sprawy te regulowało Zarządzenie MON nr 65 z dnia 6 grudnia 1969 r. („Dziennik Rozkazów MON” nr 1 z 1970 r., poz. 2).

Polish experience in the functioning of self-defence in the protection and rescue of the population

Abstract

The author presents the functioning of self-defence before the time of emergence of the democratic structures in Poland.

The concept of self-defence has its source in the natural right to counter the life and property threats. Thus, self-organization of the local communities in terms of national security is called "self-defence" – "samoobrona". It consists in taking action to protect people from dangerous situations, defined according to the criteria based on their personal and actual needs for security.

The presented article aims at presenting these problems, and providing a model for creating and supporting self-defence in terms of protection and rescue in the Republic of Poland.

Jan Ostojski

Aspiracje życiowe młodzieży polskiej i Polonii kanadyjskiej u progu XXI wieku

Na początku XXI wieku, na tle zachodzących przemian ogólnocywilizacyjnych, problematyka aspiracji życiowych ma szczególne znaczenie. Człowiek współczesny nie może korzystać z gotowych wzorców wypracowanych w przeszłości. W dobie charakterystycznych dla obecnych społeczeństw rozwiniętych kultur konieczne jest nowe określenie hierarchii najważniejszych spraw życiowych. Wybory te dotyczą zarówno wartości egzystencjalnych, postaw wobec rzeczywistości geopolitycznej, ekonomicznej i społecznej, jak i pewnych opinii, poglądów oraz generujących je działań.

Każde pokolenie poszukuje własnej drogi życiowej w zależności od zmieniających się warunków społecznych, w których funkcjonuje. Warunki te to obszar obejmujący zmiany w geopolitycznym, kulturowym i socjologicznym środowisku człowieka. Poprzednie pokolenia dążyły do zapewnienia człowiekowi możliwości ekspansji na coraz to nowsze dziedziny życia, opanowania przyrody, tworzenia cywilizacji technicznej. Skutki takiego postępowania okazały się katastrofalne. W ciągu zaledwie miliona lat życia człowieka na ziemi doprowadził on niemal do zagłady środowisko przyrodnicze, bez którego nie może egzystować. Współczesny obywatel musi wziąć na siebie odpowiedzialność za ratowanie świata, po to, by przetrwał on i jego dzieci. Jednostka staje więc przed problemem wyboru własnej drogi życiowej, celów, aspiracji i sposobów ich realizacji. Można go sytuować w kategorii „być – mieć”, ale również zachowania *status quo*. Te dylematy dotyczą szczególnie ludzi młodych. Polska młodzież w ostatnich dwóch dekadach doświadczała wielu „zawrowań” dziejowych – przemian we wszystkich dziedzinach życia – od przeobrażeń systemu politycznego i gospodarczego, po zmiany w systemach wartości. Zmiany te miały istotny wpływ na świadomość młodzieży i jej pogląd na świat.

Potrzeba oglądu sytuacji w zakresie aspiracji jest szczególnie ważna w odniesieniu do młodzieży, która po ukończeniu szkoły średniej przyjmuje role ludzi dorosłych i zadania przypisane inteligencji. Prowadzone od lat studia socjologiczne i psychologiczne w zakresie postaw i aspiracji młodzieży, rzadko dotyczą studentów. Analizy prowadzone przed rokiem 1989 w znacznej mierze straciły swą wartość diagnostyczną, bowiem przemiany społeczno-polityczne w Polsce zmieniły

sytuację młodzieży przez stworzenie nowych możliwości, ale i pojawienie się zagrożeń (m.in. bezrobocie, zjawisko ubóstwa).

W celu zbadania aspiracji młodzieży polskiej i Polonii kanadyjskiej przyjęto następujące założenia:

1. Aspiracje są zbliżone do dążeń, a opierają się na postawach i wartościach.
2. Aspiracje powstają przeważnie poprzez generalizację doświadczeń pozytywnych lub negatywnych, dotyczących sukcesu lub niepowodzenia w realizacji czy dążeń poprzednich.
3. Szczególnym elementem aspiracji jednostki jest odczuwane przez nią pragnienie (lub brak) czynnego uczestnictwa w przeobrażaniu otaczającej rzeczywistości, co łączy się ze sposobem, w jaki jednostka widzi swoje przyszłe miejsce w życiu społecznym, to jest czy postrzega się jako podmiot zmian, czy jako przedmiot oddziaływań.
4. Stan aspiracji młodzieży daje pewne podstawy do przewidywań jej zachowań w przyszłości.

Istnieją różne typy aspiracji. Szczególne znaczenie dla tej pracy mają aspiracje zawodowe, odnoszące się do przyszłego zawodu, wykonywanych w nim czynności, warunków pracy, zajmowanego w niej stanowiska. Aspiracje edukacyjne pozostają w ścisłym związku z aspiracjami zawodowymi i bywają często określane mianem **aspiracji oświatowo-zawodowych**.

Aspiracje osobiste odnoszą się do partnera kontaktów uczuciowych, współżycia rodzinnego, wpływu na własne życie. Są w nich zawarte pragnienia lub zamierzenia dotyczące wyglądu, usposobienia, wykształcenia, statusu społecznego, partnera życiowego i osób bliskich, a także problemy rodzinne, dotyczące optymalnego okresu założenia rodziny, liczby dzieci, metod ich wychowywania, statusu materialnego małżonków.

Aspiracje bytowe (materialne) przejawiają się w chęci posiadania na własność określonych przedmiotów, uzyskania wysokiego statusu majątkowego oraz zarobków własnych lub członków rodziny.

Aspiracje społeczne przejawiają się w chęci uczestnictwa w działalności samorządowej, politycznej, organizacjach społecznych. Powstają one na podłożu wyższych uczuć moralno-społecznych: patriotyzmu, poczucia więzi z grupą, chęci bezinteresownego działania dla dobra wspólnego¹.

Aspiracje są jednym z ważniejszych składników osobowości. Wyznaczają kierunki działania, wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów, na wybór zawodu, aktywność społeczną i kulturalną, nawiązywane kontakty interpersonalne. Kształtują się i ulegają zmianom w procesie rozwoju psychofizycznego człowieka. W początkowym okresie rozwoju młodzieży występują one w formie niejasno sprecyzowanych marzeń i pragnień dotyczących przyszłego życia, wyboru zawodu, partnera, kontaktów uczuciowych, stanu posiadania, sposobów spędzania wolnego czasu. Są to aspiracje życzeniowe, niestymulujące do działań sprzyjających ich realizacji. W procesie dalszego rozwoju psychospołecznego aspiracje życzeniowe przekształcają się w aspiracje działaniowe. Miejsce niejasno sprecyzowanych marzeń i pragnień zajmują zamierzenia dotyczące konkretnych celów oraz związanych z nimi zadań stymulujących działanie.

¹ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1987, s. 30–31.

Praca niniejsza jest próbą przedstawienia dążeń młodzieży polskiej na tle dążeń młodzieży Polonii kanadyjskiej, odnośnie do wyboru przyszłej drogi życiowej, dalszego kształcenia, podjęcia pracy zawodowej, życia osobistego oraz udziału w życiu społeczno-politycznym, a także ukazania czynników, które mają wpływ na kształtowanie się przejawianych przez nią aspiracji.

Wnioski z przeprowadzonych badań posłużą do poznania mechanizmów kształtowania się aspiracji, ułatwią rozumienie wielu zachowań społecznych i indywidualnych. Umożliwią także wyjaśnianie i zrozumienie obrazu aspiracji – zarówno jednostek, jak i grup. Pozwolą też przewidywać pragnienia ludzi i ich zachowania. W zasadzie pokrywają się z założonymi hipotezami. Uzyskane wyniki badań mogą posłużyć do planowania procesu dydaktycznego i wychowawczego w szkołach, czyli posiadają wymiar praktyczny.

Szczegółowe badanie aspiracji życiowych młodego pokolenia ważne jest zwłaszcza w obliczu demokratycznych przemian w Polsce, dokonujących się na naszych oczach. W tej zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej dzisiejsza młodzież stoi przed jednym z najważniejszych momentów w życiu: musi podjąć decyzję dotyczącą dalszej drogi życiowej, dalszego kształcenia, podjęcia pracy zawodowej, życia osobistego oraz udziału w życiu społeczno-politycznym.

Problematyka aspiracji życiowych w kontekście planowania przyszłości ludzi młodych jest szczególnie ważna jako wyznacznik rozwoju każdego społeczeństwa we wszystkich dziedzinach jego funkcjonowania.

Badania przeprowadzono w dwóch etapach. Pierwszy etap to badania w mieście Calgary w Kanadzie w sierpniu 2005 r., drugi – badania w Krakowie w marcu 2006 r.

Jako narzędzie badawcze zastosowano kwestionariusz ankiety dla młodzieży. Przeprowadzono również analizę dokumentów dotyczących powyższego tematu.

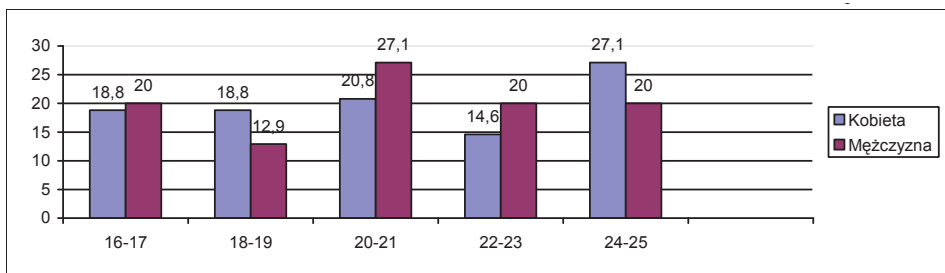
Próbę dobrano metodą kwotową (189 osób w Krakowie i 189 w Calgary), uwzględniając proporcje w strukturze płci i wieku danego zbioru.

Problematyka badawcza dotycząca aspiracji zawiera się w następujących pytaniach:

1. Jaki rodzaj pracy, jakie wartości zawodowe preferuje młodzież?
2. Czy realizacja zamierzeń osobistych zależy od czynników obiektywnych, czy też od pracowitości, zaradności, wytrwałości i własnych chęci badanego?
3. Jakie cechy osób dorosłych są cenione przez respondentów?
4. Jak oceniają badani studenci szansę realizacji aspiracji w dziedzinie aspiracji bytowych?
5. Czy istnieją w życiu badanych takie zadania i dążenia, których realizacja rozciągać się będzie na dalszą przyszłość?
6. Jakie są aspiracje moralne badanych?
7. Jakie zachodzą związki między zasadami moralnymi a postępowaniem?
8. Jakie zachowania według badanych zasługują na potępienie moralne?
9. Jakie wartości moralne preferują badani?
10. Jakie zjawiska społeczne wpływają na nastroje młodzieży? Czy wpływa na nie sytuacja międzynarodowa, gospodarcza czy polityczna w kraju?

Charakterystyka badanych

W celu dokładnego poznania grupy ankietowanych studentów należy zwrócić uwagę na wiek, płeć, miejsce zamieszkania badanych, wykształcenie rodziców i dotychczasowe wykształcenie badanych, które to czynniki będą odgrywać zasadniczą rolę przy późniejszej analizie aspiracji.



Wykres 1. Wiek i płeć badanych (%)

Wiek jest czynnikiem, który w badaniach ma duże znaczenie, gdyż wyraźnie różnicuje aspiracje i dążenia młodzieży. Młodzież w wieku 16–19 lat podejmuje szereg bardzo ważnych decyzji, m.in. wyboru przyszłej drogi zawodowej, kształcenia się czy też podjęcia pracy. Młodzież w wieku 20–25 lat ma już ukierunkowane dążenia dotyczące dalszego kształcenia, wyboru miejsca pracy, miejsca zamieszkania czy też założenia rodziny.

Dobór wieku badanych był uwarunkowany strukturą wiekową młodzieży Polonii kanadyjskiej w Calgary.

Wydaje się, że kategoria płci badaje najbardziej różnicuje aspiracje i dążenia młodzieży. Nie wynika to tylko z fizyczno-psychicznych różnic między kobietami i mężczyznami, ale i z odmiennych ról, jakie przypisuje się tym kategoriom społecznym.

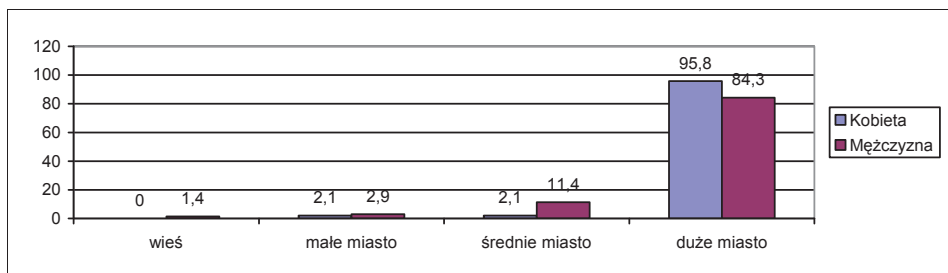
Kobiety stanowiły 40,7%, a mężczyźni 59,3% ogółu badanych.

Miejsce zamieszkania

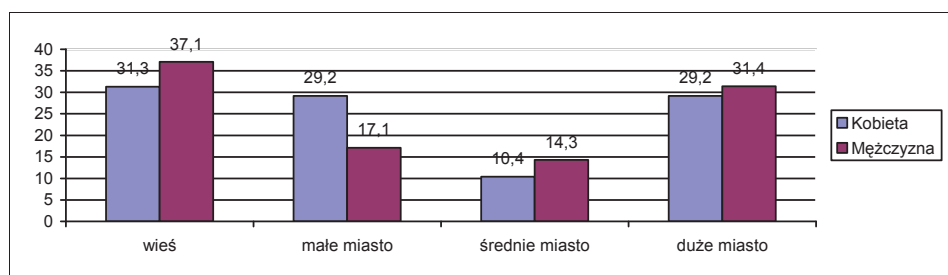
Miejsce zamieszkania osób objętych badaniem jest czynnikiem, który ma znaczenie przy porównywaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych. Środowisko terytorialne, warunki życia w tym środowisku, stopień uprzemysłowienia, dostępność do instytucji kulturalno-oświatowych wpływają na poziom i rodzaj aspiracji.

Ankietowani w Calgary w zdecydowanej większości pochodzą z dużego miasta, z małego i średniego miasta pochodzi niewiele ponad 10% badanych. Zupełnie odmienna jest struktura miejsca zamieszkania badanej młodzieży polskiej. Większość z niej zamieszkuje wsie (34,7%) i małe aglomeracje miejskie (34,7%).

Tak wyraźnie odmienna struktura miejsca zamieszkania badanych jest wynikiem różniącego się znacznie przestrzennego rozmieszczenia ludności w Kanadzie i w Polsce. Ogólnie można stwierdzić, że w Kanadzie większość ludności mieszka w dużych aglomeracjach miejskich, a niewielki odsetek na wsiach.



Wykres 2. Miejsce zamieszkania (Kanada) (%)



Wykres 3. Miejsce zamieszkania (Polska) (%)

Rodzinne uwarunkowania aspiracji studentów

Rodzina została nazwana przez socjologów i psychologów najmniejszą komórką życia społecznego, tzw. mikrospołecznością. To w rodzinie przychodzimy na świat, poznajemy rzeczywistość, dorastamy. W rodzinie uczymy się pierwszych ról społecznych, takich jak rola syna, córki, brata, to rodzina kształtuje osobowość dzieci, ukazuje wzorce do naśladowania i kieruje działaniem młodych ludzi.

Rodzina – podobnie jak inne grupy społeczne – jest zbiorowością zróżnicowaną pod względem płci i wykształcenia rodziców. Zauważa się różny poziom kulturalny poszczególnych rodzin, odmienna może być także ich sytuacja materialna.

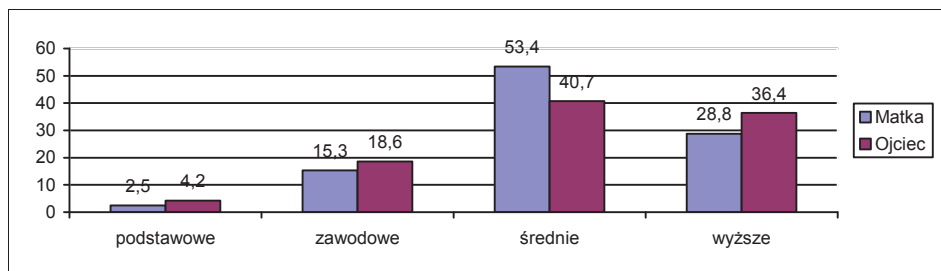
Przedstawione powyżej czynniki wpływają na kształtowanie się postaw, dążeń, zainteresowań i aspiracji młodych jednostek wychowujących się w rodzinie. W celu poznania rzeczywistych uwarunkowań rodzinnych konieczne jest przeanalizowanie wykształcenia rodziców.

Poziom wykształcenia rodziców jest dość powszechnie uważany za miernik poziomu kulturalnego danej rodziny. W badaniach wykształcenie podzielono na cztery kategorie: podstawowe, zawodowe, średnie i wyższe.

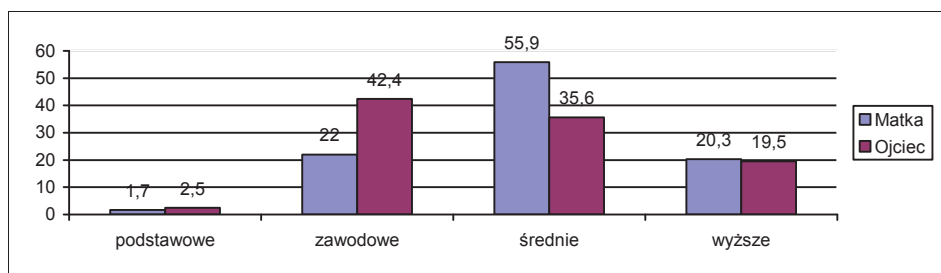
Wykształcenie rodziców

Wykształcenie rodziców jest jednym z istotnych czynników składających się na aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży, jest nierozdzielnie związane z przygotowaniem do podjęcia odpowiedniej pracy w określonym zawodzie. Im wyższe wykształcenie rodziców, tym wyższe aspiracje ich dzieci.

Z badań wynika, że rodzice młodzieży Polonii kanadyjskiej posiadają w większości średnie i wyższe wykształcenie, a rodzice młodzieży polskiej – zawodowe i średnie.



Wykres 4. Wykształcenie rodziców (Kanada) (%)



Wykres 5. Wykształcenie rodziców (Polska) (%)

Wnioski wynikające z powyższej analizy są następujące:

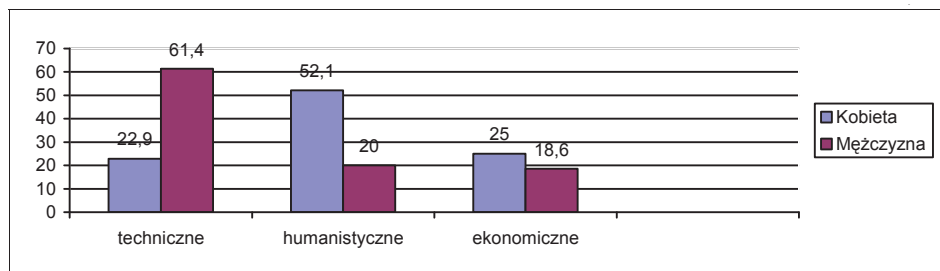
- matki są lepiej wykształcone w stosunku do ojców;
- większość rodziców posiada wykształcenie zawodowe i średnie.

Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do ich dzieci wiążą się ściśle z poziomem własnego wykształcenia – im lepiej wykształceni rodzice, tym częściej pragną, żeby ich dzieci ukończyły studia. Aspiracje te zależą również od związanego z wykształceniem statusu zawodowego i materialnego, który na ogół jest tym niższy, im niższa jest pozycja społeczno-zawodowa badanych, niższe miesięczne dochody na osobę w rodzinie oraz gorsze warunki materialne gospodarstwa domowego. Najniższe aspiracje w tym zakresie odnotowujemy wśród ludzi gorzej wykształconych i słabszych ekonomicznie – w środowiskach rolników, robotników niewykwalifikowanych i wykwalifikowanych oraz wśród rencistów i bezrobotnych (przedstawiciele tych grup częściej niż inni chcą, aby ich dzieci zakończyły edukację na poziomie niższym niż studia).

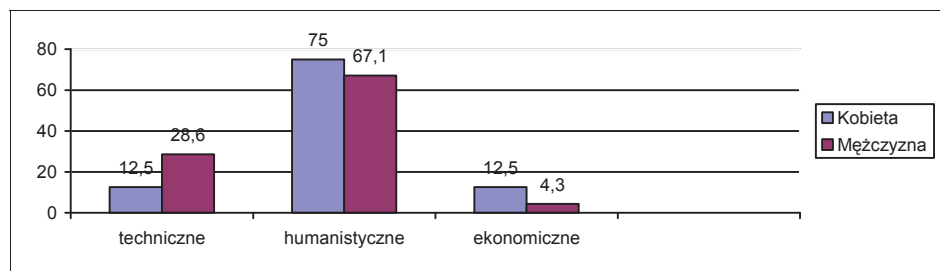
Dotychczasowe wykształcenie badanych

Świadomość tego, że warto się kształcić, jest powszechna we wszystkich grupach społecznych. Towarzyszy ona zarówno beneficjantom polskich przemian (osobom o najwyższej pozycji społeczno-ekonomicznej), jak i tym, którzy w największym stopniu ponoszą koszty transformacji (znajdują się w najgorszym położeniu społecznym z powodu bezrobocia, ubóstwa lub złego stanu zdrowia). O pożytkach z wykształcenia przekonani są również często ludzie młodzi i starsi, kobiety i mężczyźni. Jednak wartość kształcenia się podkreślają ci, którzy zdobyli wyższe wykształcenie.

Zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn wykształcenie techniczne zdobyło 45,8% badanych w Calgary i 22,0% w Krakowie. Kierunek humanistyczny ukończyło 33,1% w Calgary i 70,3% w Krakowie, natomiast kierunek ekonomiczny – 21,2% w Calgary i 7,6% w Krakowie. Ilustrują to poniższe wykresy.



Wykres 6. Wykształcenie badanych (Kanada) (%)



Wykres 7. Wykształcenie badanych (Polska) (%)

Z powyższej analizy wynika, że większość respondentów posiada wykształcenie humanistyczne, wyraźnie zaznacza się też podział na wykształcenie tzw. kobiece i męskie. Mężczyźni dominują w zawodach technicznych, a kobiety w humanistycznych (choć w Polsce ta dominacja nie jest tak wyraźna jak w Kanadzie) i ekonomicznych.

Charakterystyka środowiska Polonii kanadyjskiej

Calgary należy do największych miast stanu Alberta (piąte w Kanadzie), najbardziej rozwiniętej gospodarczo preriowej prowincji Kanady. Alberta, obszarowo blisko trzykrotnie większa od Polski, zaludniona jest przez niewiele ponad 2,5 miliona mieszkańców. Średnia gęstość zaludnienia jest więc blisko trzydziestokrotnie mniejsza niż w Polsce. Nazywana jest Krainą Wielkiego Nieba (Big Sky Country).

Kilkadziesiąt kilometrów na zachód od Calgary rozciągają się majestatyczne, świetnie widoczne z miasta Rocky Mountains – Góry Skaliste. 958-tysięczna metropolia należy do najszybciej rosnących miast na kontynencie amerykańskim. Dzięki równomiernemu od kilku lat wzrostowi ekonomicznemu, bezrobocie jest marginalne – ok. 5%. Niskie podatki prowincjonalne przyciągają inwestorów z całego kraju. Mieszkańcy Alberta, jako jedynej prowincji w kraju, nie płacą prowincjonalnych podatków przy zakupach towarów. Na terenie Calgary nie ma żadnych większych

zakładów przemysłu chemicznego czy ciężkiego. Środowisko naturalne skażone jest więc tylko w minimalnym stopniu².

Uniwersytet, na którym tylko na studiach dziennych studiuje ponad 20 tysięcy młodzieży, jest liczącym się centrum naukowym w Calgary. Dysponuje szeregiem obiektów, choćby takich jak Olympic Oval, a położony na terenie Uniwersytetu kryty tor do jazdy szybkiej na łyżwach nie ma sobie równego na świecie.

Miasto organizuje wiele imprez kulturalnych. Do najśłynniejszych należą: **stampede**³ – reklamowane jako największy show na Ziemi pod gołym niebem. Nie brakuje też obiektów kulturalnych, kin, teatrów, galerii czy doskonałej pod względem akustyki filharmonii – Jack Singer Hall.



Calgary zamieszkuje 31 245 osób legitymujących się pochodzeniem polskim. Zorganizowani są w licznych klubach i organizacjach polonijnych, m.in. w Kongresie Polonii Kanadyjskiej, Stowarzyszeniu Kombatantów, Polanie, Domu Polskim, Towarzystwie Krzewienia Kultury Polskiej, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwie Przyjaciół KUL, Polonijnym Klubie Singli,

Klubie Seniora, Pol-Can Chamber of Commerce; w organizacjach młodzieżowych: ZHP, Polskim Klubie Studenckim, Białych Orłach, Szkole Polskiej oraz w fundacjach: Brata Alberta, im. Konstantego Piekarskiego, Igora Kubali. Działalność Polonii wspierają też media: Polska Fala – Audycja Radiowa, Polskie Radio Calgary, Polish Television Calgary, tygodnik „Wiadomości”. Aktywną działalność religijną i kulturalną pełni kościół Matki Boskiej Królowej Pokoju, a zespół „Polanie” (powstał w 1977 roku przy polskiej parafii) z dużym sukcesem reprezentuje polską sztukę ludową w wielokulturowym społeczeństwie kanadyjskim. Zespół liczy aktualnie 45 członków, rekrutujących się z polskiej młodzieży – uczniów szkół wyższych i studentów Uniwersytetu w Calgary.

Młodzież Polonii kanadyjskiej



Niegdyś życie polonijne skupiało się wokół kościoła, obecnie jest ono rozproszone w licznych organizacjach społecznych. Pod koniec XX wieku do Calgary przyjechało tysiące Polaków, przyczyniając się do ożywienia tego środowiska. Starsi w większym stopniu niż młodzi nie potrafią żyć bez swoich organizacji społecznych czy kościoła, ale unikają czynnego angażowania się w działalność polonijną.

Jak na razie, wolna Polska nie spowodowała masowego powrotu emigrantów z okresu po drugiej wojnie światowej do kraju. Ludzie bardzo wrośli w oferowane im życie kanadyjskie, tu zapuścili korzenie i wychowali dzieci. Dziś te dzieci mają swoje potomstwo i powinno nas dziwić, że tylko nieliczni z nich mówią po polsku i są zainteresowani sprawami polskimi.

² A.M. Kobos, J.T. Pękacz, *Polonia in Alberta 1895–1995*, Calgary 1999, s. 319–324.

³ Stampede – w Stampede Park w Calgary od 1912 r., każdego lipca odbywa się dziesięciodniowy festyn ludowy. W jego programie obowiązkowo są zawody rodeo, pokazy fajerwerków, występy muzyków country. Duch zabawy rozciąga się poza centrum miasta i bierze w niej udział nawet milion ludzi.

W niektórych domach szuka się polskich współmałżonków dla swoich wnuczek czy wnuków. Z rodzicami mówi się po polsku, z rówieśnikami w szkole używa się języka angielskiego. Wielu rodaków może by chciało zaszczyć historię i kulturę polską w sercach i umysłach młodego pokolenia, ale to raczej pozostaje w sferze marzeń. Dziś, kiedy Polska wyzwoliła się z komunizmu i nazywa się ją wolną, jej obecni emigranci szukają nie wolności, ale raczej bardziej bezpieczeństwa ekonomicznego.

Kanada, przy swoich zasobach, rozwoju technicznym i gospodarce, raczej postępowej, jest atrakcyjna dla krajów azjatyckich i europejskich, zwłaszcza z Europy Wschodniej. Mentalnie, obyczajowo, możemy być dalecy od gospodarzy, ale kraj otwarty dla emigracji spodziewa się włączenia nowych przybyszów w działalność na rzecz Kanady.

W dzisiejszej kanadyjskiej rzeczywistości nie ma pracy w nadmiarze, wielu szuka własnych rozwiązań, stara się usamodzielnąć. Gdy przeglądamy polską książkę telefoniczną, zauważamy wielkie sukcesy naszych rodaków. Towarzyszy im odwaga i ryzyko, ale bez tego nie ma sukcesu. Reklama, rozgłos, dobra jakość usług i niskie ceny to jego podstawa. Do niedawna szukano wśród obcych: budowniczych, malarzy, hydraulików czy mechaników, dziś jeden poleca drugiemu rzemieślnika, agenta, radcę finansowego czy ubezpieczeniowego.

Czy można liczyć, że dzieci będą realizowały nasze plany? Jest to bardzo wątpliwe. Są jednak rodziny wyjątkowe, bardzo żyte z sobą, gdzie głos ojca czy matki jest respektowany i doceniany. W większości wypadków, kiedy dziecko idzie do przedszkola czy szkoły, w domu powstają dwa światy. Dzieci szybko uczą się języka angielskiego, mówią do rodziców po angielsku i odpowiadają w tym języku, zaniebując język polski. Dziecko nie rozumie, że umiejętność posługiwania się językiem polskim jest bardzo ważna i potrzebna. Rolą rodziców jest uświadomienie mu tego.

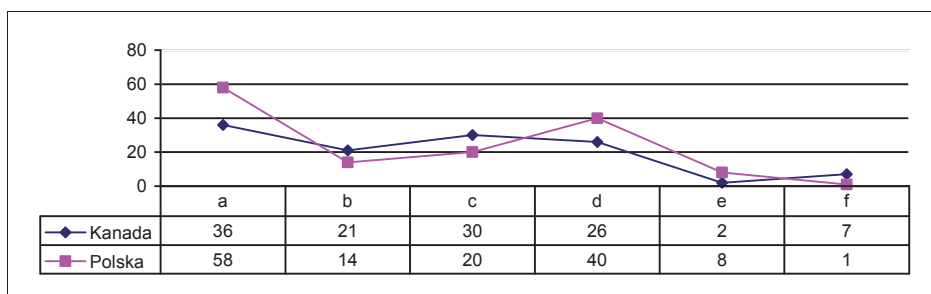
W większości domów dzieci wnoszą kanadyjskie nawyki i sposób bycia. Jeśli w takim domu jest babcia, to może nakłonić dzieci do mówienia po polsku. Rodzice nie tylko nie mają biegłości w nowym języku, ale nie potrafią reagować czy pomóc dzieciom w lekcjach. Często sami chodzą na kurs, a znajomość języka nie przychodzi im łatwo i szybko. Dziecko w szkole potrafi dość dobrze opanować język przez jeden rok szkolny, ale rodzice pracujący, bez czasu wolnego i kontaktów z nowym językiem, potrzebują na to co najmniej trzech lat. I tu ujawnia się przepaść językowa. Dzieci trudno zmusić do posługiwania się językiem polskim w domu, szczególnie wtedy, gdy są już w gimnazjum. Rodzice wzywani na wywiadówkę często nie rozumieją innego niż w Polsce sposobu nauki i zdobywania wiedzy. Termin „stary kraj” jest często przypominany przez nauczycieli, dla odróżnienia od wielu systemów i metod tu stosowanych, inne jest też przygotowanie dydaktyczne nauczycieli do nauczania przedmiotów. W kanadyjskim systemie nauczania szkolnego dominującą rolę odgrywają komputery, stąd też jeszcze większa przepaść między uczącymi się a rodzicami.

Kiedy dzieci ukończą szkołę średnią, należy pomyśleć o studiach. Studiowanie w Kanadzie nie jest tanie i trzeba być prymusem, żeby dostać stypendium czy pomoc od rządu. Kiedy syn lub córka idą na wyższe studia, często dzięki pomocy rodziców, powstaje problem utrzymania więzi z rodziną i zrozumienia dla rodziców. Usuwanie z domu starych ludzi jest stylem amerykańskim, który przyjął się także w Kanadzie. W wielu wypadkach w rodzinach wielodzietnych rodzice zapisują swoje

dobra na cele społeczne czy kościelne, twierdząc, że co mogli, to zrobili dla swych dzieci, wykształcili je i dalej niech radzą sobie same, zaczynając od zera. Bardzo często w takich sytuacjach dzieci biorą prawników, by obalić testament rodziców. Chociaż zdarzają się wyjątki, raczej nie można liczyć na pomoc dzieci, trzeba oszczędzać na starość, być przygotowanym na wiele niespodzianek⁴.

Analiza i interpretacja badań

Według definicji A. Kłoskowskiej, „aspiracje można uznać za kategorię potrzeb świadomych odnoszących się do przedmiotów – wartości aktualnie nie posiadanych lub takich, które wymagają stałego odnawiania, a są uznane za godne pożądanie”⁵. Zwraca ona uwagę na to, że u podłoża aspiracji leżą potrzeby jednostki i uznawane przez nią wartości. Nawiązując do teorii potrzeb A. Maslowa, autorka wskazuje, że aspiracje są czynnikiem, który wykracza poza wymagania aktualnej sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka, i który zmierza w stronę postępu i wyniesienia jej na wyższy poziom. Mają one ponadto charakter pragnień rozbudzonych przez stale odnawiające się wyobrażenia i modele kulturowe. Jakie posiada pragnienia i co zamierza osiągnąć młodzież polska i kanadyjska?



Wykres 8. Zamierzenia po ukończeniu szkoły (%)

a – praca zawodowa w firmie (prywatnej, państwowej)

b – praca zawodowa we własnej firmie

c – praca za granicą

d – dalsza edukacja

e – inne

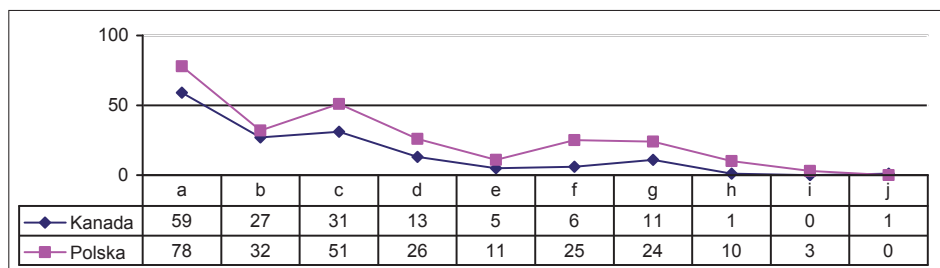
f – nie wiem

Przeszło połowa młodzieży polskiej i co trzeci Kanadyjczyk preferuje pracę w firmie państwowej lub prywatnej. Co czwarty Kanadyjczyk myśli o pracy we własnej firmie, ale też częściej o pracy za granicą. Młodzi Polacy mają trochę wyższe aspiracje edukacyjne niż Kanadyjczycy; w pewnym stopniu są one budowane na podstawie subiektywnych przekonań o własnych możliwościach intelektualnych. Dalsze kształcenie przewiduje prawie co drugi Polak i co trzeci Kanadyjczyk.

Świadczy to o tym, że młodzież polska wysoko ceni wartości związane z nauką, a więc zdobyciem atrakcyjnego zawodu zgodnego z zainteresowaniami. Jest przekonana o tym, że wykształcenie jest źródłem aktywności, podłożem sukcesu życiowego i wyznacznikiem przyszłości. Od połowy lat 90. obserwuje się swoistą „modę” na wykształcenie.

⁴ J. Steinmetz, *Canada of our days in B. C.*, Vancouver 1995, s. 34–37.

⁵ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 12.



Wykres 9. Preferowany rodzaj pracy (%)

a – interesująca i dająca wiele satysfakcji

b – praca, w której panują dobre stosunki między pracownikiem a przełożonym

c – zapewniająca wysokie zarobki

d – dająca możliwość dalszego kształcenia się

e – o dużym prestiżu społecznym

f – spokojna, bez napięć

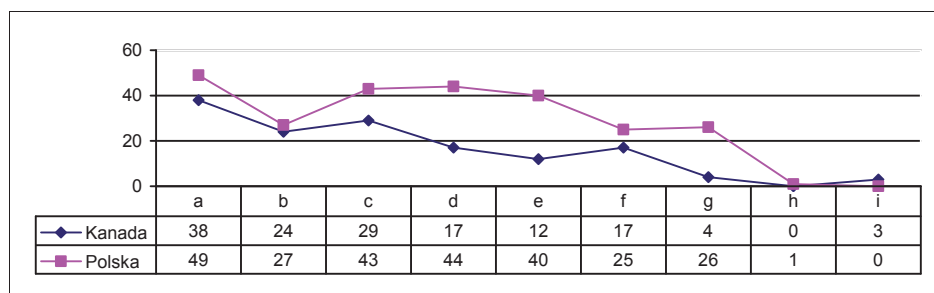
g – pożyteczna

h – z możliwością kierowania innymi

i – inna

j – nie wiem

Młodzież polska częściej niż kanadyjska preferuje pracę dającą jej satysfakcję. Co drugi Polak marzy o pracy dobrze płatnej, a co trzeci – o dającej możliwości dalszego podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Zdecydowanie więcej Polaków chciałoby takiej pracy, w której panowałby spokój i dobre stosunki pomiędzy pracodawcą a pracownikami, ale też częściej niż Kanadyjczycy chcieliby w pracy kierować innymi ludźmi.



Wykres 10. Preferowane wartości związane z aspiracjami zawodowymi (%)

a – rzetelne wykonywanie pracy

b – szybkość i sprawność działania

c – pracowitość i obowiązkowość

d – zaradność życiowa

e – poczucie pewności jutra

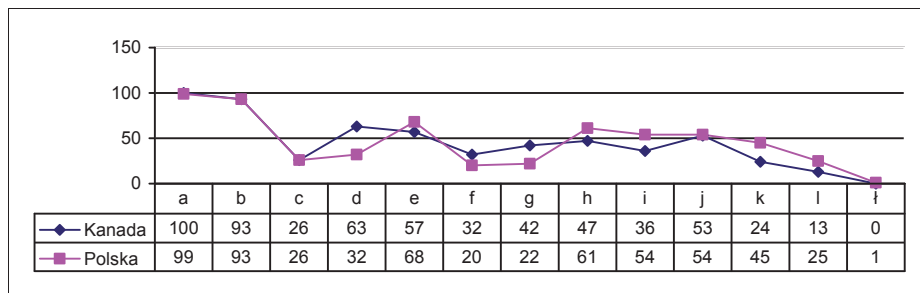
f – posiadanie pieniędzy

g – chęć sprawdzenia się

h – inne

i – nie wiem

Młodzież polska częściej niż kanadyjska preferuje rzetelną pracę oraz pracowitość i obowiązkowość. Zdecydowanie częściej ceni zaradność życiową, poczucie pewności jutra i chęć sprawdzenia się. Być może preferowane wartości wynikają z poczucia większej niepewności jutra, a tym samym – z braku w pełni stabilnej opieki socjalnej państwa, samodzielnego decydowania o swoim losie.

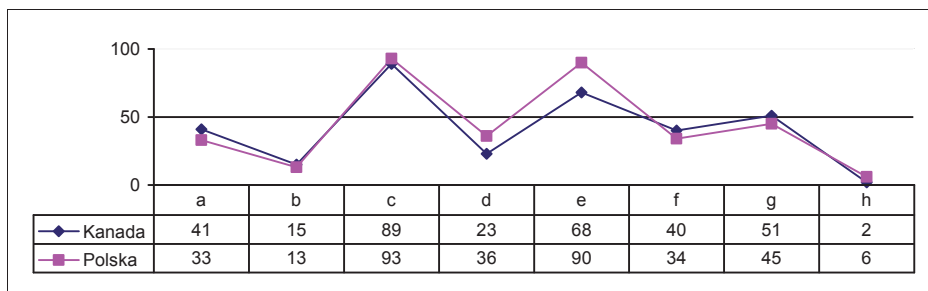


Wykres 11. Preferowane wartości związane z aspiracjami osobistymi (%)

a – szczęście w życiu rodzinnym
 b – miłość
 c – ryzyko i przygoda
 d – wesołość
 e – spokój i bezpieczeństwo
 f – porządek i systematyczność
 g – dobre układy koleżeńskie

h – przyjaźń
 i – pieniądze, dobra materialne
 j – mądrość i wiedza
 k – silny charakter
 l – wierność swoim poglądom
 ł – inne

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że na czele listy najważniejszych celów życiowych utrzymują się: szczęście w życiu rodzinnym i miłość, a co czwarty z badanych wymienia również ryzyko i przygodę. Nie dziwią te preferencje, ponieważ są to wartości uniwersalne w każdej kulturze, szczególnie dla młodych ludzi. Kanadyjczycy dwukrotnie częściej niż Polacy cenią wesołość i koleżeństwo. Z kolei młodzież polska częściej wymienia poczucie bezpieczeństwa, przyjaźń, dobra materialne i silny charakter. Prawie dwukrotnie częściej (25%) niż Kanadyjczycy jesteśmy wierni swoim poglądom.

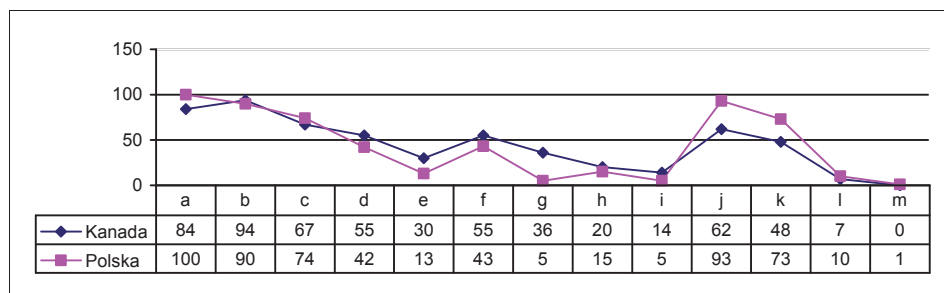


Wykres 12. Zależności dotyczące realizacji osobistych zamierzeń (%)

a – warunki materialne rodziców lub opiekunów
 b – stanowiska jakie zajmują rodzice lub opiekunowie
 c – własne chęci
 d – szczęśliwy zbieg okoliczności

e – wytrwałość i charakter
 f – pomoc i życzliwość innych
 g – wyniki w nauce
 h – inne czynniki

Podobnie jak młodzież kanadyjska, młodzi Polacy uważają, że realizacja osobistych zamierzeń w dużej mierze zależy od własnych chęci, wytrwałości i charakteru, trochę też od życzliwej pomocy innych ludzi i wyników w nauce, w mniejszej zaś od stanowiska jakie zajmują rodzice oraz zbiegu okoliczności. Być może, szczególnie jeśli chodzi o młodzież polską, takie poglądy są efektem publicznego piętnowania nepotyzmu, kumoterstwa i niczym nieuzasadnionej protekcji.



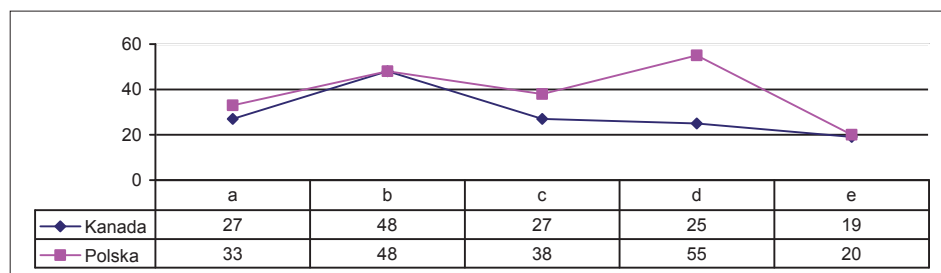
Wykres 13. Będę miał wpływ w przyszłości na: (%)

a – własne sprawy rodzinne
 b – własne postępowanie
 c – własne sprawy zawodowe
 d – sprawy swojego miejsca pracy
 e – sprawy środowiska
 f – sprawy bliskich przyjaciół
 g – sprawy współpracowników

h – sprawy kraju
 i – problemy ogólnoswiatowe
 j – wybór partnera życiowego
 k – dalsze kształcenie
 l – sprawy organizacji społecznych, politycznych,
 do których będziesz należał (należała)
 m – inne

Młodzież polska (100%) w trochę w większym stopniu niż kanadyjska (84%) uważa, że będzie miała w przyszłości wpływ na sprawy rodzinne, wybór partnera życiowego i dalsze kształcenie, natomiast mniejszy wpływ na sprawy współpracowników, kraju, organizacji społecznych i politycznych, do których będzie należeć oraz na problemy ogólnoswiatowe.

Zbieżne poglądy badanych dominują w ocenach wpływu na własne postępowanie, sprawy zawodowe, miejsce pracy, przyjaciół.

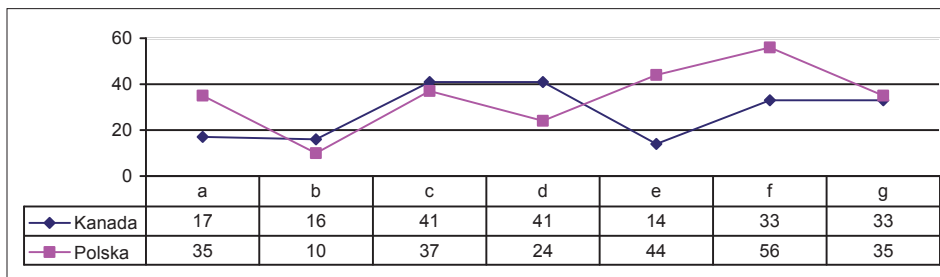


Wykres 14. Preferowane wartości moralne (%)

a – odwaga, chęć walki z niesprawiedliwością
 b – silny charakter
 c – posiadanie własnego poglądu

d – poczucie własnej godności
 e – życie według zasad religijnych

Przeszło co trzeci młody Polak, a co czwarty Kanadyjczyk wybierał takie wartości, jak odwaga i walka z niesprawiedliwością, a prawie co drugi silny charakter. Dwukrotnie częściej niż Kanadyjczycy preferujemy poczucie własnej godności. Te cechy Polacy wykształcili w procesie historycznym (zaborcy, okupacja hitlerowska, zniewolenie komunistyczne). Bardziej też cenimy własny pogląd i – co nie dziwi – łączy nas jednakowy pogląd na życie według zasad religijnych – ceni je co piąty respondent.

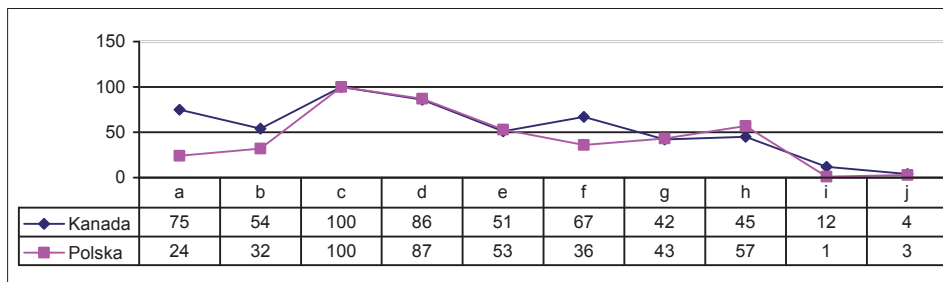


Wykres 15. Na potępienie moralne zasługuje (%)

a – wygłaszanie poglądów niezgodnych z własnymi przekonaniami
 b – mówienie nieprawdy w obronie drugiego człowieka
 c – świadome podawanie nieprawdy przez dziennikarzy w mediach
 d – samobójstwo

e – dochodzenie do awansu kosztem innych
 f – aborcja
 g – eutanazja

Młodzież polską i kanadyjską różnicują poglądy dotyczące działań moralnie nagannych. Dwukrotnie częściej Polacy uważają, że naganny jest koniunkturalizm i aborcja, trzykrotnie częściej potępiamy machiawelizm w karierze zawodowej. Wspólny pogląd dominuje w kwestiach mówienia nieprawdy o drugim człowieku, podawania nieprawdy przez dziennikarzy w mediach oraz problemu eutanazji.

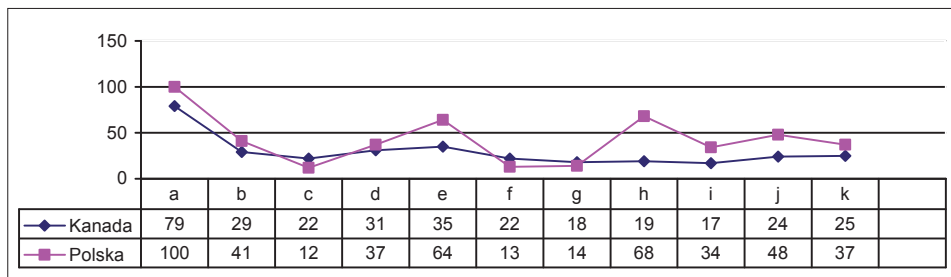


Wykres 16. Wartości, za które byłbyś gotów umrzeć (%)

a – prawda
 b – godność
 c – rodzina
 d – najbliższa osoba
 e – Ojczyzna

f – religia
 g – przyjaciele
 h – życie ludzkie
 i – mienie osobiste
 j – nie warto

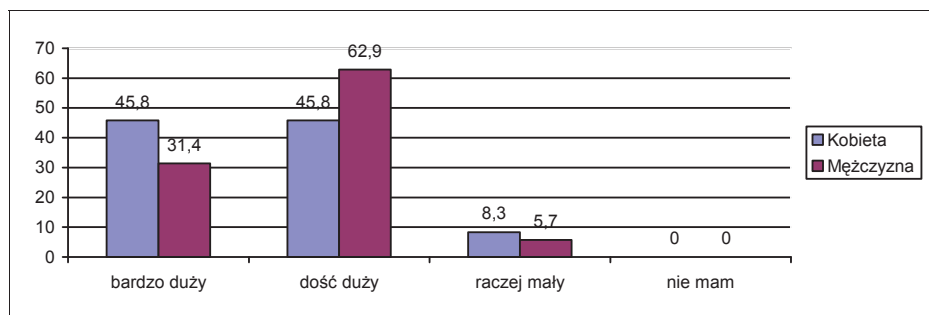
Młodzież polska, podobnie jak kanadyjska, gotowa byłaby umrzeć za rodzinę i najbliższe osoby, co drugi badany za Ojczyznę i przyjaciół, trochę więcej młodzieży ceni życie ludzkie. Prawie dwukrotnie częściej niż młodzi Polacy Kanadyjczycy poświęciliby swoje życie za religię (religia jest symbolem kultury Polonii, daje im poczucie wspólnoty i osłabia tęsknotę za krajem), a trzykrotnie częściej za prawdę. Bardziej cenią też godność i mienie osobiste.



Wykres 17. Zjawiska wywierające wpływ na nastroje społeczne (%)

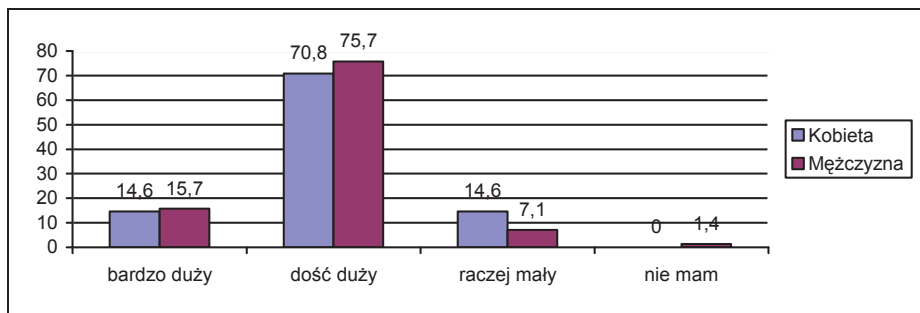
- a – bezrobocie
 b – niska emerytura i renta
 c – zanieczyszczone środowisko
 d – trudności mieszkaniowe
 e – afery polityczne
 f – tempo reform
 g – prywatyzacja
 h – niekompetencja władzy
 i – system prawny
 j – zagrożenia bezpieczeństwa obywateli
 k – naruszenie norm moralnych przez polityków

Stanowczo bardziej zróżnicowane poglądy na temat wpływu zjawisk życia społecznego na nastroje dominują w ocenach młodzieży polskiej. Zdecydowana większość zwraca uwagę na afery polityczne i niekompetencję władzy. Młodzież polska dwukrotnie częściej niż kanadyjska zwraca uwagę na system prawny i zagrożenie bezpieczeństwa. Są to zjawiska społeczno-polityczne, które często bulwersują Polaków, ponieważ są nagłaśniane przez media i poddawane publicznej ocenie. Częściej też młodzi Polacy narzekają na bezrobocie i niskie emerytury – jako główny czynnik nastrojów społecznych. Jest to efekt ograniczonego rynku pracy, „złego prawa” i niewłaściwego zarządzania finansami publicznymi. Kanadyjczycy natomiast częściej zwracają uwagę na zanieczyszczenie środowiska i tempo reform.



Wykres 18. Wpływ na własne życie (młodzież kanadyjska) (%)

Młodzież kanadyjska częściej niż polska uważa, że ma bardzo duży i dość duży wpływ na własne życie. Prawie połowa badanych dziewcząt i co trzeci chłopak stwierdza, że mają bardzo duży wpływ na własne życie. Natomiast znacznie więcej mężczyzn (62,9%) niż kobiet (45,8%) uważa, że ten wpływ jest dość duży. Prawdopodobnie ten wyraźny optymizm mężczyzn wynika z tego, że w Polsce nadal istnieje stratyfikacja płci i kobiety zdają sobie z tego sprawę.



Wykres 19. Wpływ na własne życie (młodzież polska) (%)

Tylko co dziesiąty Polak (zarówno kobiety, jak i mężczyźni) wyjątkowo zgodnie akcentuje swoje poglądy na ten temat. Mężczyźni trochę częściej niż kobiety twierdzą, że ten wpływ jest dość duży.

Tab. 1. Cechy występujące częściej u kobiety (%)

Cecha	Występuje częściej u dorosłych		Występuje częściej u młodzieży		Występuje jednakowo		Trudno mi powiedzieć	
	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska
Uczciwość	12,5	12,5	12,5	16,7	66,7	31,3	8,3	39,6
Pracowitość	27,1	54,2	4,2	6,3	68,8	31,3	0,0	8,3
Poczucie odpowiedzialności	43,8	81,3	0,0	6,3	54,2	10,4	2,1	2,1
Odwaga	8,3	4,2	39,6	68,8	43,8	18,8	8,3	8,3
Patriotyzm	43,8	56,3	2,1	10,4	45,8	25,0	8,3	8,3
Zainteresowanie polityką	66,7	66,7	4,2	4,2	25,0	25,0	4,2	4,2
Koleżeństwo	6,3	4,2	41,7	66,7	50,0	27,1	2,1	2,1
Zakłamanie	8,3	27,1	18,8	4,2	50,0	45,8	22,9	22,9
Ofiarność	35,4	31,3	10,4	10,4	37,5	25,0	16,7	33,3
Poczucie sprawiedliwości	27,1	22,9	8,3	6,3	56,3	45,8	8,3	25,0
Samokrytycyzm	10,4	29,2	31,3	29,2	45,8	27,1	12,5	14,6
Religijność	29,2	54,2	2,1	6,3	66,7	27,1	2,1	12,5

Opracowanie własne

Tab. 2. Cechy występujące częściej u mężczyzny (%)

Cecha	Występuje częściej u dorosłych		Występuje częściej u młodzieży		Występuje jednakowo		Trudno mi powiedzieć	
	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska
Uczciwość	42,9	21,4	11,4	15,7	40,0	30,0	5,7	32,9
Pracowitość	45,7	54,3	10,0	10,0	40,0	30,0	4,3	5,7
Poczucie odpowiedzialności	40,0	87,1	7,1	1,4	50,0	10,0	2,9	1,4
Odwaga	10,0	14,3	50,0	54,3	35,7	25,7	4,3	5,7
Patriotyzm	38,6	42,9	14,3	8,9	37,1	32,9	10,0	15,7
Zainteresowanie polityką	50,0	65,7	8,6	5,7	38,6	17,1	2,9	11,4
Koleżeństwo	1,4	5,7	52,9	70,0	44,3	20,0	1,4	4,3
Zakłamanie	4,3	28,6	15,7	20,0	37,1	34,3	42,9	17,1
Ofiarność	31,4	31,4	8,6	22,9	41,4	24,3	18,6	21,4
Poczucie sprawiedliwości	17,1	27,1	15,7	5,7	48,6	30,0	18,6	37,1
Samokrytycyzm	21,4	25,7	22,9	27,1	34,3	22,9	21,4	24,3
Religijność	35,7	58,6	5,7	5,7	52,9	25,7	5,7	10,0

Opracowanie własne

Młodzież kanadyjska twierdzi, że takie cechy charakteru, jak zainteresowanie polityką, poczucie odpowiedzialności, patriotyzm i ofiarność częściej występują u dorosłych, natomiast młodzież polska wymienia takie cechy, jak odpowiedzialność, zainteresowanie polityką, patriotyzm, pracowitość i religijność.

Koleżeńskość, odwaga, samokrytycyzm to według zgodnej oceny badanych najczęściej występujące cechy charakteru młodzieży. Polacy wskazują także na ofiarność.

Cechy wspólne, występujące zarówno u dorosłych, jak i u młodzieży, w ocenie Kanadyjek to: pracowitość, uczciwość, religijność, poczucie odpowiedzialności i sprawiedliwości, zaś mężczyźni zwracają uwagę na: religijność, poczucie odpowiedzialności i sprawiedliwości. Natomiast oceny młodzieży polskiej są zgodne; wskazuje ona na takie cechy, jak: poczucie sprawiedliwości, zakłamanie, uczciwość i pracowitość, mężczyźni zaś częściej niż kobiety na patriotyzm.

Tab. 3. Przyszłe osiągnięcia kobiet w dziedzinie bytowej (%)

Zamierzenia	Nie zależy mi na tym		W ciągu 5 lat od ukończenia nauki szkolnej		5–10 lat		Prawdopodobnie nie uda mi się uzyskać w ogóle		Nie wiem	
	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska
Interesująca praca	0,0	0,0	77,1	62,5	22,9	18,8	0,0	6,3	0,0	12,5
Pełna niezależność finansowa od rodziców	0,0	2,1	54,2	50,0	37,5	39,6	2,1	2,1	6,3	6,3
Dobrobyt materialny	4,2	0,0	25,0	16,7	56,3	45,8	0,0	8,3	14,6	29,2
Własne mieszkanie	0,0	2,1	33,3	16,7	58,3	43,8	0,0	6,3	8,3	31,3
Samochód	0,0	10,4	64,6	18,8	27,1	35,4	0,0	8,3	8,3	27,1

Opracowanie własne

Tab. 4. Przyszłe osiągnięcia mężczyzn w dziedzinie bytowej (%)

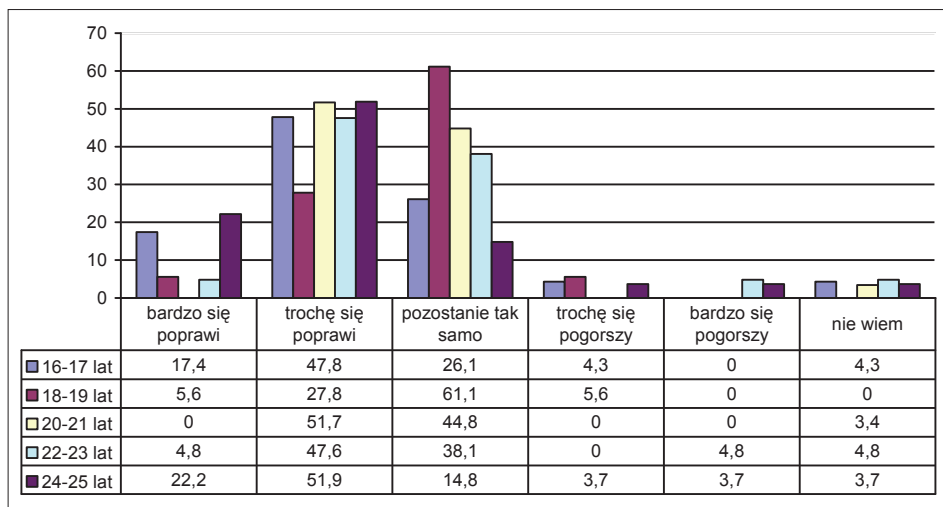
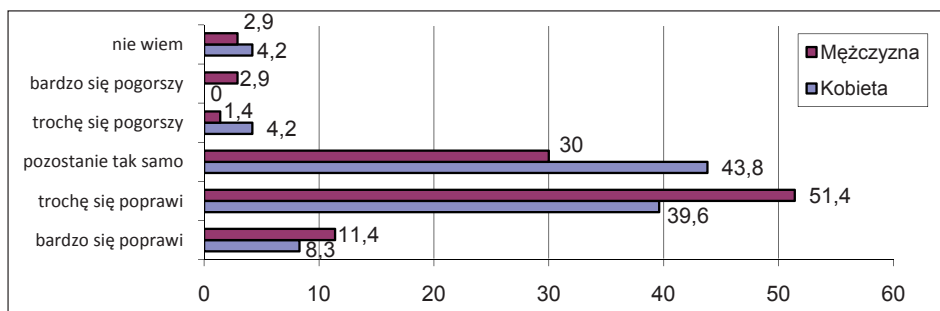
Zamierzenia	Nie zależy mi na tym		W ciągu 5 lat od ukończenia nauki szkolnej		5–10 lat		Prawdopodobnie nie uda mi się uzyskać w ogóle		Nie wiem	
	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska
Interesująca praca	0,0	0,0	77,1	72,9	24,3	18,6	4,3	0,0	0,0	8,6
Pełna niezależność finansowa od rodziców	1,4	0,0	50,0	52,9	35,7	25,7	2,9	1,4	10,0	20,0
Dobrobyt materialny	4,3	5,7	21,4	7,1	60,0	41,4	2,9	11,4	11,4	34,3
Własne mieszkanie	2,9	2,9	31,4	15,7	54,3	38,6	2,9	7,1	8,6	35,7
Samochód	1,4	4,3	60,0	41,4	28,6	24,3	1,4	1,4	8,6	28,6

Opracowanie własne

Jedną z miar aspiracji życiowych, postrzegania możliwych do osiągnięcia celów oraz określenia realnych perspektyw są wyobrażenia o własnym życiu w perspektywie przyszłości.

Większość badanych swoje nadzieje co do poprawy swojego bytu lokuje w okresie do 5 lat od ukończenia nauki szkolnej. Kanadyjczycy liczą na: interesującą pracę, samochód i pełną niezależność finansową od rodziców, a w perspektywie 10 lat – na dobrobyt materialny i własne mieszkanie.

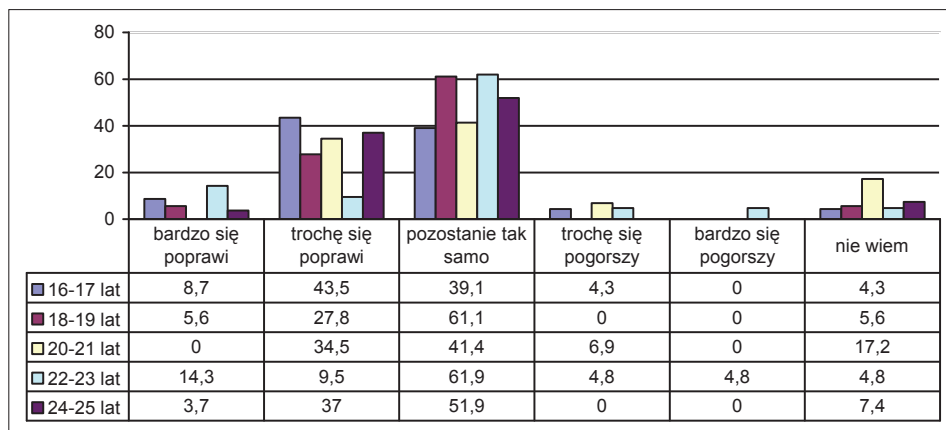
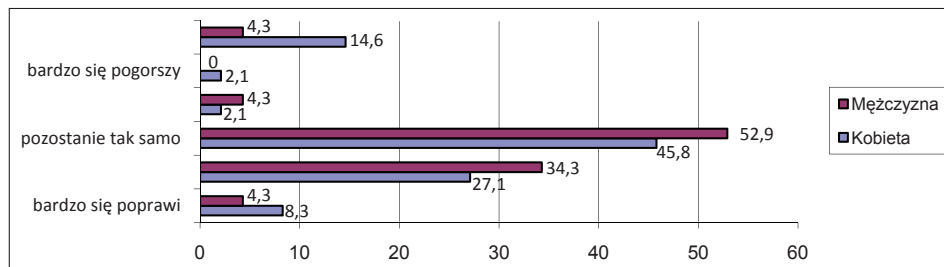
Młodzi Polacy w analogicznym okresie liczą na interesującą pracę, pełną niezależność finansową od rodziców, a mężczyźni na zakup samochodu. W dalszej perspektywie mają nadzieję na dobrobyt materialny, własne mieszkanie. Zdecydowanie więcej Polek niż Kanadyjek jest nastawionych pesymistycznie wobec szans na realizację swoich zamierzeń. Również mężczyźni częściej wyrażają opinię, że nie osiągną dobrobytu materialnego i własnego mieszkania.



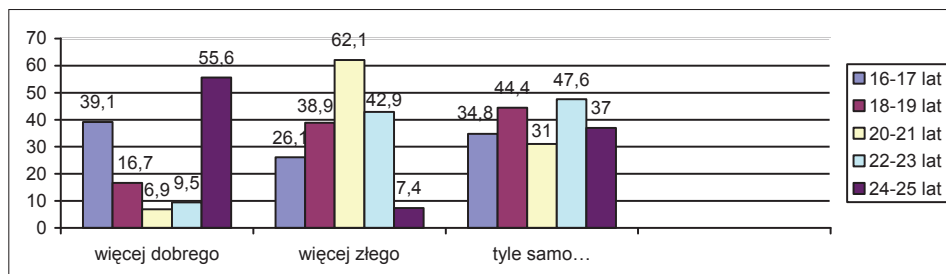
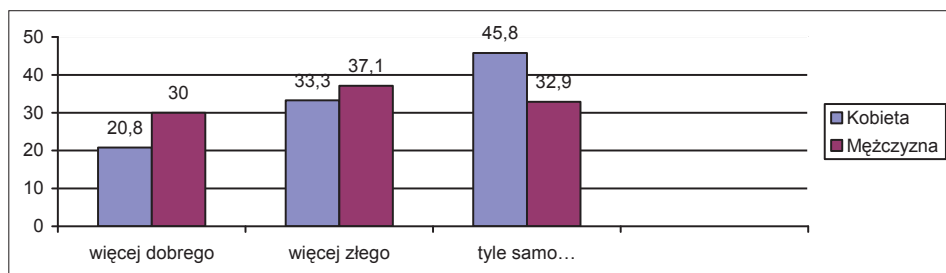
Wykres 20. Spodziewane zmiany w poziomie życia w ciągu 2 lat (Kanada) (%)

Prawie 2/3 mężczyzn i co druga kobieta optymistycznie zakładają, że ich poziom życia w ciągu następnych dwóch lat w Kanadzie się poprawi. Tylko młodzież w wieku 18–19 lat sądzi, iż nic się nie zmieni.

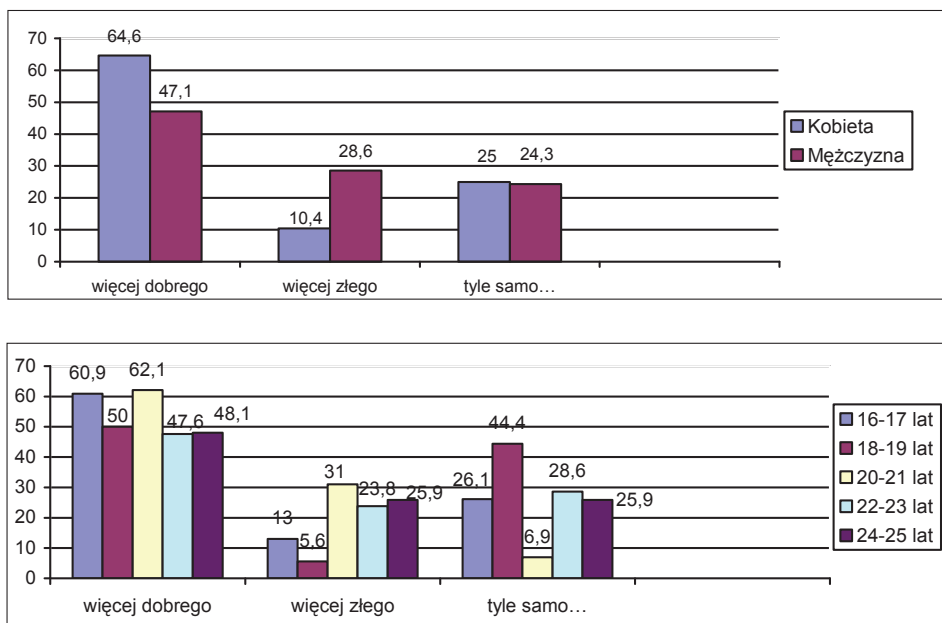
Prawie co drugi Polak uważa, że życie w kraju nie ulegnie zasadniczej zmianie, co trzeci twierdzi, że się trochę poprawi. Taki optymizm wyrażają głównie 16–17 i 24–25-latkowie, a więc osoby kończące określony poziom edukacji oraz co szósty badany w wieku 22–23 lat.



Wykres 21. Spodziewane zmiany w poziomie życia w ciągu 2 lat (Polska) (%)



Wykres 22. Oczekiwania od życia młodych Kanadyjczyków (%)

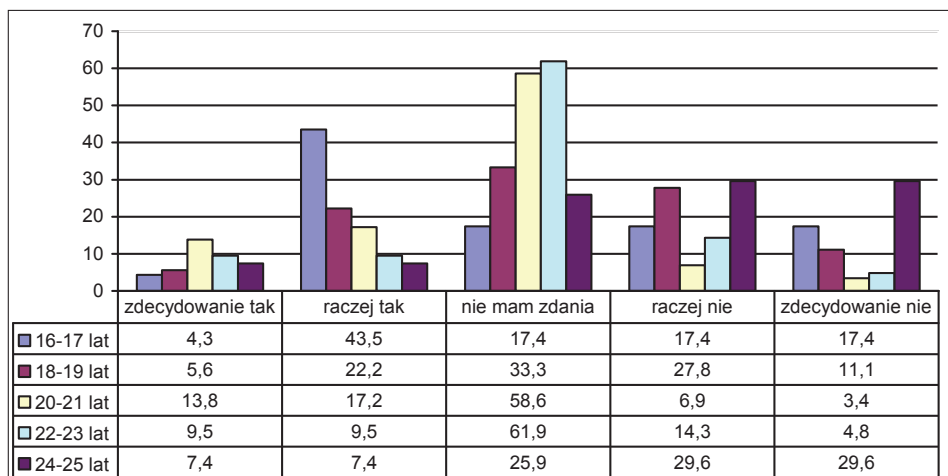
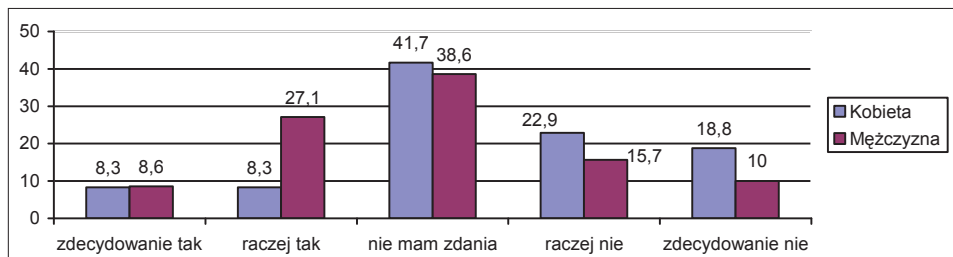


Wykres 23. Oczekiwania od życia młodych Polaków (%)

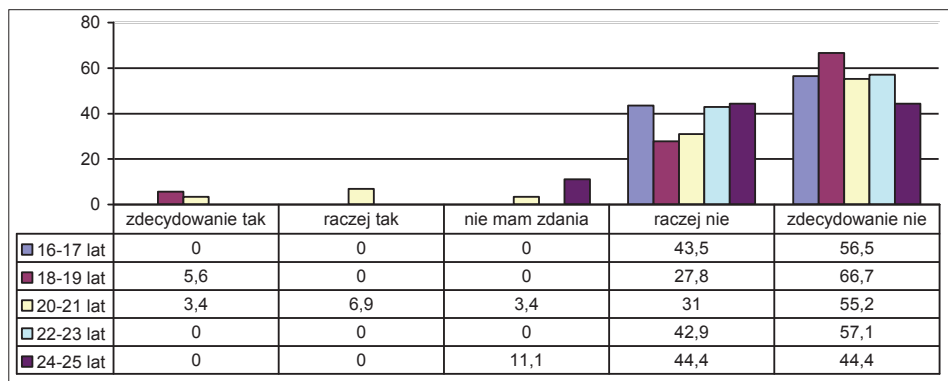
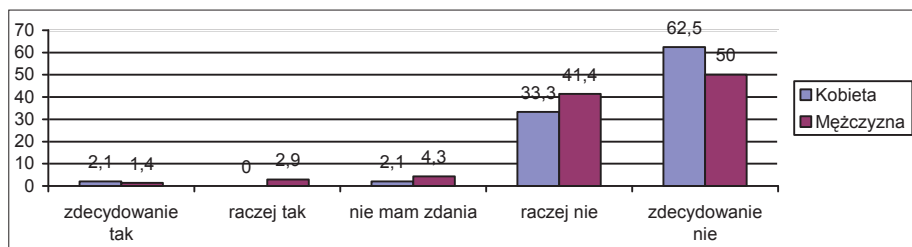
Bez mała co trzeci mężczyzna i co piąta kobieta spodziewają się od życia więcej dobrego. Częściej spodziewają się tego osoby w wieku 24–25 lat (55,6%) i 16–17-latkowie (39,1%) niż osoby w pozostałe. Niemal co drugi mężczyzna i co trzecia kobieta uważają, że należy się spodziewać tyle samo dobrego, co złego, szczególnie osoby w wieku 18–19 (44,4%) i 22–23 lat (47,6%). Pesymizm co do pozytywnych zmian w życiu przejawia głównie młodzież w wieku 20–21 lat (62,1%).

Zdecydowanie więcej kobiet (60,9%) niż mężczyzn (47,1%) spodziewa się od życia więcej dobrego. Optymistami są głównie osoby w wieku 16–17 i 20–21 lat oraz co druga z pozostałych. Niemal co trzeci mężczyzna i tylko co 10 kobieta uważają, że należy spodziewać się więcej złego; pesymiści to głównie osoby w wieku 20–21 i 24–25 lat. Co czwarty z badanych (głównie młodzież w wieku 18–19 i 22–23 lat) spodziewa się od życia tyle samego dobrego co złego.

Prawie co dziesiąty młody Kanadyjczyk, głównie w wieku 20–23 lat, posiada zdecydowanie negatywny stosunek do ludzi o odmiennych poglądach. Raczej negatywny stosunek przejawiają częściej mężczyźni (co czwarty) niż kobiety (8,3%), a zdecydowanie częściej 16–17-latkowie (43,5%) i 18–19-latkowie (22,2%). W bardziej lub mniej zdecydowany sposób 2/3 kobiet i 1/4 mężczyzn wyraża swój pozytywny stosunek wobec osób o innych przekonaniach, dotyczy to głównie młodzieży w wieku 24–25 lat. Przeszło połowa 20–23-latków nie ma na ten temat zdania.

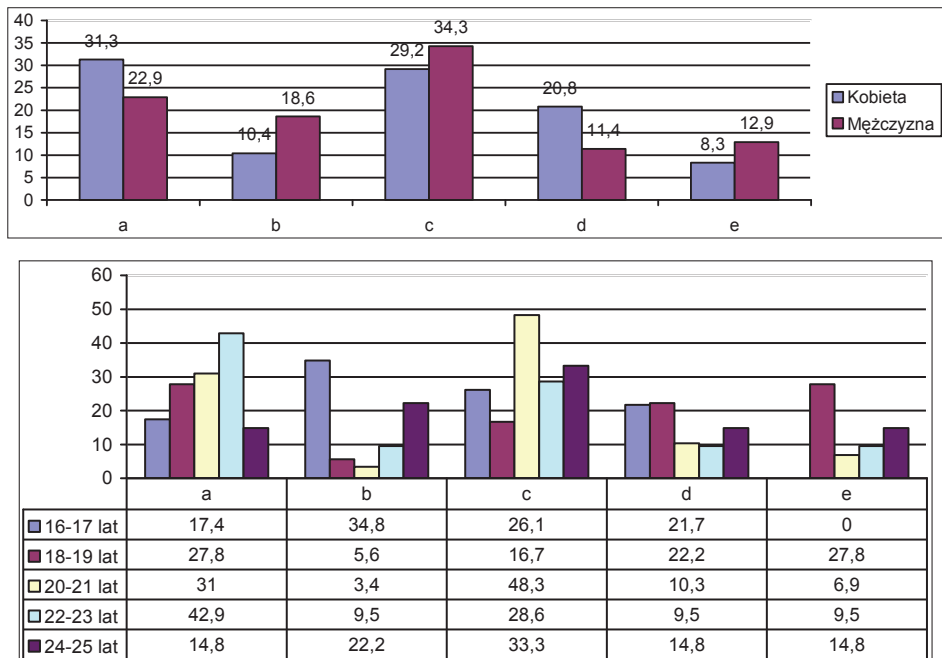


Wykres 24. Negatywny stosunek do ludzi o odmiennych poglądach i przekonaniach (Kanada) (%)



Wykres 25. Negatywny stosunek do ludzi o odmiennych poglądach i przekonaniach (Polska) (%)

Polska młodzież przejawia pozytywny stosunek do osób o odmiennych poglądach i przekonaniach. Tylko nieliczni, głównie mężczyźni (4,3%) w wieku 18–21 lat, są negatywnie nastawieni do takich ludzi. Przeszło 90% badanych, głównie kobiety, wyraża do nich swój pozytywny stosunek.



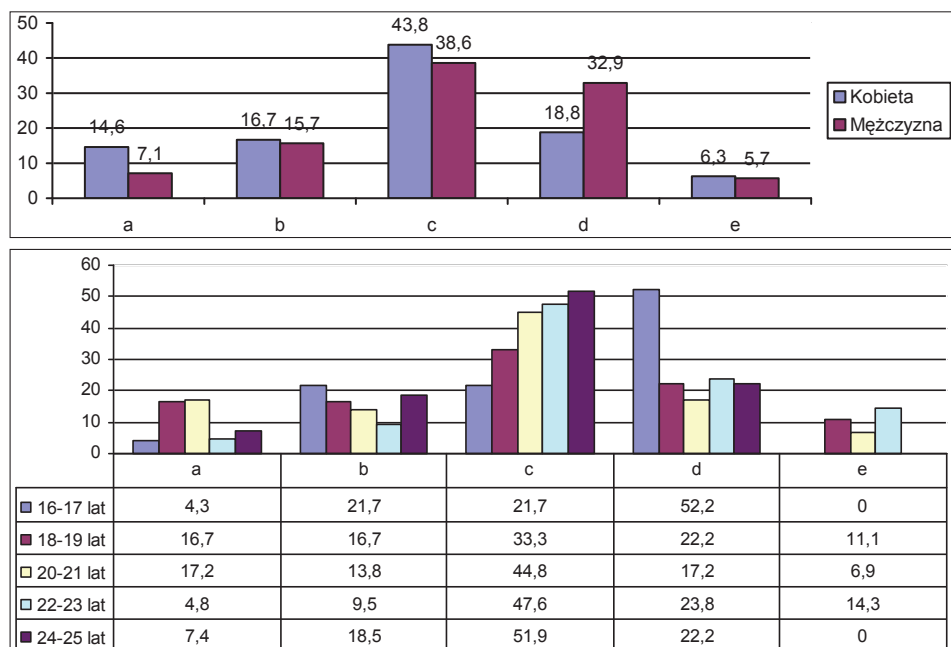
Wykres 26. Postępowanie wobec innych ludzi (Kanada) (%)

- a – jedynie życie dla innych ludzi nadaje sens życiu człowieka i dlatego powinien przeważać wzgląd na dobro innych
- b – należy przedkładać dobro innych nad własne, ale mimo to, dobra własnego nie należy bagatelizować
- c – należy umieć znaleźć wyjście pośrednie między dobrem własnym a cudzym
- d – choć jest rzeczą naturalną dbanie przede wszystkim o własny interes, należy w miarę możliwości uwzględniać cudzy interes
- e – lepsze jest konsekwentne kierowanie się dobrem własnym, niż udawanie przed sobą i innymi, że możemy postępować inaczej

Niemalże co trzecia kobieta uważa, że sens życia człowieka ujawnia się w działaniu dla innych oraz w umiejętności znajdowania kompromisu między dobrem własnym a cudzym, a co piąta widzi go w dbaniu o własny i cudzy interes.

Mężczyźni natomiast uważają, że przede wszystkim należy znaleźć wyjście pośrednie między dobrem własnym a cudzym. Tak twierdzi 1/3 badanych (co drugi badany w wieku 20–21 lat i co trzeci 16–17 i 22–25-latek). Co piąty respondent jest zdania, że życie dla innych nadaje sens egzystencji człowieka (tak twierdzi głównie co trzeci badany w wieku 18–21 lat i prawie co drugi w wieku 22–23 lat).

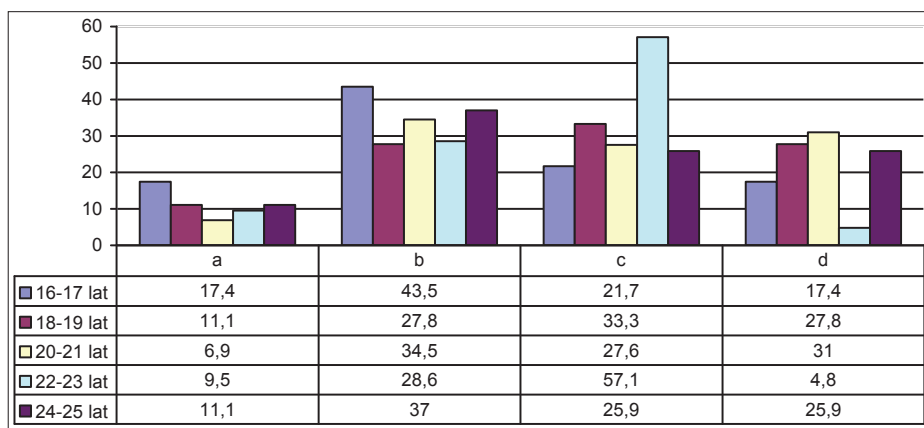
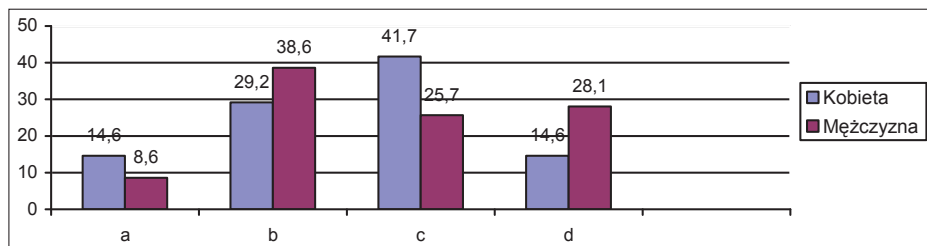
Co trzeci badany – głównie mężczyzna w wieku 18–19 lat – uważa, że lepsze jest konsekwentne kierowanie się własnym dobrem niż udawanie, że możemy postępować inaczej, natomiast co piąty 16–19-latek twierdzi, że z natury dbamy o swój interes, ale powinniśmy w swoim działaniu uwzględniać też interes cudzy.



Wykres 27. Postępowanie wobec innych ludzi (Polska) (%)

- a – jedynie życie dla innych ludzi nadaje sens życiu człowieka i dlatego powinien przeważać wzgląd na dobro innych
- b – należy przedkładać dobro innych nad własne, ale mimo to, dobra własnego nie należy bagatelizować
- c – należy umieć znaleźć wyjście pośrednie między dobrem własnym a cudzym
- d – choć jest rzeczą naturalną dbanie przede wszystkim o własny interes, należy w miarę możliwości uwzględniać cudzy interes
- e – lepsze jest konsekwentne kierowanie się dobrem własnym, niż udawanie przed sobą i innymi, że możemy postępować inaczej

Respondenci z Polski w zdecydowanej większości (82%) uważają, iż w życiu należy umieć znaleźć wyjście pośrednie między dobrem własnym a cudzym. Pogląd taki bardziej popierają kobiety (43,8%) niż mężczyźni (38,6%). Przekonanie to wzrasta wraz z wiekiem badanych. Prawie co piąty badany uważa, że należy przedkładać dobro innych nad własne, ale własnego nie należy bagatelizować (pogląd ten obniża się wraz z wiekiem badanych, wzrastając w wieku 24–25 lat). Mężczyźni częściej (32,9%) niż kobiety (18,8%) są zdania, że dbanie o własny interes jest rzeczą naturalną, ale w miarę możliwości powinniśmy zadbać i o interes cudzy. Taką postawę prezentują głównie 16–17-latkowie.



Wykres 28. Działalność społeczna (Kanada) (%)

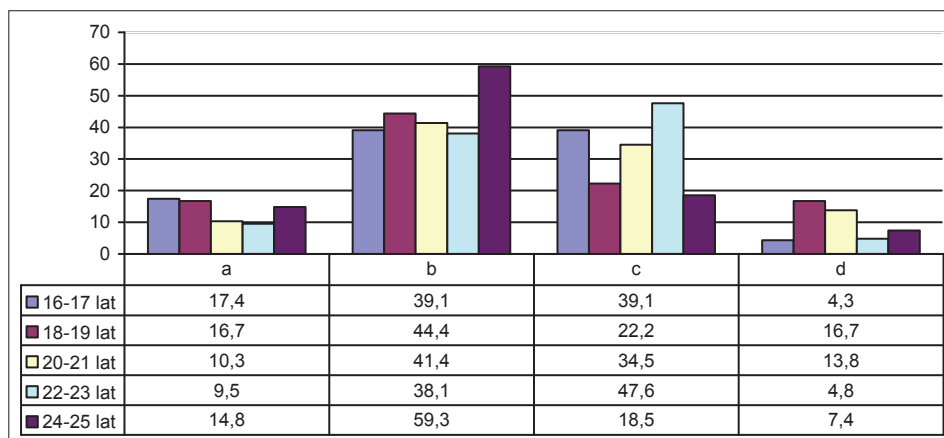
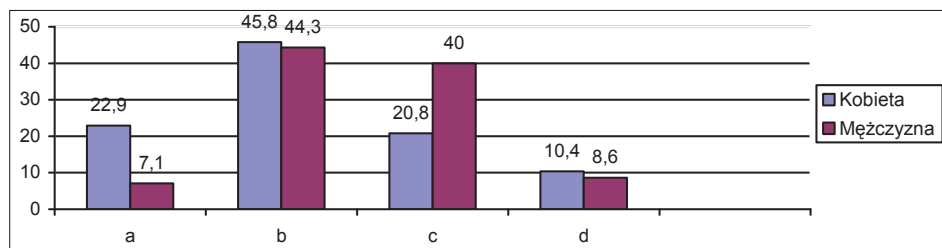
a – troska o przyszłość społeczeństwa

b – troska o społeczeństwo, nietracenie przy tym z oczu własnego interesu

c – dbałość o własny interes w większym stopniu niż troska o sprawę społeczną

d – przede wszystkim troska o własny interes

Przeszło co piąty Kanadyjczyk uważa, że w działalności społecznej należy się kierować przede wszystkim troską o przyszłość społeczeństwa. Trochę częściej uważają tak kobiety (14,6%) niż mężczyźni (8,6%), częściej 16–17-latkowie niż pozostałe kategorie wiekowe. Bez mała co trzecia kobieta i co drugi mężczyzna twierdzą, że należy troszczyć się o społeczeństwo, ale nie powinno się tracić z oczu własnego interesu. W taki sposób myślą trochę częściej niż pozostali 16–17, 20–21, 24–25-latkowie. Niemal co druga kobieta i co czwarty mężczyzna uważają, że należy bardziej dbać o własny interes niż o sprawę społeczną. Tak uważa co druga osoba w wieku 22–23 lat, co trzecia w wieku 18–21 lat i co czwarta powyżej 24. roku życia. Co dziesiąty respondent utrzymuje, że najważniejszy jest własny interes. Tak twierdzą głównie osoby w wieku 18–21 lat (15%).



Wykres 29. Działalność społeczna (Polska) (%)

a – troska o przyszłość społeczeństwa

b – troska o społeczeństwo, nie tracąc przy tym z oczu własnego interesu

c – dbałość o własny interes w większym stopniu niż troska o sprawę społeczną

d – przede wszystkim troska o własny interes

Co piąta kobieta i nieliczni mężczyźni (7,1%) twierdzą, że należy troszczyć się o przyszłość społeczeństwa – tak myślą głównie 16–19 i 24–25-latkowie. Jednakże zdecydowana większość młodzieży (ok. 45%) jest zdania, że należy troszczyć się o społeczeństwo i nie tracić z oczu własnego interesu. Taką opinię preferują głównie osoby w wieku 24–25 lat (59,3%) i prawie 40% osób w pozostałych kategoriach wiekowych. Dwukrotnie więcej mężczyzn (40%) niż kobiet (20,8%) twierdzi, że należy dbać o własny interes w większym stopniu niż o interes społeczny. Opinię taką wyraża głównie młodzież w wieku 16–17 i 22–23 lat. Około 10% młodzieży, głównie w wieku 18–21 lat, twierdzi, że należy w życiu kierować się własnym interesem.

Poniżej zaprezentowano listę stwierdzeń dotyczących aktywności społecznej, aspiracji, hierarchii wartości i poglądów kobiet i mężczyzn na kwestie osobiste i społeczne.

Tab. 5. Poglądy kobiet na kwestie osobiste i społeczne

Lista stwierdzeń	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Ani tak, ani nie		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska
Każdy powinien dostosować swój interes indywidualny do wspólnego dobra	20,8	18,8	52,1	54,2	8,3	20,8	16,7	6,3	2,1	0,0
Chciał(a)bym brać aktywny udział w życiu społeczeństwa i przykładać się do jego dobra	20,8	18,8	45,8	50,0	25,0	18,8	4,2	12,5	4,2	0,0
Jeśli się czegoś podejmę, pracuję do upadłego, dopóki wynik mnie nie zadowoli	31,3	29,2	45,8	43,8	18,8	22,9	4,2	4,2	0,0	0,0
Chciał(a)bym być tak bogaty(a), by móc kupić sobie wszystko, czego pragnę	45,8	27,1	29,2	29,2	16,7	31,3	6,3	10,4	2,1	2,1
Lubię podejmować zadania, które są trochę ryzykowne, ale za to przynoszą korzyści	22,9	14,6	47,9	33,3	18,8	22,9	8,3	27,1	2,1	2,1
Mam w sobie dość siły i umiejętności, by sprostać zadaniom, które sobie stawiam	31,3	18,8	58,3	62,5	10,4	14,6	0,0	4,2	0,0	0,0
Na ogół rozglądam się uważnie za okazją zrobienia dobrego interesu	20,8	4,2	52,1	16,7	16,7	35,4	8,3	39,6	2,1	4,2
Lubię rywalizować i wygrywać, nawet jeśli nagrody są niewielkie	23,0	10,4	45,8	35,4	27,1	20,8	2,1	29,2	0,0	4,2
Często biorę się za coś tylko po to, żeby sobie udowodnić, że jestem do tego zdolny(a)	20,8	14,6	58,3	29,2	12,5	20,8	8,3	31,3	0,0	4,2
Jest sprawą zasadniczą, aby każdy rozumiał, jak połączyć swój interes z interesem ogólnym	16,7	20,8	60,4	54,2	12,5	20,8	10,4	4,2	0,0	0,0
To, co bardzo cenię, to ambicja i zdecydowane dążenie do celu	43,8	41,7	39,6	41,7	14,6	12,5	2,1	4,2	0,0	0,0
Jestem gotów(owa) ponieść znaczne ryzyko, aby osiągnąć to, czego chcę od życia	33,3	16,7	39,6	33,3	20,8	16,7	4,2	29,2	2,1	4,2
Dobro grupy jest ważniejsze od dobra jednostki	20,8	12,5	45,8	33,3	14,6	39,6	10,4	12,5	8,3	2,1
Lubię trudne problemy i czuję radość, kiedy uda mi się je rozwiązać	41,7	22,9	33,3	25,0	18,8	20,8	6,3	27,1	0,0	4,2
Lubię próbować wszystkiego, co może wzbogacić moje życie wewnętrzne	47,9	31,3	37,5	47,9	10,4	14,6	2,1	6,3	2,1	0,0
Rozmyślam nad sensem mojego życia	64,6	47,9	29,2	39,6	2,1	6,3	2,1	6,3	2,1	0,0

Tab. 6. Poglądy mężczyzn na kwestie osobiste i społeczne

Lista stwierdzeń	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Ani tak, ani nie		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska	Kanada	Polska
Każdy powinien dostosować swój interes indywidualny do wspólnego dobra	25,7	14,3	54,3	51,4	8,6	27,1	10,0	5,7	1,4	1,4
Chciał(a)bym brać aktywny udział w życiu społeczeństwa i przykładać się do jego dobra	20,0	18,6	45,7	44,3	27,1	25,7	5,7	7,1	1,4	4,3
Jeśli się czegoś podejmę, pracuję do upadłego, dopóki wynik mnie nie zadowoli	22,9	20,0	48,6	61,4	20,0	12,9	5,7	5,7	2,9	0,0
Chciał(a)bym być tak bogaty(a), by móc kupić sobie wszystko, czego pragnę	37,1	31,4	37,1	21,4	17,1	31,4	7,1	12,9	1,4	2,9
Lubię podejmować zadania, które są trochę ryzykowne, ale za to przynoszą korzyści	21,4	38,6	44,3	40,0	27,1	11,4	7,1	10,0	0,0	0,0
Mam w sobie dość siły i umiejętności, by sprostać zadaniom, które sobie stawiam	25,7	38,6	57,1	41,4	11,4	17,1	4,3	2,9	1,4	0,0
Na ogół rozglądam się uważnie za okazją zrobienia dobrego interesu	25,7	24,3	45,7	27,1	21,4	28,6	4,3	17,1	2,9	2,9
Lubię rywalizować i wygrywać, nawet jeśli nagrody są niewielkie	28,6	27,1	34,3	28,6	25,7	32,9	10,0	7,1	1,4	4,3
Często biorę się za coś tylko po to, żeby sobie udowodnić, że jestem do tego zdolny(a)	20,0	18,6	37,1	28,6	22,9	22,9	14,3	30,0	5,7	0,0
Jest sprawą zasadniczą, aby każdy rozumiał, jak połączyć swój interes z interesem ogólnym	18,6	21,4	57,1	44,3	15,7	28,6	7,1	4,3	1,4	1,4
To, co bardzo cenię, to ambicja i zdecydowane dążenie do celu	40,0	44,3	35,7	38,6	12,9	12,9	10,0	4,3	1,4	0,0
Jestem gotów(owa) ponieść znaczne ryzyko, aby osiągnąć to, czego chcę od życia	30,0	25,7	47,1	32,9	7,1	28,6	14,3	11,4	1,4	1,4
Dobro grupy jest ważniejsze od dobra jednostki	25,7	8,6	44,3	27,1	14,3	50,0	11,4	11,4	4,3	2,9
Lubię trudne problemy i czuję radość, kiedy uda mi się je rozwiązać	41,4	28,6	35,7	31,4	8,6	21,4	12,9	15,7	1,4	2,9
Lubię próbować wszystkiego, co może wzbogacić moje życie wewnętrzne	38,6	25,7	41,4	45,7	11,4	24,3	8,6	4,3	0,0	0,0
Rozmyślam nad sensem mojego życia	62,9	44,3	20,0	25,7	8,6	10,0	5,7	12,9	2,9	7,1

Wnioski

Analiza statystyczna materiału empirycznego oraz interpretacja wyników doprowadziły do stwierdzenia pewnych zależności i prawidłowości badanych zjawisk, wyrażonych w postaci następujących wniosków:

1. Najważniejsze dla badanej młodzieży, bez względu na kraj, są dążenia do założenia rodziny, miłość, spokój i bezpieczeństwo oraz przyjaźń. Ważne jest posiadanie własnego mieszkania i osiągnięcie dobrobytu materialnego. Niestety, prawie połowa badanych nie wie, co zamierza robić w dziedzinie dążeń oświatowo-zawodowych.

Udane życie rodzinne i przyjaźń cenią jednakowo wszyscy badani. Praca zawodowa jest ważna, ale jako środek do zapewnienia rodzinie warunków materialnych. Liczy się satysfakcja z wykonywanej pracy i dobre stosunki panujące w niej, ale zdecydowana większość respondentów kładzie nacisk na wysokie zarobki.

2. Większość badanych preferuje pracę interesującą i dającą wiele satysfakcji, ale zapewniającą też wysokie zarobki. Wysokie zarobki dominują częściej u młodzieży polskiej niż kanadyjskiej. Ważne są również dobre stosunki z przełożonymi w pracy.

3. Najbardziej cenionymi wartościami osobistymi są: rodzina, miłość, spokój i bezpieczeństwo oraz przyjaźń. Na kolejnych pozycjach młodzież sytuuje pieniądze oraz mądrość i wiedzę. Życie rodzinne to wartość najcenniejsza dla wszystkich badanych. Na drugim miejscu znalazła się miłość, wyróżniana częściej przez kobiety niż mężczyzn, one też bardziej cenią spokój i bezpieczeństwo. Pieniądze, przyjaźń, mądrość i wiedza są ważniejsze dla młodzieży polskiej niż kanadyjskiej.

Spośród wartości związanych z aspiracjami zawodowymi dominują te, które stwarzają szanse na awans i wysokie zarobki: rzetelna praca, sprawność działania oraz pracowitość i obowiązkowość. Poczucie pewności jutra budzi niepokój głównie u młodzieży polskiej, ale ona też bardziej niż młodzież kanadyjska preferuje rzetelną pracę, pracowitość i obowiązkowość oraz zaradność życiową.

Preferowane przez badanych wartości moralne to posiadanie własnego poglądu i silny charakter. Ważne dla młodzieży są wartości rodzinne, najbliżsi, a dopiero dalej godność, ojczyzna i mienie osobiste. Warto zauważyć, że życie religijne jest na ostatnim miejscu wśród badanych wartości moralnych.

4. Realizacja przyszłych zamierzeń osobistych zależy głównie od: własnych chęci, wytrwałości charakteru oraz wyników w nauce. Na pomoc i życzliwość innych częściej liczą Kanadyjczycy niż Polacy.

Badani nie odczuwają problemów związanych z wpływem na własne sprawy osobiste w przyszłości. Dotyczy to głównie: spraw rodzinnych, własnego postępowania i swojego miejsca pracy. W niewielkim stopniu mogą oni wpływać na sprawy organizacji społecznych i politycznych, sprawy kraju i problemy ogólnoswiatowe.

5. Swoje zamierzenia w dziedzinie aspiracji bytowych badani oceniają w perspektywie 5 lat od ukończenia szkoły, najdalej 5–10 lat. Większość badanych nadzieje co do poprawy swojego bytu lokuje w okresie do 5 lat od ukończenia nauki. Kanadyjczycy liczą na interesującą pracę, samochód i pełną niezależność finansową od rodziców, a w perspektywie 10 lat na dobrobyt materialny i własne mieszkanie.

Młodzi Polacy w analogicznym okresie liczą na interesującą pracę, pełną niezależność finansową od rodziców, a mężczyźni na zakup samochodu. W dalszej

perspektywie – na dobrobyt materialny, własne mieszkanie i niezależność finansową od rodziców.

Zdecydowanie więcej Polek niż Kanadyjek jest nastawionych pesymistycznie do realizacji swoich zamierzeń. Również mężczyźni częściej wyrażają opinię, że nie osiągną dobrobytu materialnego i własnego mieszkania.

6. Wszyscy badani sądzą, że we własnym życiu można oczekiwać tyle samo dobrego, co złego lub więcej dobrego. Świadczy to, pomimo poprzednich odpowiedzi, o dużym optymizmie ankietowanych.

Ocena ludzi w Polsce w tym względzie jest bardziej pesymistyczna. Połowa badanej młodzieży twierdzi, że ludzie spodziewają się od życia więcej złego. Na szczęście badani dojrzalsi wiekowo i zawodowo twierdzą, iż ludzie oczekują więcej dobrego od życia.

7. Respondenci, ceniąc własne poglądy, niestety nie są tolerancyjni wobec cudzego, odmiennego zdania. Tylko 1/3 badanych zdecydowanie jest tolerancyjna – dotyczy to ludzi młodych. Najbardziej potępiane moralnie jest dochodzenie do awansu kosztem innych. Natomiast takie działania, jak aborcja, samobójstwo i mówienie nieprawdy w obronie innego człowieka są potępiane zaledwie przez co trzeciego badanego. Ankietowana młodzież prawie jednomyślnie uważa, że należy w swoim postępowaniu umieć znaleźć wyjście pośrednie między dobrem własnym a cudzym, ale blisko połowa badanych przedkłada dobro innych nad dobro własne.

8. Działalność społeczna postrzegana jest niestety w kategoriach własnego interesu. Wszyscy troszczą się o własny byt, a szczególnie obawiają się bezrobocia, niskiej emerytury i renty oraz trudności mieszkaniowych. Jednak badani przejawiają znaczny optymizm, twierdząc, że ich życie w perspektywie dwóch lat nie pogorszy się, a nawet ulegnie poprawie.

Powyższe wnioski w zasadzie pokrywają się z założonymi hipotezami. Respondenci przejawiają podobne aspiracje, ale ich poziom i natężenie są zależne od płci badanych oraz kraju – jego rozwoju gospodarczo-społecznego. Wydaje się, że jest to efekt globalizacji i ujednolicenia wzorców. Zarówno badane aspiracje młodzieży, jak też uznawane wartości i ich hierarchia niewiele odbiegają od wyników badań prowadzonych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Nadal najbardziej cenniejącymi wartościami są: rodzina, miłość i przyjaźń. Na dalszych miejscach sytuowane są wartości materialne i, niestety, moralne. Umacnia się w hierarchii celów życiowych rola pracy zawodowej i wykształcenia. Praca zawodowa ma jednak znaczenie jako środek do zapewnienia rodzinie dobrych warunków bytowych. Niepokojącym zjawiskiem jest obawa o własny byt, szczególnie strach przed bezrobociem i niskimi emeryturami w przypadku młodzieży polskiej. Badani wykazują niewielkie zainteresowanie polityką i sytuacją międzynarodową.

Zdaję sobie sprawę z pewnej fragmentaryczności dokonanych analiz empirycznych wobec tak skomplikowanych zjawisk, jak aspiracje życiowe młodzieży. Mam jednak nadzieję, że poczynione uwagi i wyniki badań będą przyczynkiem do głębszej analizy badanego problemu.

Life aspirations of Polish and Canadian-Polish youth at the beginning of the 21st century

Abstract

At the beginning of the 21st century, on the background of broad civilization transformations, the problem of life aspirations has special meaning. A contemporary man can not use the complete patterns of life aspirations which have been worked out in the past. In the time of developed cultures, characteristic of the present societies, it is necessary to set a new qualification of the hierarchy of the most important life matters. These choices involve both existential values, attitudes towards the political, economic and social reality, and some opinions, ideas, as well as activities generating them.

Learning the mechanisms of shaping aspirations makes it easier to understand many social and individual behaviours. It also enables explaining and understanding the picture of aspirations – of both individuals and groups. It helps to foresee people's desires and behaviour.

Life aspirations, and their shape are first of all the resultant product of developmental conditions and the possibilities offered by the environment. The detailed investigation of life aspirations of the young generation is important, especially in view of the democratic transformations in Poland. In this changing socio-economic situation, today's youth face one of the most important moments in their lives: they have to make a decision concerning their further life, further education, career, personal life, and their participation in socio-political life.

The problem of life aspirations in the context of planning the future by young people is particularly important because it determines the development of every society in all fields of its functioning.

Canada is considered to be one of the countries which are well developed economically, are well formed, and have a stable political system. The aspirations of youth in that country may turn out to be the future Polish youth's aspirations, too.

Magdalena Szumiec

Metoda czterech kroków jako innowacyjny sposób nauczania praktycznych umiejętności udzielania pierwszej pomocy

Żyjąc u progu XXI wieku jesteśmy świadkami wielu i to radykalnych zmian zachodzących niemal w każdej dziedzinie życia. Przemiany dokonujące się w polskiej oświacie stawiają nauczycieli wobec konieczności weryfikacji dotychczasowych sposobów nauczania i poszukiwania nowych niekonwencjonalnych metod¹.

Niemal dla każdego „świeżo upieczonego” nauczyciela ogromnym wyzwaniem jest kwestia dotycząca efektywności pracy. Absolwenci uczelni pedagogicznych, choć w trakcie studiów zdobywają znaczną wiedzę i umiejętności, obawiają się jednak konfrontacji z rzeczywistością szkolną. Zależy im bowiem, aby zabiegi dydaktyczno-wychowawcze, których są przecież realizatorami, były na jak najwyższym poziomie. Jak skutecznie nauczać? W jaki sposób przekazywać uczniom wiedzę, aby treści były dla każdego jasne i zrozumiałe? Jak optymalnie uczyć nabywania umiejętności? Te i szereg innych pytań, dotyczących sposobu realizacji treści przedmiotowych, nurtują większość nauczycieli i równocześnie motywują ich do podejmowania edukacyjnych wyzwań.

Jak pisze Wincenty Okoń, „wykonywanie zawodu nauczycielskiego grozi łatwym popadnięciem w rutynę, gdy nauczyciel zadowala się tym, czego się raz nauczył, gdy brak mu twórczej pasji poszukiwania, lepszych metod... pracy”². Słowa te powinny być przestrożą dla nauczycieli, a równocześnie dobrą radą, sugerującą, iż w zawodzie tym rutyna nie ma prawa zaistnieć.

Współczesna dydaktyka stawia wysokie wymagania nauczycielowi XXI wieku, nakazując tak kierować procesem kształcenia, aby optymalnie angażował on wszelkie zmysły uczniów. Jest to zabieg złożony i trudny, ale równocześnie dający bardzo pozytywne efekty edukacyjne.

Podobną opinię ma w tej kwestii Kazimierz Żegnałek, twierdząc:

Z istoty współczesnego procesu edukacji wynika, że diametralnie zmieniła się jakość roli nauczyciela w tym procesie. Jest ona znacznie trudniejsza niż w przeszłości, choć mogłoby się wydawać, że jest odwrotnie. Nie może on wymuszać na uczniach realizacji celów współczesnej edukacji, ale tylko ich inspirować i motywować, rozwijać ich zainteresowania poznawcze, stwarzać warunki oraz pomagać (w tym wyposażać w odpowiednie

¹ www.edukacja.edux.pl

² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 432.

umiejętności samodzielnego uczenia się) w realizacji tych celów. Przesuwając się niejako na drugi plan, dalej pozostaje organizatorem i kierownikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego³.

Zdaniem Marka Kazimierowicza, w zawodzie nauczycielskim generalnie pracują dwie grupy: dobrzy rzemieślnicy oraz mistrzowie – artyści. Ci pierwsi stanowią najliczniejszą grupę, zaś elitą są nauczyciele–mistrzowie, innowatorzy, kreatorzy zmian, którzy mają naturalne skłonności do nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań, do unikania schematów i zachowań szablonowych⁴. Dla nich właśnie otwierają się nowe możliwości, bowiem aby sprostać wymaganiom współczesności, nauczyciel musi wypracować własny sposób realizowania powierzonych mu zadań, krytycznie oceniając dawne wzory pracy. Próby przenoszenia nowych rozwiązań metodycznych na grunt szkoły są przykładem takich nowatorskich postaw. Należy zachęcać nauczycieli do podejmowania inicjatyw i wykorzystywania nowości na swoich lekcjach. Niech niedoskonałość współczesnej szkoły stanie się dla nich bodźcem do wdrażania innowacji, które sprostają potrzebom i zainteresowaniom ich uczniów. Czesław Barański, zwracając uwagę na dokonujące się przemiany pisał:

Wobec dynamicznego rozwoju wszystkich sfer współczesnego życia istnieje potrzeba, by działalność innowacyjna stała się trwałym zjawiskiem w życiu każdej szkoły. Powszechny, permanentny i dobrze zorganizowany ruch innowacyjny jest dziś niezbędnym czynnikiem postępu pedagogicznego, sprzyjającym kształtowaniu w nauczycielach i uczniach postawy refleksyjnej, badawczej i konstruktywnej wobec otaczającej rzeczywistości⁵.

Przed współczesną szkołą stoją nowe wyzwania, spowodowane m.in. zmianą celów kształcenia, a także metod i form pracy. Już nie wystarcza wyposażać ucznia w odpowiedni zasób wiedzy zdobywany często poprzez bezmyślne przepisywanie ćwiczeń, zapamiętywanie skomplikowanych reguł czy czytanie tekstów, niejednokrotnie niemających nic wspólnego z otaczającą rzeczywistością. Taki sposób pracy bardzo ogranicza inwencję twórczą uczniów i nie stwarza możliwości wszechstronnego i optymalnego rozwoju wszystkich dyspozycji poznawczych. Dlatego tak ważne jest poszukiwanie innowacyjnych metod i wdrażanie ich w praktykę szkolną. Pomimo powszechnie panującej aprobaty wobec tego, co w szkole jest innowacyjne, duża grupa nauczycieli sceptycznie jednak podchodzi do tych zagadnień. Głównym źródłem zachowawczej postawy jest strach przed uczeniem się rzeczy nowych, nieznanych i trudnych. Zapewne taka obawa wiąże się również z niepewnością co do wystąpienia oczekiwanych skutków. Faktem jest także, że wielu nauczycieli tak przywykło do dotychczasowych schematów pracy na lekcji, że trudno im nawet wyobrazić sobie inne rozwiązania. Warto jednak przełamać stereotypowe myślenie i za nadrzędny cel przyjąć dobro ucznia, który przecież żyje w świecie radykalnych zmian. Należy więc podejmować nowe przedsięwzięcia, które będą mogły sprostać aktualnym społecznym oczekiwaniom. Poszukiwanie nowych rozwiązań

³ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna – wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 329.

⁴ M. Kazimierowicz, *Innowacyjność nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 1, s. 7.

⁵ Cz. Barański, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986, s. 115.

i wdrażanie ich na lekcjach niesie ze sobą szereg bardzo korzystnych następstw i na pewno przyczynia się do wzrostu atrakcyjności szkoły.

Tak popularne ostatnio metody aktywizujące stały się głównym wyznacznikiem działań nauczycieli o nowatorskich uosobieniach. Liczne badania dowiodły, że stosowanie tych metod przyczynia się do wzrostu skuteczności nauczania. Efektywność nauczania była zawsze ściśle uzależniona od aktywności uczniów oraz metod i form stosowanych na lekcji. Bardzo ważnym warunkiem budzenia aktywności u wychowanka jest samodzielna praca o charakterze twórczym, odkrywczym, wymagającym logicznego i precyzyjnego myślenia. Stosowanie metod aktywizujących zdecydowanie sprzyja temu, gdyż to właśnie dzięki nim lekcje stają się ciekawsze. Uwaga uczniów bardziej skupiona jest na podjętym temacie lekcji, a sami uczniowie rozwijają swoją pamięć, spostrzegawczość, wyobraźnię, dociekliwość, wytrwałość czy też kreatywność.

Lekcje, na których wykorzystywane są metody aktywizujące, wymagają od nauczyciela bardzo dobrego przygotowania. Na etapie planowania powinien on gruntownie przemyśleć m.in. sposób podziału uczniów na grupy oraz odpowiednio dobrać pomoce dydaktyczne. Kwestia dotycząca przygotowania merytorycznego jest również niezwykle istotna, nauczyciel musi bowiem doskonale znać tematykę zajęć, aby na zadawane przez uczniów pytania potrafił prawidłowo odpowiedzieć. Pożądane jest także opracowanie przez nauczyciela ciekawostek związanych z lekcją, co dodatkowo wpływa na jej atrakcyjność. Jeśli chodzi o samą już realizację jednostki lekcyjnej, nauczyciel powinien wykazać się przede wszystkim zdolnościami organizacyjnymi i umiejętnością wyzwalania optymalnej aktywności swoich uczniów.

Wysiłek włożony w te zabiegi jest opłacalny, ponieważ sprzyja osiągnięciu sukcesu dydaktyczno-wychowawczego, na czym zależy przecież większości nauczycielom. Jak podaje poradnik metodyczny:

konieczne staje się stosowanie metod aktywizujących nie tylko od święta, ale w codzienności szkolnej. Zyskają na tym nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele. Nauka przestanie być nudna i monotonna. Może stanie się wreszcie przygodą intelektualną, dzięki której młody człowiek odkryje świat i dostrzeże jego swoisty porządek⁶.

Metody aktywizujące mają tylu zagorzałych zwolenników, że doczekały się mnóstwa publikacji poświęconym tym problemom. W literaturze można znaleźć ich wnikliwą, a równocześnie zrozumiałą dla czytelników charakterystykę. Dla wielu nauczycieli jest to lektura znana i chętnie wykorzystywana w rzeczywistości szkolnej. Takie metody, jak burza mózgów, metaplan, mapa myśli, drama, drzewko decyzyjne, piramida priorytetów itp. są doskonale przez nich opanowane i często praktykowane. A jeśli ktoś zadałby nauczycielom pytanie dotyczące charakterystyki **metody czterech kroków**, to obawiam się, że większość z nich uniknęłaby odpowiedzi i przyznała się do niewiedzy. Metoda czterech kroków jest innowacją w dydaktyce. Specyfika zajęć prowadzonych wyżej wymienioną metodą polega na stopniowym wzbogacaniu zasobu przekazywanych informacji. Takie sukcesywne nauczanie uwzględnia cztery główne etapy ćwiczeniowe.

⁶ M. Goniewicz, A.W. Nowak, Z. Smutek, *Przewodnik dla nauczyciela. Przysposobienie obronne*, Rumia 2002, s. 10.

W pierwszym kroku nauczyciel dokonuje prezentacji ćwiczenia w realnym tempie. Celem tego jest pokazanie uczniom, czego się od nich oczekuje⁷. Demonstracja odbywa się w czasie rzeczywistym, bez komentarza wykonującego, który mógłby spowodować tylko odwrócenie uwagi. Najważniejsze w tym etapie jest prawidłowe wykonanie umiejętności tak, aby uczniowie widzieli dokładnie, jak ćwiczenie powinno być zrobione.

Drugi krok polega na wykonaniu przez nauczyciela pokazu w zwolnionym tempie, wzbogaconego jasnym i klarownym komentarzem. Są tutaj przewidziane przerwy w ćwiczeniu, dzięki którym nauczyciel ma możliwość objaśniać dokładnie wykonywaną czynność. Uczniowie zatem jeszcze raz mają możliwość zobaczyć nauczane czynności, ale tym razem już z racjonalnym uzasadnieniem poszczególnych elementów. Okazuje się wówczas, że część obaw i wątpliwości, które pojawiły się u uczniów w czasie pierwszej demonstracji, znajduje tutaj swoją odpowiedź. Jest tu przewidziany również czas na zastanowienie się, przeanalizowanie ćwiczenia i zadanie ewentualnych pytań.

Trzeci krok polega na ponownym przedstawieniu umiejętności przez nauczyciela w realnym tempie, ale komentującym ćwiczenie jest sam uczeń. Ten element jest niezwykle ważny, uczy bowiem konkretnego formułowania zdań, składających się na prawidłowy i zwięzły opis wykonywanych przez inną osobę czynności. Jest to również decydujący etap w uczeniu się umiejętności – uczniowie zaczynają przenosić na siebie odpowiedzialność za wykonywane działania⁸.

Istotą ostatniego, czwartego kroku jest samodzielne wykonywanie ćwiczeń praktycznych przez uczniów. Warto zaznaczyć, że uczeń wykonujący demonstrację nie jest równocześnie osobą komentującą. Chodzi o to, aby tempo wykonywanych przez niego czynności było zbliżone do realnego, a z wiadomych względów opis uniemożliwiałby to. Według reguł metody czterech kroków, osoba komentująca po skończeniu demonstracji wykonywanej przez inną osobę zajmuje jej miejsce, prezentując tym samym swoje umiejętności. Aby ułatwić uczniom „wczucie się” w rolę, nauczyciel powinien wymyślić dla każdego z nich pewien scenariusz, ilustrujący nagłe zdarzenie, którego są świadkami. Dzięki takim prawdopodobnym historyjkom wzrasta w uczniach przekonanie o słuszności i ważności poszczególnych elementów, ponieważ istnieje prawdopodobieństwo ich wykorzystania w rzeczywistości.

W celu lepszego zrozumienia istoty metody czterech kroków, zaprezentuję ją w kontekście konkretnych czynności. W trakcie prezentacji dokonam analizy etapów nauczania resuscytacji krążeniowo-oddechowej u poszkodowanego, u którego doszło do nagłego zatrzymania krążenia.

Aby skutecznie nauczyć resuscytacji krążeniowo-oddechowej, potrzebny jest przede wszystkim fantom oraz maseczki do sztucznego oddychania lub środek do dezynfekcji. Istotne jest także zapewnienie wszystkim uczącym się odpowiednich miejsc do obserwacji ćwiczeń. Jest to zgodne z zasadą M.H. Dembo, który twierdzi, że „dobrym punktem wyjścia w kierowaniu klasą jest przygotowanie fizycznego otoczenia”⁹ poprzez takie zorganizowanie miejsca, aby wszyscy uczniowie mieli

⁷ *Podstawowe zabiegi resuscytacyjne i automatyczna defibrylacja zewnętrzna. Podręcznik instruktora*, red. J. Andres, Kraków 2005, s. 22.

⁸ *Podstawowe zabiegi resuscytacyjne...*, s. 23

⁹ M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 254.

swobodę ruchów oraz aby dostępna przestrzeń była jak najlepiej wykorzystana. Po spełnieniu tych koniecznych warunków nauczyciel może przystąpić do wykonania wzorowego pokazu czynności. Wcześniej jednak wymyśla dla siebie pewien scenariusz, w którym pełni rolę świadka nagłego wypadku. Takie prawdopodobne historyjki uzmysławiają uczniom, że umiejętność udzielania pierwszej pomocy jest niezwykle cenna, ponieważ każdy z nich może znaleźć się w podobnej sytuacji.

Demonstracja wykonywana przez nauczyciela odbywa się w realnym tempie – jest to tzw. pierwszy krok metody czterech kroków. Po sprawdzeniu bezpieczeństwa, czyli rozglądnięciu się, nauczyciel podchodzi do fantoma i delikatnie potrząsając go za barki, zadaje pytanie: Czy pan/pani mnie słyszy? Następnie nauczyciel wskazuje konkretną osobę i prosi ją o pozostanie przy nim, a sam przystępuje do udrożnienia górnych dróg oddechowych fantoma. Pochyla swoją twarz nad twarzą fantoma i sprawdza jego oddech, głośno licząc do dziesięciu. Nauczyciel w dalszej kolejności zwraca się do wcześniej wybranej osoby i prosi ją o wezwanie karetki pogotowia, określając miejsce wypadku, stan ofiary i podając numer telefonu alarmowego. Natychmiast przystępuje do reanimacji. Rozpoczyna od uciśnięć odśrodkowej klatki piersiowej fantoma. Po wykonaniu trzydziestu uciśnięć, ponownie udrożnia drogi oddechowe i dokonuje dwóch wdechów ratowniczych, prowadzących do uniesienia się klatki piersiowej fantoma.

Uczniowie powinni w pierwszym kroku tej metody zaobserwować przynajmniej dwa cykle.

W drugim kroku nauczyciel, po kolejnym przedstawieniu pewnego scenariusza, przystępuje do wykonania pokazu tych samych czynności, lecz w zwolnionym tempie, z przerwami na jasny i szczegółowy komentarz. Już na samym początku, podczas sprawdzania bezpieczeństwa, nauczyciel zaznacza konieczność wykonania tej czynności, podkreślając, że „dobry ratownik to żywy ratownik”. Przekonuje tym samym uczniów, że bezpieczeństwo na miejscu wypadku osoby ratującej jest priorytetem. Następnie nauczyciel wykonując ćwiczenie, omawia sposób, w jaki sprawdza się przytomność osoby poszkodowanej. Zwraca uwagę na równoczesne zadanie pytania (np. Co się stało? Czy pan/pani mnie słyszy?) i delikatne potrząśnięcie za ramiona. Ponadto nauczyciel przypomina uczniom, aby zawsze obserwowali twarz poszkodowanego. Odwołując się do rzeczywistej sytuacji, nauczyciel oznajmia, że brak reakcji na zadawane bodźce pozwala stwierdzić, że osoba jest nieprzytomna. Dalszym etapem postępowania nauczyciela jest poproszenie konkretnej osoby, aby pozostała na miejscu, zaznaczając, że jej pomoc może być potrzebna. Przy tej okazji radzi uczniom, aby zamiast wołać do tłumu, zwrócili się do wybranej osoby z prośbą o pozostanie i ewentualną pomoc. Taka wydelegowana osoba ma obowiązek z tytułu prawa pozostać na miejscu wypadku. Następnie nauczyciel objaśnia sposób udrożnienia górnych dróg oddechowych za pomocą rękoczynu Esmarcha, polegającego na ułożeniu jednej dłoni na czole poszkodowanego, a dwóch palców drugiej ręki (wskazującego i środkowego) na jego podbródku. Na zasadzie dźwigni nauczyciel odchyła głowę fantoma do tyłu i zapewnia, że takie ułożenie gwarantuje drożność górnych dróg oddechowych. Następnie nauczyciel przystępuje do kontroli

oddechu, pochylając swoją twarz nad twarzą fantoma. Zaznacza, że do tego celu należy zaangażować równocześnie trzy zmysły: wzroku, słuchu i dotyku. Objasnia, że za pomocą wzroku można zaobserwować ruchy klatki piersiowej, dzięki słuchowi można usłyszeć szmery oddechowe, a dzięki ostatniemu zmysłowi na policzku można wyczuć ciepło wydychanego powietrza. Nauczyciel dodaje, że kontrola oddechu powinna trwać dziesięć sekund i zaznacza, że w tym czasie u prawidłowo oddychającej osoby powinny wystąpić 2–3 cykle oddechowe. W przypadku gdy taka ilość oddechów nie wystąpi, osobę uznaje się za nieoddychającą. Nauczyciel przekazuje, że taka sytuacja stwarza śmiertelne zagrożenie dla życia poszkodowanego i wymaga natychmiastowego działania. Oznajmia, że osoba ratująca powinna zapewnić poszkodowanemu jak najszybszą pomoc kwalifikowaną. W tym celu powinna zwrócić się do wcześniej wybranej osoby z prośbą o wezwanie służb ratunkowych. Następnie nauczyciel przechodzi do uciśnięć klatki piersiowej. Mówi, że koniecznym warunkiem do wykonania skutecznych uciśnięć jest to, aby poszkodowany leżał na plecach na twardym podłożu, a jego klatka piersiowa musi być odsłonięta. Równocześnie wykonując czynność, nauczyciel objaśnia prawidłowe uciśnięcia klatki piersiowej. Opisuje sposób ułożenia rąk, wskazuje miejsce ucisku i zwraca uwagę na wyprostowane w łokciach ręce, wyjaśniając, że dzięki temu pracuje się ciężarem całego ciała, a nie jedynie siłą samych rąk. Nauczyciel mówi również, jak głęboko i z jaką częstotliwością powinno się uciskać klatkę piersiową osoby poszkodowanej. Sugeruje, by liczyć głośno do trzydziestu, gdyż to nadaje rytm i dodatkowo ułatwia kontrolę ilości uciśnięć. Po wykonaniu tej czynności nauczyciel przechodzi do omówienia oddechów ratowniczych metodą usta–usta. Wyjaśnia, że skuteczność oddechów jest uzależniona od trzech warunków: zapewnienia drożności dróg oddechowych osobie poszkodowanej, zatkania jej nosa palcami ręki, która podtrzymała czoło i szczelnym objęciu ust poszkodowanego ustami ratownika. Nauczyciel zaznacza, że spełnienie powyższych warunków zapewnia wykonanie skutecznych oddechów, prowadzących do uniesienia się klatki piersiowej. Dodatkowo opisuje sytuację, w której pomimo prawidłowego zastosowania się do reguł, klatka piersiowa poszkodowanego się nie unosi, a za przyczynę tego stanu uznaje zatkanie dróg oddechowych ciałem obcym. Nauczyciel prezentuje więc prawidłowy sposób oczyszczenia jamy ustnej. Podczas całej demonstracji nauczyciel zwraca szczególną uwagę na bezpieczeństwo osoby ratującej.

W kolejnym, trzecim kroku, nauczyciel – po przedstawieniu historyjki – wyznacza konkretną osobę, aby komentowała czynności, które będzie wykonywał. Pokaz odbywa się w realnym tempie, co wpływa na zwięzłość opisu. Uczeń stara się tak formułować swoją wypowiedź, aby była konkretna i adekwatna do wykonywanych przez nauczyciela czynności. Po tym następuje chwila refleksji i czas na zadawanie nauczycielowi ewentualnych pytań. Uczniowie, zanim rozpoczną samodzielne ćwiczenia, mają więc możliwość wyjaśnienia wszelkich wątpliwości.

Krok czwarty tej metody polega już na doskonaleniu poznanych czynności poprzez ćwiczenia praktyczne. Każdy uczeń, pod czujnym okiem nauczyciela, wykonuje resuscytację krążeniowo-oddechową. Pierwszym, który ćwiczy, jest uczeń

poprzednio komentujący czynności nauczyciela. Regułą w tej metodzie jest więc to, że do ćwiczeń zawsze podchodzi uczeń, który uprzednio pełnił rolę komentatora. Dla kolejnych uczniów nauczyciel stara się wymyślić inną scenkę, której zadaniem jest ułatwienie „wczucia się” w rolę. Należy pamiętać, że sytuacja przedstawiona w scenariuszu powinna być realna i odnosić się do doświadczeń ucznia. Pozwala mu to zachowywać się jak w codziennym życiu¹⁰. Po każdej demonstracji nauczyciel ocenia ćwiczenie, zaczynając zawsze od pozytywów, a kończąc na tzw. konstruktywnej krytyce. Dzięki temu uczeń na bieżąco otrzymuje informację zwrotną, tak cenną przy nabywaniu nowych umiejętności. Zawsze bowiem jest łatwiej korygować błędy na samym początku, aniżeli eliminować już złe nawyki. Dzięki metodzie czterech kroków każdy uczeń ma możliwość samodzielnie wykonać ćwiczenia praktyczne, a wielokrotne obserwowanie czynności i słuchanie komentarzy sprzyja skutecznemu uczeniu się.

Metoda czterech kroków doskonale zatem sprawdza się w nauczaniu praktycznych umiejętności udzielania pierwszej pomocy. Po raz pierwszy zetknęłam się z nią, będąc uczestnikiem kursu BLS/AED (BLS – Basic Life Support – podstawowe zabiegi resuscytacyjne, AED – Automated External Defibrillation – automatyczna defibrylacja zewnętrzna), organizowanego przez Polską Radę Resuscytacji. Zajęcia wspominam bardzo przyjemnie, sposób ich prowadzenia angażował maksymalnie wszystkich kursantów. Panująca tam miła i serdeczna atmosfera, a ponadto możliwość uczestniczenia w niewielkich grupach ćwiczeniowych sprzyjały efektywnemu uczeniu się i nabywaniu praktycznych umiejętności z zakresu udzielania pierwszej pomocy. Nieocenioną rolę miała tutaj, moim zdaniem, metoda czterech kroków. Jej charakter sprawia, że wiedza zdobywana jest poniekąd „mimowolnie”, a umiejętności wielokrotnie powtarzane i obserwowane wchodzą w nawyk i na długo pozostają w pamięci.

Nauczanie pierwszej pomocy powinno być realizowane przede wszystkim poprzez ćwiczenia praktyczne. Wiadomo, że sprzyja to szybkiemu opanowaniu wiedzy i umiejętności. Dodatkowo ma jeszcze jedną niezwykle istotną zaletę – opanowany materiał jest usystematyzowany i trwały. Uczeń, który ma możliwość sprawdzenia swojej wiedzy w praktyce, zdaje sobie sprawę z jej użyteczności.

Moim zdaniem, tematyka dotycząca pierwszej pomocy jest bardzo istotna w edukacji szkolnej. Oczywisty wydaje się fakt, że we współczesnym świecie umiejętność udzielania pierwszej pomocy stanowi nie tylko obowiązek moralny i prawny, ale jest również cenną umiejętnością praktyczną. Pierwsza pomoc, choć nie jest zagadnieniem trudnym, budzi jednak w ludziach strach, który wynika przede wszystkim z obawy przed zaszkodzeniem poszkodowanemu. Aby przełamać te bariery, na całym świecie podejmowane są próby nauczania pierwszej pomocy wśród różnych grup wiekowych. Już od najmłodszych lat powinno się wpajać dzieciom elementarne zasady postępowania w razie nagłych wypadków. Nie żyjemy przecież w odizolowaniu i każdy z nas może się znaleźć w sytuacji kryzysowej jako świadek bądź poszkodowany. Uświadomienie sobie tego faktu bardzo często zachęca ludzi do studiowania lektur z zakresu udzielania pierwszej pomocy. Znajomość tych zagadnień jest szczególnie istotna, ponieważ szybka reakcja w sytuacji zagrożenia może niejednokrotnie uratować ludzkie życie. Ale żeby prawidłowo zareagować, musimy

¹⁰ *Podstawowe zabiegi resuscytacyjne...*, s. 26.

przecież wiedzieć, co należy zrobić. Opanowanie podstawowego algorytmu postępowania na miejscu nagłego wypadku jest wręcz konieczne. Bardzo często bowiem zdarza się, że ktoś umiera tylko dlatego, że nikt nie potrafił udzielić mu pierwszej pomocy. Czasem niedużo trzeba zrobić, aby spowodować tak wiele – uratować czyjeś życie! To przede wszystkim należy uczniom uświadomić, a następnie stworzyć im optymalne warunki do nauki. Uważam, że metoda czterech kroków rewelacyjnie się do tego nadaje. Daje możliwość skutecznego opanowania umiejętności, ukazuje ich prostotę, a równocześnie doniosłą rolę.

Wszystkich, którzy nauczają pierwszej pomocy, chciałabym gorąco zachęcić do wykorzystywania metody czterech kroków na zajęciach praktycznych. Jestem przekonana, że docenią Państwo zalety płynące z jej zastosowania. Z własnego doświadczenia zdradzę, że jako nauczyciel przysposobienia obronnego wielokrotnie wykorzystywałam metodę czterech kroków w nauczaniu praktycznych umiejętności udzielania pierwszej pomocy i miałam okazję zweryfikować jej znakomite rezultaty.

Four-step method as an innovative way of teaching the First Aid practical skills

Abstract

The article presents the issue of innovation in school practice, and identifies the factors responsible for teachers' unwillingness to adopt modern teaching methods. The main goal of the article, however, is promoting the four-step method, as an innovative way of teaching the First Aid practical skills. To ensure better understanding of the method, it has been presented in the context of particular activities. The article is addressed mainly to the teachers and lecturers interested in non-standard teaching methods.

Pelagia Szybka

Kompetencje z zakresu pierwszej pomocy nauczycieli przedszkoli

Wprowadzenie

Rozwój współczesnej cywilizacji stawia przed ludźmi coraz większe wymagania w zakresie umiejętności przeciwdziałania różnorodnym zagrożeniom. Pomimo funkcjonowania rozwiniętych technologii i procedur medycznych, chroniących zdrowie i życie, współczesne czasy wymagają nowego podejścia do działań ratowniczych w nagłych stanach zagrożeń, będących przyczyną zwiększonej urazowości i śmiertelności ludzi. Aby dać szansę na wprowadzenie intensywnych, leczniczych procedur medycznych, na miejscu zdarzenia musi znaleźć się osoba, która wykona zabiegi ratujące życie, w tym podtrzymujące podstawowe funkcje życiowe człowieka. Niestety, umiejętności ratownicze polskiego społeczeństwa są bardzo niskie, pomimo tego, iż ratowanie życia jest nie tylko obowiązkiem moralnym, ale także prawnym każdego z nas. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez TNS OBOP, a opracowane przez A. Rasmusa, W. Gaszyńskiego i A. Markiewicza¹, na temat przygotowania społeczeństwa polskiego do działań w zakresie pierwszej pomocy. Przeprowadzono je dwukrotnie, tj. w styczniu 1997 roku i w lipcu 2003 roku. Sondaż zrealizowano na ogólnopolskiej, losowej, reprezentatywnej próbie 1005 mieszkańców Polski w wieku 15 i więcej lat. Pytania zastosowane w ankiecie opracowano według obowiązujących w danym okresie wytycznych Polskiej Rady Resuscytacji.

Wyniki pierwszego sondażu potwierdziły u 90% ankietowanych chęć podjęcia działań ratujących zdrowie i życie w sytuacjach jego zagrożenia. Tylko 37% respondentów uznało swoje umiejętności w zakresie pierwszej pomocy jako wystarczające, pomimo że 74% ogółu badanych deklarowało ukończenie odpowiednich szkoleń. 59% przebadanych osób oceniło negatywnie swoje umiejętności udzielania pierwszej pomocy ratującej życie. Niestety, tylko 1% badanych odpowiedział poprawnie na wszystkie pytania testu sprawdzającego podstawowe wiadomości z zakresu pierwszej pomocy, w tym 2% uczniów i studentów. Wystąpiła znaczna rozbieżność między deklarowanymi a rzeczywistymi wiadomościami badanych, a jest wysoce

¹ A. Rasmus, W. Gaszyński, A. Markiewicz, *Opinia i wiedza społeczeństwa polskiego na temat podstawowych sposobów podtrzymywania czynności życiowych na podstawie wyników badań Ośrodka Badania Opinii Publicznej*, [w:] *Chrońmy życie, chrońmy zdrowie, ratujmy życie – materiały konferencyjne*, t. III, Gdynia 1997.

prawdopodobne, że byłaby jeszcze większa, gdyby sprawdzono poziom umiejętności praktycznych w podtrzymywaniu podstawowych czynności życiowych.

Wyniki uzyskane w 2003 roku² są bardzo zbliżone do uzyskanych sześć lat wcześniej i przedstawiają się następująco:

- Zdecydowana większość badanych (84%) deklarowała chęć udzielenia pierwszej pomocy w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia.
- Ponad połowa Polaków w wieku 15 i więcej lat (56%) negatywnie oceniła swoje umiejętności udzielania pierwszej pomocy ratującej życie.
- Dość duża grupa respondentów (41%) stwierdziła, iż ich umiejętności w zakresie pierwszej pomocy są wystarczające.
- Niemal wszystkie osoby, które nie wyraziły gotowości udzielenia pierwszej pomocy, były przekonane, iż ich umiejętności są niewystarczające do ratowania życia (94%).
- Rozpiętość wyników uzyskanych w teście sprawdzającym wiadomości jest bardzo znaczna; od znajomości przez 74% badanych miejsca ułożenia rąk przy pośrednim masażu serca do wskazania tylko przez 6% respondentów prawidłowego rytmu resuscytacji.
- Wiedza o czynnościach ratujących życie jest bardzo niska. Na wszystkie pytania testu sprawdzającego podstawowe wiadomości z pierwszej pomocy ratującej życie odpowiedział nikły odsetek badanych (3%).

W porównaniu z wynikami z roku 1997 wzrósł, choć w niewielkim stopniu, z 37% do 41%, odsetek osób, które pozytywnie wypowiadały się na temat swoich umiejętności udzielania pierwszej pomocy. Liczba badanych, którzy oceniali negatywnie swoje umiejętności z zakresu pierwszej pomocy, nieznacznie się zmniejszyła – z 59% do 56%. Utrzymał się bardzo niski poziom wiedzy ratowniczej. W porównaniu z wynikami uzyskanymi w 1997 roku nieznacznie wzrósł odsetek osób, z 1% do 3%, poprawnie odpowiadających na wszystkie pytania testu.

Niski poziom wiedzy i umiejętności z zakresu resuscytacji krążeniowo-oddechowej potwierdziły także badania przeprowadzone wśród studentów wyższych uczelni Trójmiasta w 2002 roku. Tylko niewielki odsetek respondentów (8%) znał zasady podstawowych zabiegów podtrzymujących funkcje życiowe oraz trenował resuscytację na fantomach³.

Mimo dostrzegania konieczności szerokiej społecznej edukacji w zakresie pierwszej pomocy, o której traktuje między innymi Ustawa o Państwowym Ratownictwie Medycznym, nie przygotowano powszechnej, jednolitej koncepcji systematycznego kształcenia w zakresie pierwszej pomocy. Jest to więc zadanie priorytetowe, rozwiązaniem którego powinno zająć się Ministerstwo Edukacji Narodowej wspólnie z Ministerstwem Zdrowia, przy współpracy nielicznych jeszcze specjalistów, mających głównie doświadczenia praktyczne w nauczaniu umiejętności udzielania pierwszej pomocy.

Sytuacje urazogenne, niestety, nie omijają instytucji edukacyjnych, a więc i przebywających tam dzieci. Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej wynika, iż

² Przygotowanie społeczeństwa do udzielania pierwszej pomocy, sondaż z 19–21 lipca 2003 r., <http://www.tns-global.pl/archive,year,2003,pno,3> [26 stycznia 2007].

³ P. Szpakowski, *Postawy młodzieży akademickiej Trójmiasta w aspekcie udzielania pierwszej pomocy*, <http://www.amg.gda.pl> [2 lutego 2007].

tylko w roku szkolnym 2003/2004 w placówkach oświatowych uległo wypadkom 149 494 dzieci, w tym 1248 bardzo ciężkim, a 88 śmiertelnym. Poziom umieralności powypadkowej dzieci w wieku 5–14 lat wciąż jest w Polsce wyższy niż w innych krajach wysoko rozwiniętych. Przedstawione dane statystyczne wskazują, iż to nauczyciele, będąc świadkami tych nagłych zdarzeń, w pierwszej kolejności muszą podejmować natychmiastowe czynności ratownicze, udzielając poszkodowanemu dziecku koniecznej pomocy do czasu przyjazdu służb ratowniczych. Ale czy nauczyciele są do tego wystarczająco przygotowani?

W artykule przedstawiono opracowane w 2006 roku wyniki badań diagnostycznych nauczycieli przedszkoli, dotyczące posiadanej i deklarowanej wiedzy z zakresu pierwszej pomocy. Badaniami objęto 330 czynnie pracujących nauczycieli przedszkoli z trzech powiatów województwa małopolskiego. Nauczyciele reprezentowali powiat nowosądecki, tarnowski i krakowski.

W przeprowadzonych badaniach diagnostycznych nauczycieli przedszkolnych określono:

- stan wiadomości i umiejętności z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej,
- różnice między wiedzą posiadaną a deklarowaną,

Z analizy zebranych danych można określić: ilu nauczycieli poprawnie udzieliłoby pierwszej pomocy powierzonym pod opiekę dzieciom, w sytuacji zagrożenia zdrowia. Na podstawie wyników badań, określających wiedzę z zakresu pierwszej pomocy, będzie można także wnioskować o merytorycznym przygotowaniu nauczycieli do edukowania dzieci sześciolletnich w tym zakresie. Wyniki badań diagnostycznych będą, między innymi, służyły do opracowania modelu kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej.

Wiadomości nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy

Szukając odpowiedzi na pytanie: Jakie wiadomości z pierwszej pomocy posiadają nauczyciele przedszkoli? – dokonano analizy siedmiu pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety. Badani mieli dokonać jednego poprawnego wyboru, z kilku alternatywnych schematów postępowania diagnostycznego i ratowniczego. Uzyskane dane liczbowe i procentowe przedstawione zostały poniżej w tabeli zbiorczej, a graficznej interpretacji wyników poszczególnych pytań dokonano za pomocą wykresów. Obliczono także wskaźniki wiedzy dla badanych nauczycieli.

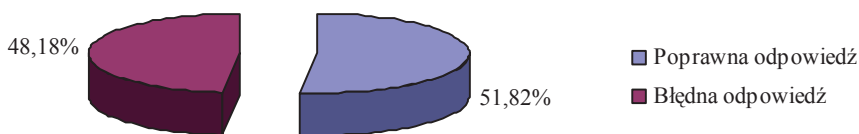
Tab. 1. Wiadomości nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy (N=330)

Postępowanie ratownicze	Wybór odpowiedzi			
	Poprawny		Błędny	
	L	%	L	%
Diagnoza funkcji życiowych	171	51,82	159	48,18
Znajomość numerów telefonów służb ratunkowych	252	76,36	78	23,64
Diagnoza braku oddechu	154	46,67	176	53,33
Postępowanie w przypadku braku oddechu	226	68,5	104	31,5
Postępowanie w przypadku zadławienia	198	60	132	40
Znajomość rytmu resuscytacji dziecka	165	50	165	50
Tamowanie krwotoku tętniczego	83	25,15	247	74,85

Aby ocenić wiadomości z zakresu diagnozowania funkcji życiowych, dokonano analizy odpowiedzi na przedstawione poniżej pytanie, a wyniki zilustrowano za pomocą wykresu.

Badając poszkodowanego, sprawdzi Pani/Pan czynności życiowe w kolejności:

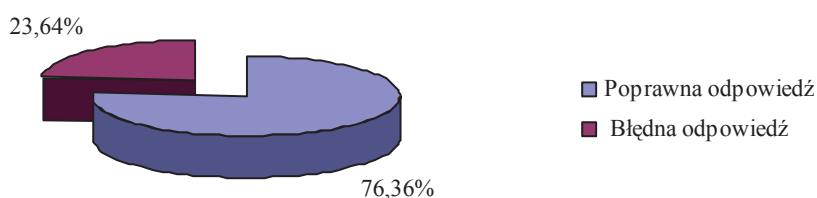
- przytomność, oddychanie, krążenie
- oddychanie, krążenie, przytomność
- krążenie, oddychanie, przytomność
- oddychanie, przytomność, krążenie
- krążenie, przytomność, oddychanie



Wykres 1. Kolejność badania czynności życiowych poszkodowanych

Prawidłowy wybór schematu działań diagnostycznych, zawarty w odpowiedzi „a”, wymagał nie tylko wiedzy z zakresu pierwszej pomocy, ale także zastosowania następującego toku myślenia – należy rozpocząć od sprawdzenia oznak przytomności, ponieważ ich obecność zwalnia od kontroli oddechu i tętna. Człowiek reagujący w jakikolwiek sposób na bodźce zewnętrzne, ma zawsze zachowane podstawowe funkcje życiowe w postaci oddechu i krążenia. Jak wynika z powyższego wykresu, niewiele ponad połowa respondentów potrafiła prawidłowo ustalić czynności życiowe poszkodowanego w kolejności: przytomność, oddychanie, krążenie. Natomiast pozostałe 48% badanych wybrało błędną kolejność działań diagnostycznych.

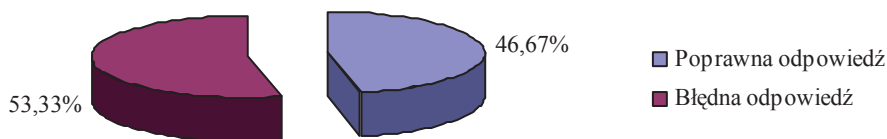
Kolejne pytanie, na które odpowiadali badani, dotyczyło znajomości numerów telefonów medycznych służb ratunkowych.



Wykres 2. Znajomość numerów telefonów medycznych służb ratunkowych

Ponad 3/4 badanych respondentów (76,4%) znało ogólnie dostępny w telefonii stacjonarnej numer pogotowia ratunkowego. Tylko 11,5% badanych nauczycieli oprócz numeru telefonu pogotowia ratunkowego wykazało znajomość obowiązującego w sieci komórkowej numeru 112, który od stycznia 2007 roku jest wprowadzony dla wszystkich służb ratunkowych. Niepokojący jest fakt, iż nauczyciele mylą numery pogotowia ratunkowego z numerami policji (3,6%) oraz straży pożarnej (8,5%).

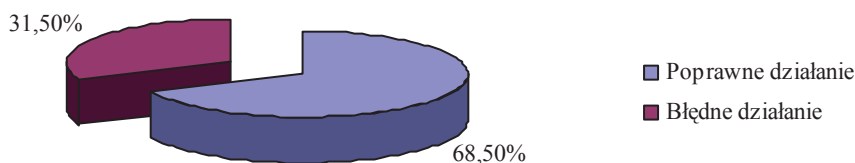
Kolejne dwa pytania dotyczyły: zdiagnozowania braku oddechu oraz wybrania schematu postępowania w przypadku jego utraty.



Wykres 3. Diagnozowanie braku oddechu

Poprawnego rozpoznania zatrzymania oddechu u dziecka na podstawie wystąpienia takiego objawu, jak niesłyszalny i niewyczuwalny strumień powietrza wydychanego przez nos i usta, dokonała blisko połowa ankieterowanych (46,7%). Pozostałe osoby (53,3%) wybrały błędną odpowiedź, między innymi rozpoznając bezdech po braku reakcji źrenic na światło (4%).

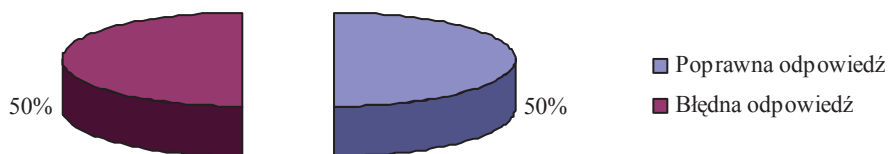
Analiza kolejnego pytania, na które odpowiadali respondenci, dostarczyła informacji o znajomości poprawnego schematu działania w przypadku stwierdzenia utraty oddechu u dziecka.



Wykres 4. Schemat postępowania w utracie oddechu

Prezentowane wyniki wskazują, iż większość badanych (68,5%) dokonała poprawnego uszeregowania czynności ratowniczych w przypadku utraty oddechu u dziecka, jednak dość duża część, bo 31,5%, popełniła więcej niż jeden błąd w ustalaniu kolejności działań.

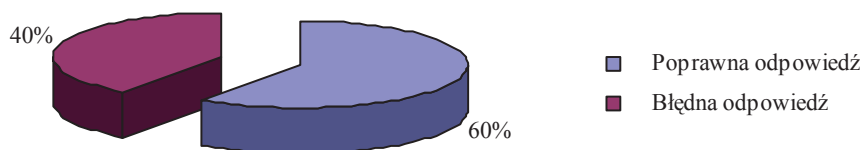
Pytanie następne sprawdzało znajomość rytmu resuscytacji krążeniowo-oddechowej, wykonywanej u dzieci.



Wykres 5. Znajomość rytmu resuscytacji dziecka

Analiza odpowiedzi wykazała, iż tylko połowa z badanych nauczycieli (165) poprawnie określiła cykl podtrzymywania funkcji życiowych u dzieci. Druga połowa badanych podawała błędny rytm czynności ratowniczych, wybierając najczęściej odpowiedzi: 2 wdechy i 5 ucisków mostka oraz 2 wdechy i 10 ucisków mostka.

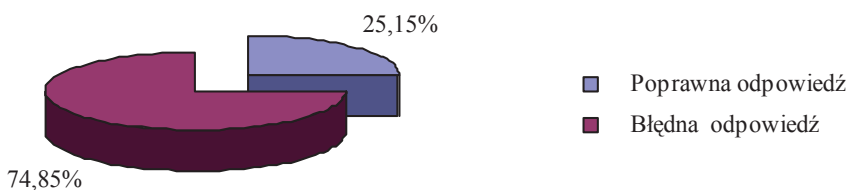
W pytaniu kolejnym należało wybrać prawidłowy algorytm postępowania ratowniczego w przypadku zadławienia u małego dziecka.



Wykres 6. Algorytm postępowania w zadławieniu

Wśród badanych ponad połowa nauczycieli zna sposób postępowania w przypadku zadławienia u małego dziecka. Wiedzą oni, iż należy pochylić tułów dziecka w dół i uderzyć dłonią kilkakrotnie między łopatkami dłonią. Zdarzały się również nieliczne dopisane odpowiedzi, opisujące szczegółowo sposób postępowania z dzieckiem. Oto jedna z nich: *siedząc przełożę dziecko przez swoje udo głową w dół i uderzę kilkakrotnie ręką między łopatkami dziecka*. Opisano także wykonanie ręko-czynu Heimlicha, który stosuje się, gdy wyżej wymienione środki są nieskuteczne.

Pytanie następne dotyczyło wyboru jednej z trzech możliwości tamowania krwotoku tętniczego.



Wykres 7. Sposoby tamowania krwotoku tętniczego

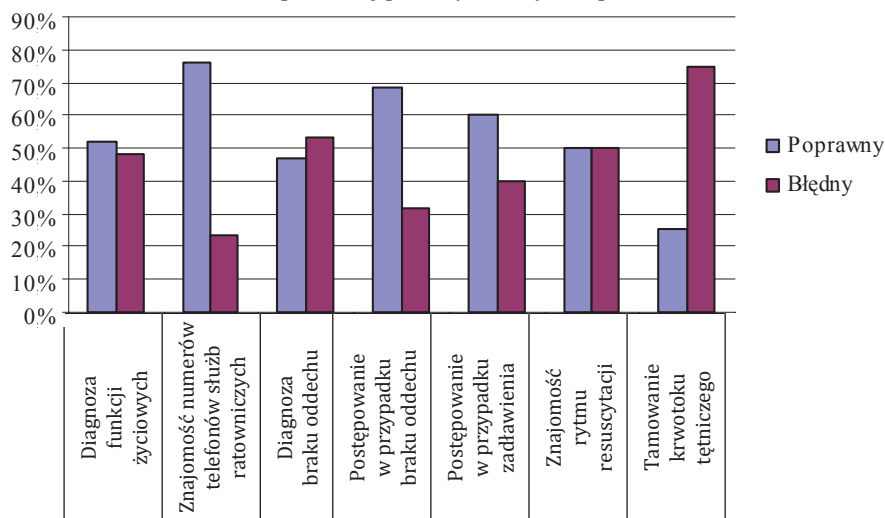
Z 330 badanych poprawną odpowiedź wybrały tylko 83 osoby, tj. co czwarty nauczyciel; natomiast błędne zastosowanie opaski uciskowej lub opatrunku jałowego wybrało aż 247 osób (74,85%). Uzyskane wyniki sugerują, że olbrzymi odsetek badanych (74%) posiada dawno zdezaktualizowaną wiedzę na temat sposobów tamowania krwotoków; prawdopodobnie pochodzącą jeszcze z lekcji przysposobienia obronnego sprzed kilkunastu lat. Prezentowane niskie wyniki pokrywają się z długoletnim stażem pracy nauczycieli, wśród których ponad połowa legitymuje się stażem dłuższym niż 15 lat.

Dla przedstawionych powyżej wyników badań, uzyskanych z analizy siedmiu pytań, sprawdzających wiadomości nauczycieli z zakresu pierwszej pomocy, obliczono wskaźniki wiadomości. Wskaźnik wiadomości uzyskano, dzieląc liczbę nauczycieli, która poprawnie odpowiedziała na dane pytanie z zakresu pierwszej pomocy, przez pełną liczbę badanych nauczycieli przedszkoli. Może on się kształtować od 0 do 1. Wartość 1 oznaczałaby, iż wszyscy badani nauczyciele wychowania przedszkolnego wskazali poprawną odpowiedź.

Tab. 2. Wskaźnik wiadomości

Wiadomości	Wskaźnik wiadomości
Diagnozowanie funkcji życiowych	0,5
Znajomość numerów telefonów służb ratunkowych	0,76
Diagnoza braku oddechu	0,46
Schemat postępowania w przypadku braku oddechu	0,68
Algorytm postępowania w przypadku zadławienia	0,6
Znajomość rytmu resuscytacji dziecka	0,5
Tamowanie krwotoku tętniczego	0,25
Średni wskaźnik wiadomości	0,53

Prezentowane w tabeli wyniki wskazują, że najwyższy wskaźnik wiadomości (0,76) uzyskano w odpowiedziach na pytanie dotyczące znajomości numerów telefonów służb ratunkowych, zaś najniższy (0,25) w pytaniu sprawdzającym wiedzę o sposobach tamowania krwotoku tętniczego. Średni wskaźnik wiadomości z zakresu pierwszej pomocy dla badanych nauczycieli wynosi 0,53. Graficzna interpretacja procentowych wyników, uzyskanych z analizy siedmiu pytań, przedstawiona została poniżej.



Wykres 8. Wiadomości nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy

Wyniki poziomu wiadomości z zakresu pierwszej pomocy wskazują na bardzo niską wiedzę z zakresu znajomości sposobów tamowania krwotoków tętniczych. Tylko 1/5 badanych nauczycieli wybrała poprawną odpowiedź na to pytanie. Około połowa respondentów nie zna odpowiedzi na pytania dotyczące: kolejności diagnozowania funkcji życiowych, rozpoznania braku oddechu oraz rytmu resuscytacji krążeniowo-oddechowej dzieci. Nieco lepsze wyniki uzyskali nauczyciele przedszkoli w odpowiedziach, które dotyczyły znajomości algorytmu postępowania w zadławieniu i braku oddechu. Olbrzymi odsetek badanych (ponad 70%) zna numer telefonu pogotowia ratunkowego. Pomimo że w tym przypadku uzyskany

wynik poprawnych odpowiedzi jest wysoki, zastanawiający jest fakt, dlaczego pozostała część badanych nie posiada tak elementarnej wiedzy.

Opierając się na powyższych wynikach, można stwierdzić, że nieznacznie więcej niż połowa (53,6%) badanych nauczycieli posiada wiadomości z zakresu udzielania pierwszej pomocy, w wybranych sytuacjach zagrożenia. Biorąc pod uwagę tak delikatną materię, jaką jest zdrowie i życie człowieka, jest to niepokojąco niski wynik. Pytania dotyczyły wiadomości z zakresu takich przypadków zagrożenia zdrowia lub życia, które wymagają natychmiastowych działań ratowniczych na miejscu zdarzenia. Zaskakującym odkryciem był fakt, iż ponad 20% badanych nauczycieli czynnie pracujących z dziećmi nie zna numeru pogotowia ratunkowego.

Umiejętności nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy

Próbując znaleźć odpowiedź na kolejny problem, dotyczący umiejętności z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej u nauczycieli przedszkoli, poddano analizie odpowiedzi na trzy rozbudowane pytania, zamieszczone w kwestionariuszu ankiety.

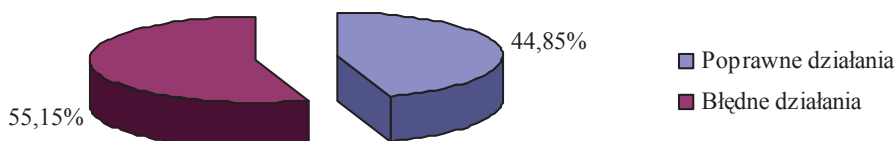
Do określenia posiadanych umiejętności posłużyła analiza pięciu przypadków, w których badani otrzymali polecenie opisanie kolejnych czynności ratowniczych, jakie podjęliby w sytuacji wystąpienia u dziecka: zadławienia, utraty przytomności, zranienia, uderzenia głową o twarde podłoże oraz drgawek. W pytaniu następnym zadaniem respondentów było ustalenie planu postępowania w przypadku krwotoku z tętnicy udowej; zaś kolejne pytanie sprawdzało umiejętności wykonania resuscytacji krążeniowo-oddechowej na fantomie. Nauczyciele w każdej z siedmiu opisanych sytuacji ustalali plan i sposób postępowania, oceniany następnie według obowiązujących w ratownictwie standardów i algorytmów postępowania ratowniczego. Uzyskane wyniki badań przedstawiono poniżej w tabeli zbiorczej. Następnie do każdego pytania wykonano wykres, wykorzystując dane procentowe zawarte w tabeli.

Tab. 3. Umiejętności nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy (N=330)

Przypadki ratownicze	Postępowanie ratownicze			
	Prawidłowe		Nieprawidłowe	
	L	%	L	%
Zadławienie	148	44,85	182	55,15
Utrata przytomności	109	33,03	221	66,97
Skaleczenie z ciałem obcym w ranie	149	45,15	181	54,85
Uraz głowy	93	28,18	237	71,82
Napad drgawkowy	83	25,15	247	74,85
Krwotok tętniczy	81	24,54	249	75,46
Resuscytacja krążeniowo-oddechowa na fantomie	115	34,85	215	65,15

Przypadek I

Dziecko w trakcie posiłku zaczyna dławić się, kaszleć i sinieć na twarzy. Proszę opisać kolejne działania z zakresu pierwszej pomocy, jakie podjęłaby Pani/Pan w tym przypadku.

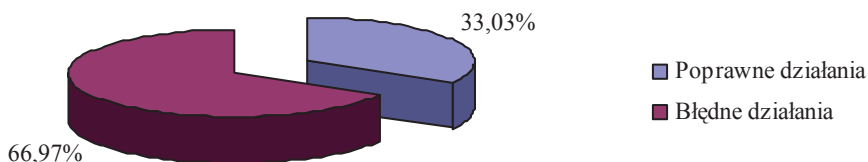


Wykres 9. Postępowanie w zadławieniu

Powyższy diagram pokazuje, iż ponad połowa (55%) badanych nauczycieli poprawnie udzieliłaby pierwszej pomocy w przypadku aspiracji ciała obcego do dróg oddechowych. Nauczyciele opisali prawidłowy sposób udrażniania dróg oddechowych u dziecka, a także uwzględnili inne elementy algorytmu postępowania ratowniczego, takie jak: rozpoznanie stanu zagrożenia, powiadomienie lekarza w sytuacji koniecznej i obserwacja po udzieleniu pomocy. Jednak nieco mniej niż połowa badanych stwierdziła, iż nie wie, co w takim przypadku zrobić lub opisała błędne działania ratownicze. Przykłady udzielanej pomocy, przedstawione poniżej, można ocenić nie tylko w kategorii błędu, ale także działań zagrażających zdrowiu i życiu. Oto wybrane odpowiedzi: *wsadzę głęboko palec i wyciągnę z jamy ustnej; będę trześć dzieckiem tak długo aż wykaszle; każę mu mocno kaszleć; jak zsinieje to wezwę karetkę.*

Przypadek II

Dziecko bawiąc się w sali upada, leży nieruchomo i nie reaguje na bodźce zewnętrzne. Proszę opisać kolejność działań z zakresu pierwszej pomocy, jakie wykonałaby Pani(Pan) w tym przypadku.



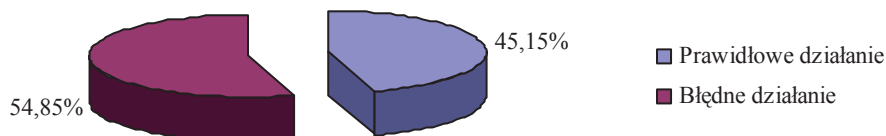
Wykres 10. Postępowanie w utracie przytomności

Analizując powyższy wykres można zauważyć, iż większość badanych nauczycieli (67%) nie umiałaby udzielić poprawnie pierwszej pomocy przedmedycznej w przypadku utraty przytomności. Najczęściej, będąc w takiej sytuacji, nauczyciele wezwaliby tylko pogotowie ratunkowe, oczekując na przyjazd i pomoc lekarza. Zdarzały się również opisy działań szkodzących zdrowiu i życiu, a oto wybrane z nich: *podnoszę go i potrzęsam nim; poleję twarz zimną wodą; uderzę w twarz; dam powąchać amoniak; nie ruszam, bo mogę uszkodzić kręgosłup.*

Poprawny algorytm postępowania ratowniczego w przypadku utraty przytomności zastosowało jedynie 109 (33,03%) nauczycieli. Z 221 (66,97%) badanych, którzy nie zastosowali poprawnego algorytmu postępowania z osobą nieprzytomną, 44 (13,3%) osoby nie zawiadomiłyby nawet służb ratowniczych.

Przypadek III

Dziecko na spacerze wywraca się i wbija kawałek szkła w rękę. Odłamek wystaje z rany. Proszę opisać kolejność działań z zakresu pierwszej pomocy, jakie wykonałaby Pani(Pan) w tym przypadku.



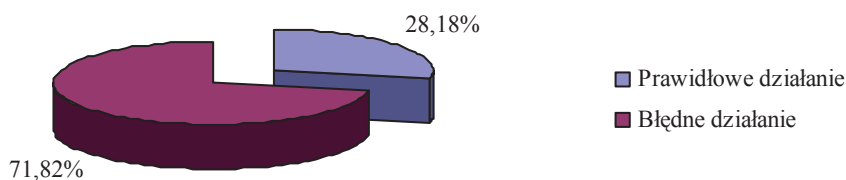
Wykres 11. Postępowanie z ciałem obcym w ranie

Dane pokazują, iż ponad połowa badanych nie zna prawidłowych działań z zakresu pierwszej pomocy w wyżej opisanym przypadku. Najczęściej opisywanym, błędnym postępowaniem, było usunięcie kawałka szkła z rany. Przytoczę jedną z odpowiedzi na to pytanie: *wyciągam szkło, tamuję krwotok zakładając opatrunek*. Spośród wszystkich badanych 10 osób założyłoby opaskę uciskową, którą stosuje się tylko w przypadku amputacji urazowej lub zmiążdżenia kończyny, a jedna z nauczycielek chciała *podwiązać żyły*. Mniej niż połowa badanych opisała poprawny schemat ratowniczy, w którym uwzględniła zastosowanie opatrunku obłożeniowego, wokół wystającego kawałka szkła i konsultację z lekarzem.

Przypadek IV

Dziecko w trakcie zabawy upadło, uderzając głową o podłogę. Po kilku godzinach skarży się na mdłości i wymiotuje, następnie traci przytomność. Proszę opisać, kolejne działania ratownicze, jakie podjęłaby Pani/Pan w tym przypadku.

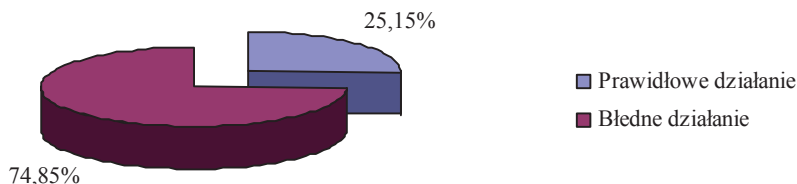
Wykres 12. Postępowanie z dzieckiem po urazie głowy



Ponad 2/3 badanych poprawnie zdiagnozowało możliwość wystąpienia wstrząśnienia lub innego urazu mózgu, dlatego też od razu wezwałyby pogotowie ratunkowe i powiadomiła rodziców. Jednakże nauczyciele Ci nie opisali swojego postępowania z dzieckiem, w czasie oczekiwania na karetkę i rodziców. Pełne postępowanie ratownicze przedstawił tylko co czwarty badany nauczyciel, uwzględniając: pozycję boczną ustaloną (zwaną także bezpieczną), powiadomienie służb ratunkowych i obserwację dziecka.

Przypadek V

Dziecko w trakcie zabawy upadło na podłogę i dostało drgawek. Proszę opisać podjęte przez Panią (Pana) działania z zakresu pierwszej pomocy w tym przypadku ratowniczym.

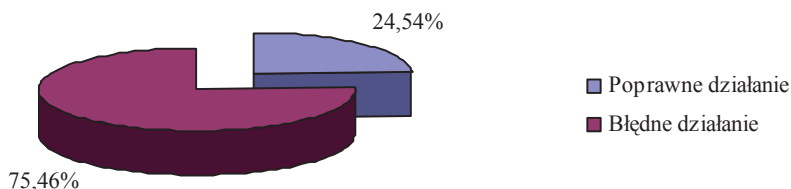


Wykres 13. Postępowanie w napadzie drgawkowym

Z powyższego diagramu wynika, iż 3/4 respondentów nie udzieliłoby poprawnej pomocy dziecku w napadzie drgawkowym, a tylko co czwarty badany postępowałby prawidłowo. Podjęte przez znaczną część nauczycieli przedszkoli błędne decyzje ratownicze byłyby szkodliwe dla zdrowia i życia, a niektóre proponowane czynności były wręcz drastyczne lub niewykonalne. Z 247 (74,8%) badanych nauczycieli, którzy błędnie odpowiedzieli na pytanie, aż 219 (66,36%) wkładałoby między zęby twarde przedmioty i mocno trzymało za ręce i nogi. W tym przypadku zacytuję kilka, często powtarzanych, błędnych propozycji decyzji, które podjęliby respondenci: *daję dziecku klocek w zęby i wzywam pomoc; przytrzymuję dziecko i sprawdzam czy nie ma zachłyśnięcia się językiem; dziecko położyć nieruchomo; wkładam mu coś długiego do ust; należy uważać, aby dziecko nie ścisnęło zębów; trzymam język, aby nie zatkał przełyku.*

Analizując stan umiejętności ratowniczych w przypadku drgawek u dziecka, nasuwa się jeszcze jeden wniosek, dotyczący niskiej wiedzy anatomicznej badanych nauczycieli. Bardzo często badani mylili tchawicę z przełykiem. Znajomością działań z zakresu pierwszej pomocy w napadzie drgawkowym wykazała się tylko 1/4 badanych, opisując poprawny schemat postępowania ratowniczego.

Podobnie niskie wyniki uzyskano, analizując odpowiedzi na kolejne pytanie, w którym poproszono respondentów o opisanie sposobu działania w przypadku krwotoku z tętnicy udowej.

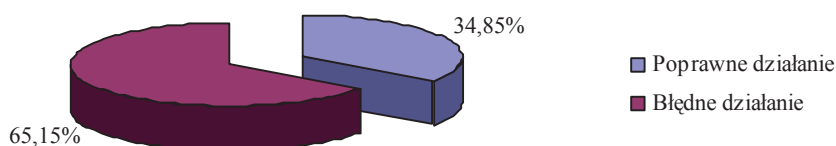


Wykres 14. Postępowanie w krwotoku z tętnicy udowej

Interpretując dane uzyskane w trakcie badań, można stwierdzić, iż niewątpliwie świadczą one o braku umiejętności tamowania krwotoków przez większość nauczycieli przedszkoli. Tylko co czwarty badany opisał poprawny sposób postę-

powania w przypadku krwotoku z tętnicy udowej. Większość badanych (75,7%) błędnie uznała, iż w takim przypadku zastosowałaby opaskę uciskową, którą według nowych standardów ratowniczych zakłada się tylko w przypadku amputacji urazowej, zmiążdżenia kończyny lub w wypadkach masowych, kiedy jest za mało ratowników w stosunku do ilości rannych. Ratownik przedmedyczny powinien wykonać w miejscu krwotoku opatrunek uciskowy. Wyniki są zbieżne z danymi uzyskanymi z analizy pytania, w którym aż 74% badanych nauczycieli wybrało z trzech możliwości odpowiedź błędną i powieliło ją w opisie działań ratowniczych w przypadku krwotoku z tętnicy udowej.

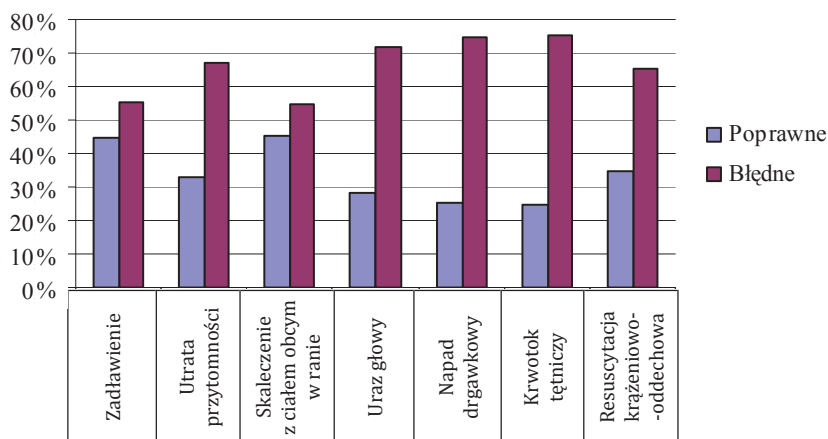
Chcąc uzyskać odpowiedź na kolejne pytanie, dotyczące umiejętności ratowniczych nauczycieli, spytano także, czy kiedykolwiek ćwiczyli pośredni masaż serca i sztuczne oddychanie na fantomach.



Wykres 15. Ćwiczenia praktyczne na fantomach

Opierając się na powyższych wynikach, można stwierdzić, że tylko niewiele ponad 1/3 badanych osób ćwiczyła kiedykolwiek sztuczne oddychanie i pośredni masaż serca na fantomach. Większość nauczycieli nie miała możliwości wykształcenia praktycznych umiejętności resuscytacji krążeniowo-oddechowej. Biorąc pod uwagę fakt, iż poprawnych zabiegów podtrzymujących funkcje życiowe można nauczyć się tylko poprzez ćwiczenia na fantomach, należy stwierdzić, iż większość badanych nie posiada tych umiejętności.

Na wykresie 16 przedstawiono wyniki uzyskane przez badanych nauczycieli, sprawdzające ich umiejętności udzielania pierwszej pomocy w siedmiu przypadkach ratowniczych.



Wykres 16. Umiejętności nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy

Dane procentowe przedstawione na wykresie ukazują znaczną dysproporcję między posiadaniem umiejętności udzielania pierwszej pomocy w wybranych sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia a ich brakiem. Różnicowanie to dotyczy szczególnie postępowania w takich przypadkach, jak: utrata przytomności, uraz głowy z nudnościami i wymiotami, napad drgawkowy, krwotok tętniczy oraz umiejętności resuscytacji krążeniowo-oddechowej. Prawie 3/4 badanych nauczycieli przedstawiło błędny schemat postępowania ratowniczego lub stwierdziło, iż nie wie, jak postąpić w wyżej przedstawionych sytuacjach. Tylko w dwóch przypadkach ratowniczych (zadławienie i skaleczenie z ciałem obcym w ranie) blisko połowa badanych opisała poprawne działania ratownicze. Można więc wnioskować, że większość nauczycieli nie udzieliłaby skutecznej pierwszej pomocy, zwłaszcza w stanach zagrożenia życia, w których na podjęcie działań ratunkowych mamy zaledwie kilka minut.

Dla przedstawionych wyżej wyników badań uzyskanych z analizy planów postępowania w siedmiu przypadkach ratowniczych obliczono wskaźniki wiedzy.

Tab. 4. Wskaźnik umiejętności nauczycieli

Przypadki ratownicze	Wskaźnik umiejętności
Postępowanie w zadławieniu	0,45
Postępowanie w utracie przytomności	0,33
Postępowanie w skaleczeniu z ciałem obcym w ranie	0,45
Postępowanie w urazie głowy	0,28
Postępowanie w napadzie drgawkowym	0,25
Postępowanie w krwotoku tętniczym	0,24
Resuscytacja krążeniowo-oddechowa na fantomie	0,35
Średni wskaźnik umiejętności	0,34

Obliczone w siedmiu przypadkach ratowniczych wskaźniki wiedzy są niepokojąco niskie i kształtują się od 0,45 do 0,24. Dane prezentowane w tabeli wykazują niewielkie zróżnicowanie wyników. Obliczony średni wskaźnik dla przedstawionych przypadków wynosi 0,34.

Podsumowanie diagnozy wiedzy nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy

Podsumowując przedstawione wyniki badań 330 nauczycieli przedszkoli na temat posiadanych **wiedomości** z zakresu pierwszej pomocy można stwierdzić, że:

- połowa badanych nie zna sposobu diagnozowania podstawowych funkcji życiowych,
- znajomością numeru telefonu pogotowia ratunkowego wykazało się 3/4 badanych,
- wnioskować można, że 1/4 badanych nie wykonałaby podstawowej czynności ratowniczej, jaką jest powiadomienie służb ratunkowych o zaistniałym zagrożeniu,
- błędnymi wiadomościami z zakresu tamowania krwotoków tętniczych lub ich brakiem wykazało się aż 3/4 badanych,
- poprawne postępowanie w przypadku braku lub utrudnionego oddechu wybrała więcej niż połowa badanych, ale ponad 40% nie znało poprawnych algorytmów ratowniczych.

Jeszcze niższe wyniki uzyskali badani nauczyciele w zakresie posiadanych **umiejętności** udzielania pierwszej pomocy w wybranych sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia. Rozważania przeprowadzone w tym artykule prowadzą do następujących konkluzji:

- ponad połowa nauczycieli objętych badaniem nie znała lub wykonałaby błędne czynności ratownicze, często szkodzące ratowanemu, w takich stanach, jak: zadławienie, utrata przytomności i skaleczenia z ciałem obcym w ranie,
- nieprawidłowo pierwszej pomocy w napadzie drgawkowym, krwotoku tętniczym oraz urazie głowy udzieliłoby 3/4 badanych nauczycieli,
- resuscytacji krążeniowo-oddechowej nie wykonałaby większość badanych (65%),
- człowiekowi leżącemu na ulicy, z różnych przyczyn, nie udzieliłby pomocy co szósty badany, a tylko 6% nauczycieli uznało swoją wiedzę za wystarczającą do zastosowania pełnych i poprawnych działań ratunkowych.

W prezentowanych badaniach obliczono wskaźniki wiedzy nauczycieli przedszkoli z zakresu pierwszej pomocy. Obliczona średnia ze wskaźników siedmiu pytań wyniosła 0,53. Średni wskaźnik umiejętności, obliczony na podstawie analizy planów postępowania ratowniczego w siedmiu przypadkach ratowniczych, wyniósł 0,34. Analiza tych wskaźników wskazuje, iż badani nauczyciele przedszkoli prezentują wyższy poziom wiadomości z pierwszej pomocy przedmedycznej, niskie natomiast jest przełożenie tych wiadomości na umiejętności, o czym świadczy różnica między wskaźnikami. Wskaźnik wiedzy (wiadomości i umiejętności) z pierwszej pomocy przedmedycznej wynosi 0,44. Biorąc pod uwagę już tylko fakt, iż badani nauczyciele, opiekując się dziećmi, spotykają się z różnymi sytuacjami zagrożenia ich zdrowia, można wnioskować, iż większość z nich nie ma wystarczającej wiedzy do skutecznego udzielania pierwszej pomocy. Wiedza ta nie jest także wystarczająca do kształtowania umiejętności posługiwania się algorytmem postępowania ratowniczego w wybranych stosownie do wieku dzieci przypadkach zagrożenia zdrowia i życia.

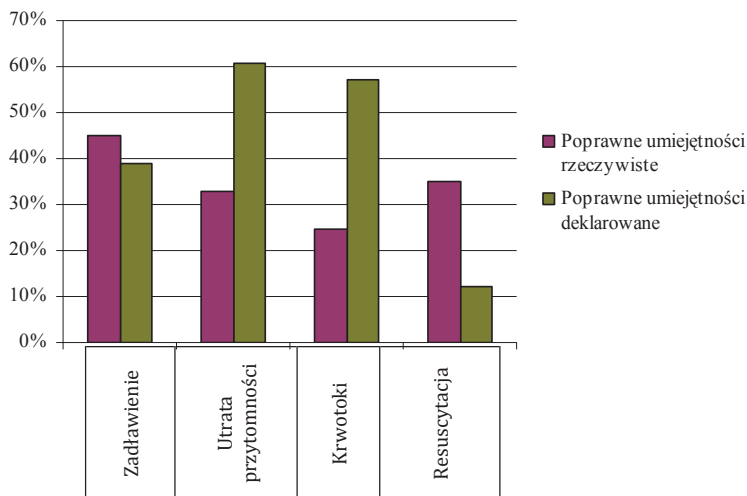
Badani nauczyciele znacznie zawyżyli własną ocenę umiejętności ratowniczych, w porównaniu do wyników uzyskanych z analizy pytań sprawdzających posiadaną wiedzę. Porównanie wyników przedstawiono w tabeli 5 i na wykresie 17.

Tab. 5. Rzeczywiste i deklarowane umiejętności ratownicze

Przypadki	Poprawne umiejętności	
	rzeczywiste	deklarowane
Zadławienia	44,85%	38,85%
Utrata przytomności	33,03%	60,61%
Krwotoki	24,54%	56,97%
Resuscytacja	34,85%	12,12%

Prawie dwukrotnie więcej respondentów dokonało wysokiej samooceny umiejętności wykonania pozycji bocznej ustalonej i opatrunku uciskowego w stosunku do otrzymanych w badaniach wyników. Niewielki odsetek badanych (6%) ocenił niżej, od rzeczywistych wyników, swoje umiejętności postępowania w zadławieniu. Prawie trzykrotnie mniej nauczycieli zadeklarowało wysokie umiejętności resuscytacji krążeniowo-oddechowej w stosunku do potwierdzenia faktu odbycia praktycznej resuscytacji na fantomach. Może to wynikać z braku ćwiczeń

przypominających i utrwalających, koniecznych do osiągnięcia i podtrzymania umiejętności ratowniczych.



Wykres 17. Rzeczywiste i deklarowane umiejętności ratownicze

Biorąc pod uwagę szczególną wiedzę badaną u nauczycieli, która dotyczy umiejętności postępowania ratowniczego w sytuacjach zagrożenia życia i zdrowia człowieka, można – na podstawie przeprowadzonych badań – wyciągnąć następujące **wnioski**:

1. Poziom wiadomości i umiejętności z zakresu pierwszej pomocy jest u większości badanych nauczycieli przedszkoli niski oraz niewystarczający do skutecznej pomocy w sytuacji realnego zagrożenia innych osób (w tym dzieci, którymi się opiekują).
2. Deklarowane działania niektórych nauczycieli, w przypadku ich zastosowania, mogłyby pogłębiać stan zagrożenia zdrowia i życia osób ratowanych.
3. Prezentowana wiedza badanych nie jest wystarczająca do kształtowania u dzieci umiejętności posługiwania się algorytmem postępowania ratowniczego w wybranych, stosownie do wieku, przypadkach zagrożenia zdrowia i życia.

Przedstawione wyniki badań nie napawają optymizmem, zwłaszcza że – zgodnie obowiązującym rozporządzeniem MENiS z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r., nr 6, poz. 69) – zapewnienie bezpiecznych warunków pobytu dzieci należy do dyrektora, a także nauczycieli. W rozporządzeniu nakazuje się również udzielenie pierwszej pomocy poszkodowanemu, powiadomienie odpowiednich osób i służb oraz zabezpieczenie miejsca wypadku.

Program kształcenia przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i zintegrowanego w zakresie pierwszej pomocy

Propozycja programu dla przyszłych nauczycieli przedszkoli i nauczania zintegrowanego obejmuje cały szereg koniecznych wiadomości i umiejętności z zakresu pierwszej pomocy i bazuje na wiedzy pedagogicznej, metodycznej i psychologicznej

słuchaczy. Konieczność stworzenia takich konstrukcji programowych, znacznie szerszych od potrzeb edukacyjnych dzieci przedszkolnych, wynika:

- z niskiego poziomu i zakresu wiedzy ratowniczej prezentowanej przez nauczycieli przedszkoli, potwierdzonego badaniami autorki,
- z konieczności kreowania bezpiecznego środowiska w życiu prywatnym i zawodowym,
- z wymogów stawianych przez nową ustawę o Państwowym Ratownictwie Medycznym, wprowadzoną w życie 1 stycznia 2007 roku,
- z etycznych i moralnych przesłanek.

Cele edukacyjne programu

- Poznanie podstawowych standardów postępowania w ratownictwie przedmedycznym.
- Nabycie wiadomości i umiejętności diagnozowania zaburzeń podstawowych funkcji życiowych.
- Opanowanie umiejętności udzielania pierwszej pomocy w stanach zagrożenia zdrowia lub życia.
- Rozwijanie gotowości do niesienia pomocy innym ludziom.
- Nabycie metodycznych umiejętności w zakresie edukacji dzieci w zakresie pierwszej pomocy.

Cele operacyjne

Przyszły nauczyciel powinien:

- znać kolejne etapy algorytmu postępowania ratowniczego,
- znać podstawowe standardy postępowania w sytuacjach zagrażających życiu,
- znać przyczyny i skutki zatrzymania krążenia i oddychania,
- znać przyczyny i charakterystyczne objawy zawału, udaru mózgu, zatrucia lekami i substancjami chemicznymi,
- wymienić objawy wstrząsu pourazowego,
- zastosować praktycznie kolejne etapy podstawowego algorytmu postępowania ratowniczego,
- wykonać podstawowe pomiary: tętna, oddechu i ciśnienia krwi,
- wykonać wstępną ocenę sytuacji ratowniczej i poszkodowanego,
- ułożyć nieprzytomnego w pozycji bezpiecznej,
- wykonać resuscytację osoby dorosłej i dziecka,
- rozpoznać krwotok,
- wykonać opatrunek uciskowy,
- udzielić pierwszej pomocy w przypadku zadławienia dorosłego i dziecka,
- wykonać opatrunki kończyn, głowy i tułowia,
- wykonać podstawowe i konieczne unieruchomienia,
- udzielić pierwszej pomocy w przypadku oparzenia, porażenia prądem,
- udzielić pierwszej pomocy w przypadku zatrzymania krążenia skojarzonego z urazem ciała,
- rozpoznać wstrząs pourazowy u poszkodowanego i udzielić mu pierwszej pomocy,
- zaplanować akcję ratowniczą w przypadku wypadku samochodowego,
- wykonać zaplanowane czynności ratownicze.

Cele kształcenia ujęto w kategoriach końcowych osiągnięć, jakie powinny wystąpić po zrealizowaniu programu edukacyjnego w zakresie pierwszej pomocy. Ponadto przyszły nauczyciel powinien umieć projektować zajęcia edukacyjne z zakresu pierwszej pomocy z dziećmi.

Metody

- pokaz,
- gry i zabawy dydaktyczne,
- metoda ćwiczeń praktycznych i zadaniowych,
- metoda sytuacyjna i symulacyjna,
- dyskusja,
- metoda projektów,
- gry decyzyjne.

Środki dydaktyczne

- filmy dydaktyczne, fantomy do nauki resuscytacji, zestawy ran pozorowanych, zestawy opatrunkowe, aparaty do pomiaru ciśnienia.

Treści kształcenia (Propozycje tematów)

- Standardy postępowania w sytuacjach zagrażających zdrowiu lub życiu, łańcuch przeżycia, prawne aspekty udzielania pierwszej pomocy.
- Podstawowy algorytm postępowania ratowniczego: diagnoza miejsca i osoby poszkodowanej, wezwanie służb ratunkowych, udzielenie pierwszej pomocy, oczekiwanie na pomoc specjalistyczną.
- Algorytm postępowania w przypadku utraty przytomności. Pierwsza pomoc osobie nieprzytomnej, nieurazowej; ćwiczenia praktyczne w sytuacji podejrzenia o uraz kregosłupa.
- Resuscytacja krążeniowo-oddechowa; algorytmy ratownicze stosowane u dzieci i dorosłych:
 - pojęcia: reanimacja, resuscytacja, ożywianie,
 - okresy umierania,
 - przyczyny zatrzymania krążenia i oddychania u dorosłych i u dzieci,
 - rozpoznanie nagłego zatrzymania krążenia (NZK) na podstawie objawów klinicznych,
 - wskazania do resuscytacji,
 - przerwanie resuscytacji.
- Podstawowe zabiegi resuscytacyjne – ćwiczenia praktyczne na fantomach dzieci i dorosłych:
- Krwotoki:
 - tętnicze i żyłne,
 - wewnętrzne i zewnętrzne,
 - postępowanie ratownicze w przypadku krwotoków.
- Pierwsza pomoc w zadławieniu u osoby dorosłej oraz dziecka.
- Pierwsza pomoc w zatruciach.
- Pierwsza pomoc w oparzeniach termicznych i chemicznych.
- Pierwsza pomoc w urazach kości i stawach.

– Rany:

- rodzaje ran,
- postępowanie z raną, opatrywanie ran głowy, kończyn, tułowia.

– Wstrząs pourazowy – postępowanie ratownicze.

– Postępowanie z ofiarą wypadku na miejscu zdarzenia – ćwiczenia praktyczne z zastosowaniem nabytych umiejętności.

Wymagania końcowe

– Egzamin umiejętności praktycznych w zakresie pierwszej pomocy.

– Opracowanie teczki metodycznej do zajęć z dziećmi.

Proponowana ilość godzin ćwiczeniowych – 30.

Opanowanie wiadomości i umiejętności proponowanych w przedstawionym projekcie programu oznacza możliwość udzielania pierwszej pomocy przez edukowane osoby w większości sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia. Przyszły nauczyciel nabywa także, posiłkując się wiedzą pedagogiczną, metodyczną i psychologiczną, kompetencje do nauczania dzieci i młodzieży, pod warunkiem częstego uaktualniania zdobytych już umiejętności z zakresu pierwszej pomocy.

Zakończenie

W związku z wymogami WHO, Unii Europejskiej oraz obowiązującą już Ustawą o Państwowym Ratownictwie Medycznym w Polsce, istnieje obecnie odpowiednia koniunktura na opracowanie długofalowej koncepcji kształcenia społeczeństwa w zakresie pierwszej pomocy oraz na jej wdrożenie. Należy w niej uwzględnić szybkie przygotowanie edukatorów z tego zakresu wiedzy, określić obowiązkowy zakres wiadomości i umiejętności dla poszczególnych grup wiekowych, zaopatrzyć placówki oświatowe w niezbędne środki dydaktyczne, między innymi w fantomy do nauki resuscytacji krążeniowo-oddechowej, zapewnić cykliczność i powtarzalność ćwiczeń praktycznych na wszystkich etapach edukacyjnych.

Dynamiczny rozwój współczesnego świata niesie wiele nowych zagrożeń, które wymuszają konieczność posiadania nowej wiedzy i nowych umiejętności, zwiększających poczucie bezpieczeństwa człowieka, zwłaszcza w sytuacjach ekstremalnych. Uzupełniając tę myśl należy dodać, iż to pedagodzy powinni kształtować u wychowanków umiejętności radzenia sobie z różnymi zagrożeniami cywilizacyjnymi. Liczę też, iż w niedługim czasie nauczyciele będą stanowić ważną grupę w społeczeństwie polskim, która znając procedury działań ratujących życie, potrafi je zastosować w sytuacjach krytycznych. Jednocześnie będą oni gwarantem permanentnej edukacji dzieci i młodzieży w tym zakresie. Jest to wymóg współczesnych czasów, w których znacząco wzrosły strategie ryzykownego projektowania i realizowania życia człowieka.

First Aid competence among preschool teachers

Abstract

This article describes the results of a diagnostic research of preschool teachers concerning their knowledge of First Aid. 300 teachers currently employed in the Małopolskie region were tested.

The results of the research helped to identify a pattern for educating future teachers in the area of First Aid. Three significant conclusions of the research are the following:

1. The level of First Aid knowledge and skills of the teachers surveyed is mostly unsatisfactory and insufficient when it comes to providing first aid (including the children they look after).
2. Current research shows that the reaction of most teachers, based on misinformation and lack of training, is actually dangerous for those receiving aid.
3. Present standards of training do not provide teachers with sufficient knowledge or training to teach their pupils the fundamentals of First Aid.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)

Janusz Wojtycza

Przysposobienie wojskowe harcerzy w Krakowskiej Chorągwi Męskiej w latach 1920–1926

Harcerstwo wywodzi się ze skautingu, mającego z kolei swe źródła w doświadczeniach wojskowych gen. Roberta Baden-Powella¹. Ma również w swoim rodowodzie tajne organizacje niepodległościowe. Nic więc dziwnego, że w świadomości ogółu społeczeństwa zawsze było silnie związane z wojskiem. W I wojnie światowej i walkach o kształt granic II Rzeczypospolitej wzięli udział liczni harcerze i wychowankowie harcerstwa. Liczbę harcerzy uczestniczących w działaniach tylko pierwszego z tych okresów Władysław Nekrasz ocenia na 9 tysięcy, z czego poległo 584².

Krakowska Chorągiew Męska powstała w 1920 r. w związku z wejściem w życie statutu ZHP, zatwierdzonego 2 VIII 1920 r.³ Uwzględnił on nadzór i kontrolę nad zajęciami polowymi i strzeleckimi ze strony Ministerstwa Spraw Wojskowych.

W lipcu 1920 r. Naczelnictwo ZHP ogłosiło mobilizację. Liczbę harcerzy ogółem, którzy zgłosili się do służby, oszacowano na 9 tysięcy, a harcerzy młodszych w służbach pomocniczych na 15 tysięcy⁴. W Krakowie jeszcze w czerwcu tego roku powstał Harcerski Oddział Ochotniczy w liczbie 77 harcerzy. Następnie w lipcu dalszą rekrutację prowadził z polecenia Komendy Okręgu ZHP Józef Grzesiak⁵. Ochotnicy ci tworzyli kompanię marszową pod Warszawą. Równocześnie w koszarach przy

¹ Baden-Powell Robert Stephenson Smith (1857–1941), generał brytyjski, twórca skautingu, Naczelny Skaut Świata, jego dzieła tłumaczone i adaptowane do polskich warunków zapoczątkowały rozwój skautingu polskiego.

² Por. W. Nekrasz, *Harcerze w bojach*, cz. 1–2, Warszawa 1930–1931.

³ *Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej (1918–1920)*, Warszawa 1920, s. 7. Krakowska Chorągiew Męska obejmowała poza obszarem całego województwa krakowskiego powiaty Bielsko, Cieszyn, Rzeszów, Krosno, Nisko i Tarnobrzeg. *Rozkaz Głównej Kwatery Męskiej L. 8 z 1 VI 1922 r.*, „Rozkazy, Okólniki, Instrukcje” 1922, nr 16, s. 23.

⁴ *Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej (1 I 1921–1 IX 1921)*, Warszawa 1921, s. 9.

⁵ Grzesiak Józef (1900–1975), harcmistrz, założyciel „Czarnych Trzynastek” w Krakowie (1917) i Wilnie (1921), uczestnik akcji rozbrajania wojsk austriackich w Krakowie w 1918 r., wojny polsko-sowieckiej, kpt AK, dowódca dzielnicy AK w Wilnie i dwóch kompanii w czasie walk o Wilno (1944), więzień Workuty (1945–1955), komendant Wileńskiej Chorągwi Harcerzy (1926–1933, 1935–1936, 1941–1944) i Gdańskiej Chorągwi Harcerstwa (1957–1958).

ul. Rajskiej powstał harcerski półbatalion pod dowództwem Bronisława Piątkiewicza⁶, którego żołnierze w sierpniu w składzie V batalionu 201 p.p. obsadzili granicę Górnego Śląska nad Przemszą, udzielając pomocy wojskom powstańczym, a we wrześniu dwie około 100-osobowe grupy zostały skierowane do Cieszyna i w kierunku na Oświęcim⁷.

I Zjazd Walny, który obradował w Warszawie w dniach 30 XII 1920–2 I 1921 r., podjął wśród innych ważnych uchwał, kończących ostatecznie okres tworzenia struktur organizacyjnych Związku, postanowienia dotyczące miejsca przysposobienia wojskowego w działalności organizacji. Uchwała zjazdu określała:

zadaniem harcerskiego wojskowego wykształcenia winno być wychowanie takiego typu obywateli, którzy by w razie potrzeby byli gotowi z w ł a s n e j w o l i stanąć pod broń, umożliwiając przez poprzednio zdobyte wyćwiczenie w Harcerstwie, szybko organizację licznej armii, członkowie której będą posiadać cnoty dobrego żołnierza⁸.

W dalszym ciągu uchwały podkreślono, że przygotowanie wojskowe młodzieży jest jednym z najważniejszych zadań ogólnoobywatelskiego wychowania harcerskiego i wezwano kierowników drużyn do usilnej pracy w tym kierunku. Uznano przy tym, że podstawą przygotowania wojskowego winno być należycie zorganizowane wychowanie fizyczne, w związku z tym zlecono Naczelnej Radzie Harcerskiej przygotowanie programu i metodyki wychowania fizycznego oraz organizację kursów dla instruktorów wychowania fizycznego. W sprawie wykształcenia wojskowego NRH została zobowiązana do nawiązania współpracy z władzami wojskowymi.

Ta uchwała zjazdu rozpoczęła prace nad określeniem sposobu realizacji programu przysposobienia wojskowego w harcerstwie i uregulowaniem wzajemnych stosunków pomiędzy harcerstwem i wojskiem. Już w lutym 1921 r. odbyło się w tej sprawie zebranie, o czym świadczy zachowany memoriał⁹. W jego treści omówiono zakres i sposób realizacji poszczególnych działów szkolenia oraz potrzeby w zakresie kadrowym i sprzętowym; a w uwagach ogólnych wypowiedziano się za szkoleniem przez własnych instruktorów, najlepiej przez oficerów–harcery, przy ograniczonym wprowadzeniu musztry i innych elementów służby wojskowej.

Z liczby wystąpień, memoriałów, protokołów spotkań itp., zachowanych w dawnym Centralnym Archiwum Harcerskim (obecnie zesp. ZHP w Archiwum Akt Nowych w Warszawie), sądzić można, że władze harcerskie od początku działalności w II RP przywiązywały do kwestii przysposobienia wojskowego dużą wagę. Nie były to jednak sprawy łatwe ani na szczeblu centralnym, ani w poszczególnych oddziałach.

⁶ Piątkiewicz Bronisław (1878–1966), nauczyciel, ppłk WP, skautowy komendant miejscowy w Krakowie (1914–1917), komendant drużyn skautowych I i II Okręgu „Sokoła” (1916–1920), później profesor fotogrametrii.

⁷ B. Leonard, *Kalendarium z dziejów harcerstwa krakowskiego 1910–1950*, Kraków 2001, s. 58–59.

⁸ *Uchwała I Zjazdu Walnego*, „Harc mistrz” 1920, nr 4–12, s. 49.

⁹ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), zesp. ZHP, t. 1668, k. 1–2; *Jakie elementy wojskowe mogą być wprowadzone do Harcerstwa*, luty 1921 r.

Świadczy o tym zestawienie oceny współpracy przedstawionej na zjeździe komendantów chorągwi w Krakowie 1 XI 1921 r. oraz w piśmie inspektora armii w Krakowie z 3 XII t.r.

W odpowiedzi na ankietę na zjeździe komendantów chorągwi czytamy:

Kraków. Refer[entem]. Org[anizacji]. wojsk[owo]-wych[owawczych]. Jest Dh kpt. Pfeiffer¹⁰, oficerem instrukcyjnym Dh por. Kuta¹¹. Stosunek z władzami wojskowymi jest b. dobry. Generał Osiński¹², dowódca Okr[ęgu]. Korp[usu]. jest zarazem członkiem i vice-przewodniczącym Zarządu Oddziału Harc[erstwa]. w Krakowie. Ruchem harcerskim bardzo się interesuje i udziela mu dużego poparcia. Chorągiew Krakowska otrzymała od władz wojskowych obszerny lokal w gmachu [korpusu] kadetów, o 12 pokojach, w których mieszczą się drużyny. Na kurs instruktorski w lecie 1921 r. otrzymano namioty, kuchnię polową, aprowizację, przyrządy techniczne i broń. Kurs był osobiście wizytowany przez dh-a generała Osińskiego. Na większe uroczystości harcerskie władze wojskowe przydzielają orkiestrę¹³.

Natomiast w piśmie nr 4 inspektora armii w Krakowie gen. broni Stanisława Szeptyckiego¹⁴ czytamy:

Harcerstwo. Jak przedstawia się jego działalność w stosunku do zadania przysposobienia [wojskowego] młodzieży niżej wieku poborowego?

Przede wszystkim ogranicza się do miasta i to zazwyczaj tylko większe, więc wyłącza już najszerszą masę młodego żołnierza ze wsi.– Wymaganie specjalnego umundurowania pozwala na wstąpienie tylko dzieciom zamożniejszych rodziców.–

Poza tym młodzież starsza, np. akademicka, uważa Związek Harcerski za zabawkę dla dzieci i z tego względu w ogóle od niego stroni.–

Program szkolenia, obejmujący także strzelanie, wywiera u rodziców pewną obawę co do bezpieczeństwa dzieci.–

Okoliczności te wywierają wpływ bardzo widoczny a porównując ogólną ilość młodzieży szkolnej z ilością należącą do związków harcerskich dojdziemy do minimalnego procentu.–

Z drugiej strony zaś nieco teatralny sposób zaprezentowania się na zewnątrz, urządzenie zlotów, zjazdów itp. – wszystko na koszt Państwa – utrzymywanie całego szeregu instruktorów, instruktorek i innego personelu nie stoi w żadnym stosunku do faktycznych rezultatów ich czynności¹⁵.

¹⁰ Pfeiffer (Pfeiffer-Radwan) Franciszek „Radwan” (1885–1964), współorganizator skautingu w Łodzi, legionista, żołnierz batalionu harcerskiego (1918–1919), później gen. bryg., wówczas kierownik PW i WF w DOK V Kraków.

¹¹ Kuta (później Kaliński) Stefan (1892–1944?), oficer WP, komendant Krakowskiej Chorągwi Męskiej (1921–1923).

¹² Osiński Aleksander (1870–1956), gen. dyw., później wiceprzewodniczący ZHP (1923–1925 i 1925–1926), członek Naczelnej Rady Harcerskiej (1923–1926).

¹³ AAN, zesp. ZHP, t. 1668, k. 3; Pomoc władz wojskowych dla Harcerstwa (na podstawie ankiety) do dnia 1 listopada 1921 r., rękopis.

¹⁴ Szeptycki Stanisław (1867–1950), gen. broni, później minister spraw wojskowych (1923–1926).

¹⁵ AAN, zesp. ZHP, t. 417, k. 60; *Wyciąg z pisma inspektora armii w Krakowie z d. 3 XII 1921*, maszynopis, kopia.

W tej ostatniej kwestii – kosztów utrzymania personelu – pan generał zdecydowanie się pomylił, bo niemal cały „personel” harcerstwa w tym czasie, a i później, był społeczny. Natomiast w innych sprawach z punktu widzenia wojska miał chyba rację, bo nawet na piśmie znajduje się dopisek: „Jeśli chodzi o rezultaty pod względem wojsk. – to tak jest. TM”¹⁶.

Niejako odpowiedzią na zarzuty gen. Szeptyckiego jest stanowisko Naczelnej Rady Harcerskiej, przedstawione na II Walnym Zjeździe ZHP, obradującym we Lwowie w dniach 29–30 XII 1921 r., w którym podkreślono, że przysposobienie wojskowe stanowi nieodłączną część programu wychowania harcerskiego, mimo że harcerstwo nie jest organizacją militarną i celów wyszkolenia wojskowego na pierwszy plan nie wysuwa. W dalszej części przedstawiono sposób jego realizacji w poszczególnych grupach wiekowych¹⁷. Zjazd podjął też specjalną uchwałę w sprawie wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego. Stwierdził w niej, że „całokształt pracy wojskowego wyszkolenia harcerzy winien zmierzać do tego, aby harcerstwo w chwili potrzeby obrony Ojczyzny było gotowe stanąć w zwartych szeregach obrony Ojczyzny z pełnym zrozumieniem swych obowiązków obywatela-żołnierza, z niezbędnym przygotowaniem do ich wypełnienia”. Równocześnie Zjazd wprowadził na terenie ZHP powszechny obowiązek wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego swych członków, od którego mógł zwolnić tylko wniosek lekarza¹⁸.

5 marca 1922 r. ukazał się *Rozkaz Naczelnictwa ZHP L. 6*, zawierający tymczasową instrukcję w sprawie realizacji przysposobienia wojskowego. Instrukcja polecała komendom nawiązać kontakt z referentami przysposobienia rezerw lub oficerami instrukcyjnymi P.K.U., a także przystąpić do nauki strzelania, bez szkody jednak dla innych zajęć harcerskich. Podkreślono przy tym, że przysposobienie wojskowe powinno stanowić część wewnętrznej pracy drużyny i odbywać się pod ogólnym kierownictwem i kontrolą komend i drużynowych. Ponadto instrukcja przekazywała realizację prac z zakresu p.w. Zarządom Oddziałów, Komendom Chorągwi, Komendom Okręgów, względnie Hufców Samodzielnych. Bezpośrednio pracę miały prowadzić drużyny skupiające młodzież w wieku powyżej 16 lat po uzgodnieniu programu zajęć z prezydium Koła Przyjaciół i dyrekcją szkoły, a w przypadku drużyn pozaszkolnych z prezydium KPH i miejscową komendą harcerską¹⁹.

W roku 1922 po raz pierwszy zorganizowano obozy przysposobienia wojskowego, początkowo nazwane obozami przysposobienia rezerw. Podstawą do tego był rozkaz Szefa Sztabu Generalnego z 31 V 1922 r., który określał, iż obozy miały być organizowane „w celu racjonalnego prowadzenia przysposobienia wojskowego,

¹⁶ Najprawdopodobniej Tadeusz Maresz (1895–1944), pedagog, organizator harcerstwa na Ukrainie (1915–1919), wówczas zastępca Naczelnika Głównej Kwatery Męskiej, później komendant Warszawskiej Chorągwi Męskiej (1923–1925) i harcmistrz Rzeczypospolitej.

¹⁷ *II Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej (1 I 1921–1 IX 1921)*, Warszawa 1921, s. 12–13.

¹⁸ AAN, zesp. ZHP, t. 1668, k. 17.

¹⁹ AAN, ZHP, t. 1668, k. 58–60; *Rozkaz Naczelnictwa Z.H.P. z opuszczeniami L. 6 z dnia 5 III 1922 roku*, [w:] *Wychowanie fizyczne i przysposobienie wojskowe. Zasadnicze uchwały i rozkazy*.

a to przez wyszkolenie w pierwszym rzędzie instruktorów z łona młodzieży szkolnej i członków Stow[arzyszeń]. W[ojskowo]. W[ychowawczych]. jako pomocników (pod-oficerów) dla oficerów kierujących przysposobieniem wojskowym”²⁰. Dowództwo Okręgu Korpusu V w Krakowie zorganizowało 4 obozy, po jednym dla młodzieży szkolnej (Rozтока), członków stowarzyszeń wojskowo-wychowawczych (Rytro), instruktorów harcerskich (Czercza k. Piwnicznej) i członków „Sokoła” (Żywiec)²¹. Obóz dla 38 instruktorów harcerskich, zorganizowany w dniach 5–31 lipca, prowadził komendant chorągwi Stefan Kuta-Kaliński, oficer instrukcyjny P.K.U. Kraków-powiat²². Można sądzić, że obóz prowadzony przez instruktora harcerskiego, znającego dobrze specyfikę pracy harcerskiej, a równocześnie oficera, spełnił założone cele przygotowania kadry harcerskiej do szkolenia młodzieży w zakresie przysposobienia wojskowego. Inaczej było w obozach prowadzonych przez oficerów, niebędących instruktorami harcerskimi, bowiem tylko trzy obozy spośród ośmiu przeznaczonych dla instruktorów harcerskich prowadzili sami wojskowi-harcerze²³.

Zarówno przedstawiciele wojska, jak i władz harcerskich krytycznie ocenili te pierwsze harcerskie obozy przysposobienia wojskowego. Wśród zarzutów mjr Anatol Minkowski²⁴ wymienił:

1) wyraźną chęć odsunięcia wszystkiego, co było wojskowe, 2) odseparowanie się od reszty młodzieży (w obozie toruńskim zabroniono komunikowania się skautom z sąsiednim obozem wojskowym), 3) programy i skład instruktorski był bardzo różnolity. Zauważono, że cały szereg ćwiczeń wojskowo-harcerskich, prowadzonych przez instruktorów wojskowych, był mniej sucho i szablonowo ujęty, niż przy przeprowadzaniu ich przez instruktorów harcerskich, często dyletantów wojskowych²⁵.

Natomiast Naczelnik Głównej Kwatery Męskiej Henryk Glass²⁶ stwierdził krótko: „Nie uważamy, aby pomoc okazana w roku 1922 dała wyniki dodatnie zarówno z wojskowego, jak i z harcerskiego punktu widzenia”²⁷.

²⁰ AAN, zesp. ZHP, t. 1708, k. 17–19; *Obozy przysposobienia rezerw*, L. 5426/P.R./III.Szt. z 31 V 1922.

²¹ J. Wądołowski, *Obozy letnie*, „Przysposobienie Rezerw” 1922, nr 2–3, s. 4.

²² *Obozy letnie przysposobienia rezerw*, „Komunikat Referatu Przysposobienia Rezerw” 1922, nr 7, s. 46; B. Leonard, *Kalendarium z dziejów...*, s. 68.

²³ AAN, zesp. ZHP, t. 1708, k. 30; Pismo MSWojsk. Szt. Gen. Oddz. III L. 6866/P.R./III.Szt. z 24 VI 1922 r.

²⁴ Minkowski Anatol (1891–1939), legionista, mjr WP, później ppłk, kierownik Referatu PWiWF Oddz. III Szt. Gen., a następnie Wydziału PWiWF Dep. Piech. MSWojsk., po 1926 w bankowości i Min. Skarbu, a od 1937 dyrektor Polskiego Instytutu Rozrachunkowego; zmobilizowany zginął w 1939 r.

²⁵ AAN, t. 465, k. 5; wypowiedź mjra A. Minkowskiego – *Protokół L. 1 z Konferencji w sprawie stosunku Zw. Harc. Pol. do M.S.Wojsk. w dniu 12 października 1922 r. w gabinecie Dowódcy Szkoły Podchorążych*.

²⁶ Glass Henryk (1896–1984), ekonomista, dr nauk polit., p.o. Naczelnika Harcerstwa na Rusi i w Rosji (1919), Naczelnik Głównej Kwatery Męskiej (1921–1924), później harcmistrz Rzeczypospolitej.

²⁷ Ibidem, k. 7.

11 grudnia 1922 r. ostatecznie zostały ustalone *Zasady współpracy Związku Harcerstwa Polskiego z Ministerstwem Spraw Wojskowych*. W dokumencie określono, że ZHP prowadzi przysposobienie wojskowe we własnym zakresie – jako nieodłączną część normalnej pracy organizacji, przy czym programy tej działalności ustala w porozumieniu z MSWojsk. Podstawą przysposobienia wojskowego harcerzy miało być wychowanie fizyczne, samo zaś przysposobienie wojskowe realizowane w formie zdobywania sprawności oraz ćwiczeń i wykładów prowadzonych w harcerskich grupach ćwiczeń. Zdobywanie określonych sprawności i odbycie przeszkolenia miało umożliwiać zdanie egzaminu z zakresu I stopnia przysposobienia wojskowego. Przewidziano organizację obozów harcerskich przysposobienia wojskowego, organizowanych przez ZHP, a także obozów p.w. dla harcerzy, organizowanych przez MSWojsk. Wobec braku odpowiedniej ilości instruktorów p.w. w szeregach ZHP wojsko zobowiązało się do przydzielania oficerów do prowadzenia określonych szkoleń o charakterze wojskowym. Unormowano również sposób kontaktów roboczych pomiędzy Naczelnictwem ZHP i MSWojsk. za pomocą delegata ministra i referenta ds. wojskowych z ramienia Naczelnictwa²⁸. Dokument podpisali Przewodniczący ZHP gen. Józef Haller i Sekretarz Generalny ZHP Janusz Rudnicki oraz – w zastępstwie ministra spraw wojskowych – gen. dyw. Władysław Sikorski. Uregulował on zasady współpracy i sposób realizacji przysposobienia wojskowego w harcerstwie na najbliższe pięć lat.

Po podpisaniu *Zasad współpracy ZHP z MSWojsk.*, w dniu 28 XII 1922 r. został wydany *List Okólny Naczelnictwa ZHP L. 7²⁹*. Zawierał on w skrócie informacje dotyczące ustalonych zasad, zalecając równocześnie udział harcerzy w pracy hufców szkolnych, a także obejmowanie przez nich funkcji pomocników instruktorów, którzy by „z jednej strony pociągali resztę młodzieży do udziału w ćwiczeniach, z drugiej zaś wywierali wpływ na metodę ćwiczeń, metoda ta bowiem, według założenia centralnych władz oświatowych i wojskowych, ma być o ile to tylko możliwe zbliżoną do metody skautowej”³⁰.

Tam, gdzie nie istniały hufce szkolne, zalecono prowadzenie ćwiczeń p.w. w drużynach starszych chłopców, ewentualnie z zastępach. Szczegółowe zarządzenia należało konsultować z władzami szkolnymi i wojskowymi, a zajęcia miano prowadzić w porozumieniu z opiekunami drużyn. Zarządy Oddziałów i komendy samodzielne miały wyznaczyć referentów wojskowych, nadzorujących działalność w zakresie p.w. i utrzymujących kontakt z D.O.K.

Na przełomie 1922/1923 r. odbyły się kursy zimowe wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego, zorganizowane przez władze wojskowe dla członków stowarzyszeń wojskowo-wychowawczych. Były one przeznaczone dla młodzieży z terenów wiejskich, która z powodu prac polowych nie mogła wziąć udziału

²⁸ AAN, ZHP, t. 465, k. 83–85; *Zasady współpracy Związku Harcerstwa Polskiego z Ministerstwem Spraw Wojskowych*; toż: „Wiadomości Urzędowe” 1923, nr 4, s. 34–35.

²⁹ *List Okólny N ZHP z 28 XII 1922 r.*, [w:] *Wychowanie fizyczne...*, s. 65–67.

³⁰ Ibidem.

łu w obozach letnich³¹. Kurs taki odbył się także w Krakowie, o czym wspomina w swoim artykule A. Minkowski³².

W tym samym czasie władze wojskowe przystąpiły do realizacji koncepcji włączenia poszczególnych ogniw organizacji wojskowo-wychowawczych w plany mobilizacyjne w charakterze jednostek przeznaczonych do służby etapowej. Planowano użycie tych jednostek do tworzenia oddziałów osłony granic, ochrony linii komunikacyjnych, obiektów itp. oraz oddziałów pomocniczych w służbie wewnętrznej, jak kurierów, łączników, pracowników administracji³³. W I kwartale 1923 r. na terenie D.O.K. V Kraków ZHP wykazał 2987 członków ujętych w planach mobilizacyjnych, w tym 1836 w wieku do 18 lat i 412 – w wieku 18–21 lat³⁴.

W marcu 1923 r. ukazał się rozkaz Głównej Kwatery Męskiej do Komend Okręgów i Chorągwi z poleceniem organizacji hufców, które stały się podstawowymi jednostkami harcerskimi, upoważnionymi do utrzymywania bezpośrednich kontaktów z oficerami instrukcyjnymi. Już w następnym miesiącu komendant Krakowskiej Chorągwi Męskiej phm. dr inż. Michał Affanasowicz³⁵ przypomniał podległym jednostkom o obowiązku uwzględnienia w pracy drużyn i zastępów harcerskich zdobywania sprawności „Strzelca” oraz w porozumieniu z oficerami instrukcyjnymi prowadzenia ostrych strzelań³⁶.

W czerwcu 1923 r. Główna Kwatera Męska zatwierdziła *Program przysposobienia wojskowego na kursach instruktorskich i dla drużynowych*³⁷. Było to uzupełnienie programu kursów o elementy przysposobienia wojskowego oparte na *Tymczasowym programie obozów letnich p.w. stopnia I. MSWojsk.* W komentarzu napisano: „Wszystkie ćwiczenia należy prowadzić metodą harcerską i starać się powiązać w jedną życiową całość z resztą zajęć kursu, przeznaczając odpowiednią ilość czasu w ścisłym porozumieniu z oficerem instruktorem przysposobienia wojskowego”³⁸.

Nie sposób stwierdzić, w jakim stopniu dane uzyskane przez Oddział III Sztabu Generalnego zostały wykorzystane w planach mobilizacyjnych. Można podejrzewać, że dowiodły małej skuteczności, bowiem już latem 1923 r. zostały wydane dwie kolejne regulacje: *Instrukcja o organizacji pracy przysposobienia rezerw* oraz *Wytyczne*

³¹ AAN, zesp. ZHP, t. 465, k. 51; Pismo MSWojsk. Szt. Gen. Oddz. III L. 12416/P.R. z 18 XI 1922 r. – *Kursy zimowe przysposobienia rezerw*.

³² A.M. [A. Minkowski], *Kursy zimowe wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego*, „Wychowanie Sportowe i Wojskowe” 1923, nr 2, s. 5.

³³ K. Pluta-Czachowski, *Organizacja Orła Białego. Zarys genezy, organizacji i działalności*, Warszawa 1987, s. 26.

³⁴ Centralne Archiwum Wojskowe (dalej: CAW), Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.1.

³⁵ Affanasowicz Michał (1887–1949), harcmistrz, członek Związkowego Naczelnictwa Skautowego (1914), komendant Krakowskiej Chorągwi Męskiej (1923), później profesor mechaniki.

³⁶ Archiwum Komisji Historycznej Krakowskiej Chorągwi ZHP (dalej: AKH), Rozkazy Komend Chorągwi z lat 1922–1939, „Rozkaz Komendy Męskiej Chorągwi Krakowskiej L. 29 z 16 IV 1923 r.”, maszynopis.

³⁷ *List Okólny GKM L. 7 z 27 VI 1923 r.*, „Wiadomości Urzędowe” 1923, nr 7, s. 92–93.

³⁸ *Rocznik harcerski*, [red.] S. Sedlaczek, Warszawa 1928, s. 9.

pracy przysposobienia rezerw³⁹. W zarządzeniach tych podkreślono m.in. znaczenie przysposobienia wojskowego młodzieży męskiej od lat 16 aż do momentu wstąpienia do wojska. Na stowarzyszenia wojskowo-wychowawcze nałożono obowiązek prowadzenia pracy w tym zakresie z młodzieżą pozaszkolną. Szkoleniem młodzieży powinny były się zająć osoby cywilne, pozyskiwane spośród członków stowarzyszeń, zaś oficerowie instrukcyjni powinni byli ograniczyć swoją rolę do przekazania założeń organizacyjnych i kontroli. Kursy dla członków stowarzyszeń powinny były przygotowywać przyszłych podoficerów rezerwy oraz lokalnych instruktorów dla wsi i małych miasteczek. Podkreślono, że przysposobienie wojskowe pozostaje nadal w okresie doświadczalnym⁴⁰. W tym czasie nastąpiła zmiana dotychczasowej nazwy przysposobienie rezerw na przysposobienie wojskowe.

W czasie wakacji odbył się kolejny 6-tygodniowy kurs przysposobienia wojskowego (obóz przysposobienia rezerw) dla instruktorów harcerskich z terenu D.O.K. V, zorganizowany w Piwnicznej. Sąsiadował on z podobnym kursem, zorganizowanym przez Naczelnictwo ZHP. Był prowadzony metodą harcerską podobnie jak w roku poprzednim przez por. S. Kalińskiego⁴¹. Natomiast we wrześniu zaplanowano w Warszawie zawody sportowo-wojskowe, o czym informuje kolejny rozkaz komendy Krakowskiej Chorągwi Męskiej⁴².

W roku 1924 ustalono zasadę wymagania stopnia p.w. od instruktorów harcerskich. Równocześnie jednak zrezygnowano z prowadzenia przysposobienia wojskowego na kursach instruktorskich i dla drużynowych, wprowadzając w to miejsce, uzgodnioną z MSWojsk. zasadę, że w kursach instruktorskich, dotowanych przez wojsko, powinni uczestniczyć harcerze, którzy ukończyli kurs przysposobienia wojskowego, organizowany przez władze wojskowe, w ilości co najmniej 30% uczestników kursu⁴³. Na harcerskich obozach instruktorskich – ogólnych oraz pierwszym specjalnym – łączności przeszkolono kilkuset instruktorów. W różnych środowiskach zorganizowano szereg kursów na sprawności wojskowo przydatne, np. strzelecki, samarytański, łączności. We wszystkich prawie chorągwiach obsadzono referaty przysposobienia wojskowego⁴⁴.

Było to zgodne ze stanowiskiem Zarządu Oddziału ZHP w Krakowie, który przedstawił Naczelnictwu opinię, iż nie należy urządzać kursów stanowiących połączenie szkolenia instruktorskiego i przysposobienia wojskowego. Dodać należy, że w skład Zarządu Oddziału w tym czasie wchodził jako wiceprzewodniczący gen. dyw.

³⁹ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.2; *Instrukcja o organizacji pracy przysposobienia rezerw*, Rozkaz MSWojsk. Oddz. III Szt. Gen. L. dz. 3125/P.R. z 4 VI 1923 r.; *Wytyczne pracy przysposobienia rezerw*, Rozkaz MSWojsk. Oddz. III Szt. Gen. L. dz. 7102/P.R. z 4 VII 1923 r.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Archiwum Komisji Historycznej ZHP Chorągwi Krakowskiej (dalej: AKH), *Rozkazy Komend Chorągwi z lat 1922–1939*, *Rozkaz Komendy Męskiej Chorągwi Krakowskiej L. 30 z 28 V 1923 r.*; P., *Obozy letnie przysposobienia rezerw na terenie D.O.K. V (Kraków)*, „Strzelec” 1923, nr 14, s. 5.

⁴² AKH, *Rozkazy Komend Chorągwi z lat 1922–1939*, *Rozkaz Komendy Męskiej Chorągwi Krakowskiej L. 31 z 15 VI 1923 r.*

⁴³ *Rozkaz Naczelnictwa ZHP L. 16 z 31 VI 1924 r.*, „Wiadomości Urzędowe” 1924, nr 6, s. 34.

⁴⁴ *V Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej za rok 1924*, Warszawa [1925], s. 20.

Mieczysław Kuliński⁴⁵, dowódca D.O.K. V Kraków. W związku z takim stanowiskiem odbyty w Jeleśni kurs instruktorski miał charakter wyłącznie metodyczny – instruktorski⁴⁶. Komenda Chorągwi pozostawała w stałym kontakcie z referentem p.w. w D.O.K. V Kraków. Kurs przysposobienia wojskowego ukończyło ok. 20 harcerzy, głównie z prowincji⁴⁷.

W tym samym roku Naczelnictwo ZHP złożyło Ministerstwu Spraw Wojskowych *Memoriał w sprawie znaczenia Harcerstwa dla obrony państwa*⁴⁸. Powodem było wstrzymanie dofinansowania przez MSWojsk., co wynikało z polityki oszczędnościowej rządu. W *Memoriale* dokonano rekapitulacji systemu wychowania harcerskiego, podkreślając te elementy, które miały największe znaczenie dla przygotowania przyszłych obrońców Ojczyzny. Następnie zwrócono uwagę na dostosowanie programu harcerskiego do potrzeb p.w. oraz możliwości wykorzystania 50-tysięcznej⁴⁹ wówczas organizacji w przypadku zagrożenia. Wreszcie zostały przedstawione potrzeby, głównie materialne, trudna sytuacja, w jakiej znalazła się organizacja oraz próby jej opanowania przez władze. Sytuacja, która doprowadziła do takiego wystąpienia, musiała być naprawdę trudna, skoro zdecydowano się na sprzedaż części majątku Centralnej Komisji Dostaw Harcerskich, mającej na celu umożliwienie organizacji samowystarczalności.

Na łamach „Harcmistrza” – miesięcznika starszyny harcerskiej i organu Naczelnictwa ZHP – ukazał się artykuł A. Heidricha⁵⁰ *O przysposobieniu wojskowym młodzieży harcerskiej*⁵¹. Autor ubolewał, że przysposobienie wojskowe nie znajdowało wówczas właściwego zrozumienia wśród instruktorów harcerskich. Przypomniał zasługi harcerstwa w okresie obrony przed nawałą bolszewicką, a równocześnie powtórzył za gen. Hallerem opinię, że „młodzież nasza jest fizycznie nieprzygotowana, do trudów na długą metę niezdolna”. Wymienił szereg uregulowań wprowadzonych w roku 1923 i zaapelował do referentów wojskowych komend chorągwi o bardziej intensywną działalność na tym polu. Zalecił przy tym zapoznanie się z broszurą S. Sedlaczka *Przysposobienie wojskowe młodzieży*⁵².

⁴⁵ Kuliński Mieczysław (1871–1958), gen. dywizji, dowódca O.K. V Kraków (1923–1926), wiceprzewodniczący Zarządu Oddziału ZHP w Krakowie (1924–1925).

⁴⁶ AAN, zesp. ZHP, t. 675, k. 12–13, Wojewódzki Zarząd Oddziału ZHP w Krakowie, *IV Sprawozdanie za rok 1924*.

⁴⁷ Ibidem, k. 19.

⁴⁸ AAN, ZHP, t. 1668, k. 48–51; *Memoriał w sprawie znaczenia Harcerstwa dla obrony państwa; V Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej...*, s. 10.

⁴⁹ ZHP skupiał w swoich szeregach w 1924 roku 13 820 przedpoborowych i 2620 poborowych. CAW, zesp. Gabinet MSWojsk, t. 331 [za:] P. Stawicki, *Polityka wojskowa Polski 1921–1926*, Warszawa 1981, s. 141.

⁵⁰ Heidrich Adolf Zbigniew (1899–1983), drużynowy w Moskwie (1918), wówczas Naczelnik Głównej Kwatery Męskiej (1924–1925), członek Naczelnej Rady Harcerskiej (1924–1925), później harcmistrz Rzeczypospolitej; autor książki *Przysposobienie wojskowe w harcerstwie. Program I-go stopnia przysposobienia wojskowego*, Warszawa 1926.

⁵¹ A. Heidrich, *O przysposobieniu wojskowym młodzieży harcerskiej*, „Harcmistrz” 1924, nr 6–7, s. 62–63.

⁵² S. Sedlaczek, *Przysposobienie wojskowe młodzieży*, Warszawa 1922; toż: „Szkola Powszeczna” 1922, nr 3, s. 225–240.

Problematyka przysposobienia wojskowego była także obecna na zjazdach oddziałów. W Krakowie na Zjeździe Oddziału ZHP w lutym 1925 r. referat pt. *Przysposobienie wojskowe a Harcerstwo*⁵³ wygłosił nowo mianowany komendant chorągwi męskiej phm. Zdzisław Stieber⁵⁴.

Wiosną 1925 r. w harcerstwie męskim została przeprowadzona akcja szkolenia w zakresie przysposobienia przeciwigazowego. Była ona prowadzona przez referentów p.w. w hufcach i chorągwiach przy pomocy oficerów instrukcyjnych P.K.U. Przewidziano także wprowadzenie sprawności ochrony przeciwigazowej⁵⁵. W maju tego roku Naczelnik Głównej Kwatery Męskiej przesłał komendantom chorągwi okólnik⁵⁶, w którym zwracał się do nich o wyszukanie wśród kadry instruktorskiej kandydatów na wychowawców obozów p.w., a także o podjęcie się odwiedzenia tych obozów przez starszych doświadczonych instruktorów lub współpracowników komend w celu zapoznania się z ich stroną wychowawczą oraz skierowanie na obozy starszych, wyrobionych organizacyjnie harcerzy lub instruktorów jako uczestników obozów z zadaniem oddziaływania ideowego na poziom życia na obozie. Świadczy to o niedomaganiach obozów p.w. w sferze wychowania, przy wysokiej ocenie przez władze oświatowe obozów harcerskich.

16 V 1925 r. przedstawiciele władz naczelnych Centralnego Związku Młodzieży Wiejskiej, Głównego Związku Straży Pożarnych, ZHP, Związku Polskich Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” oraz Związku Strzeleckiego zawiązali Komitet Stowarzyszeń Przysposobienia Wojskowego⁵⁷. Przewodniczącym komitetu wybrano Stanisława Sedlaczka⁵⁸, wiceprzewodniczącym ZHP, zaś sekretarzem Olgierda Grzymałowskiego, Sekretarza Generalnego ZHP⁵⁹. Następnie do komitetu przystąpiły kolejne organizacje, tak że w dniu 13 X tegoż roku już 10 stowarzyszeń złożyło ministrowi WR i OP memoriał w sprawie bardzo niedostatecznego uwzględnienia udziału organizacji społecznych w rozporządzeniu ustalającym skład Naczelnej Rady Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego⁶⁰. Komitet zajmował

⁵³ *Prace Krakowskiego Oddziału Związku Harcerzy Polskich w r. 1925*, „Wychowanie Fizyczne” 1926, nr 2, s. 118.

⁵⁴ Stieber Zdzisław (1903–1980), harcmistrz, komendant Krakowskiej Chorągwi Męskiej (1925–1927), później profesor językoznawca i slawista.

⁵⁵ AAN, ZHP, t. 1669, k. 33–34, 37; *List Naczelnictwa ZHP do MSWojsk. z 17 I 1925*, *List Okólny GKM L. 4 z 18 II 1925*.

⁵⁶ AAN, ZHP, t. 1669, k. 42; Okólnik Naczelnika GKM z 18 V 1925.

⁵⁷ *Memoriał do P. Ministra Spraw Wojsk.*, „Przewodnik Gimnastyczny «Sokół»” 1925, nr 11, s. 201.

⁵⁸ Sedlaczek Stanisław (1892–1941), pedagog, Naczelnik Harcerstwa na Rusi i w Rosji (1915–1919), Naczelnik Głównej Kwatery Męskiej (1919–1921, 1926–1931), wiceprzewodniczący ZHP (1921–1926), Naczelnik Harcerstwa Polskiego (1939–1941), zginął w Oświęcimiu.

⁵⁹ Powstanie Komitetu Stowarzyszeń Przysposobienia Wojskowego zostało uznane przez władze ZHP za duże osiągnięcie i kolejny krok w kierunku uporządkowania i regulacji współdziałania pomiędzy wojskiem i organizacjami. Por. *VI Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej za 1925 rok*, [Warszawa 1926], s. 9.

⁶⁰ *Komitet Stowarzyszeń Przysposobienia Wojskowego u Ministra Oświaty*, „Przewodnik Gimnastyczny «Sokół»” 1925, nr 11, s. 208.

się głównie projektem ustawy o powszechnym wychowaniu fizycznym i przysposobieniu wojskowym. Zakończył pracę w maju 1926 roku.

Stanowisko ZHP w sprawie projektu ustawy znajdujemy w *Tezach do dyskusji*⁶¹ zamieszczonych na łamach „Harc mistrza”. Stwierdza się w nich, że powszechne wychowanie fizyczne i przysposobienie wojskowe jest koniecznością państwową, najlepszą zaś metodą w obu tych przypadkach byłaby metoda skautowa. Należałoby w związku z tym dążyć do objęcia oddziaływaniem większej liczby młodzieży zarówno w samym ZHP, jak i organizacjach filialnych, prowadzonych przez instruktorów harcerskich. Harcerstwo nie jest jednak w stanie podjąć się prac w tym zakresie jako jedyna organizacja, a to z powodu braków kadrowych i materialnych, a nawet przy ich zagwarantowaniu byłoby to nie do przeprowadzenia.

Wobec tego należy dążyć do takiego uregulowania prawnego, aby obowiązek p.w. mógł być wykonywany przez udział w stowarzyszeniach p.w., a nie tylko w hufcach szkolnych, dyskusyjne jest wydzielanie młodzieży harcerskiej w hufce harcerskie, natomiast harcerstwo powinno przodować w dziedzinie p.w., a poziom wyrobienia ideowego jego członków wpływać na innych uczestników szkolenia w hufcach i obozach p.w. Warunkiem realizacji tego założenia jest wyszkolenie dużej liczby instruktorów.

Latem na terenie D.O.K. V Kraków zaplanowano obóz instruktorski harcerski przysposobienia wojskowego dla 30 uczestników z Chorągwi Krakowskiej i Katowickiej, trwający 6 tygodni⁶². Ostatecznie zorganizowano obóz Chorągwi Krakowskiej w Sidzinie k. Jordanowa w terminie lipiec–sierpień 1925 r. dla 22 uczestników, zaś obóz Chorągwi Katowickiej dla 15 uczestników odbył się w dniach 14 VII–24 VIII k. Sucheja⁶³.

Jako swego rodzaju ciekawostkę należy odnotować pismo Senatu Akademickiego Uniwersytetu Jagiellońskiego do Ministerstwa Spraw Wojskowych w sprawie obozów przysposobienia wojskowego, w którym senat podnosi kwestię, iż obozy te – mimo wszelkich korzyści, jakie mogą przynieść dla rozwoju fizycznego uczestników – nie są całkowitym wypoczynkiem, jaki jest uważany za niezbędny po całorocznej pracy szkolnej. W związku z tym postuluje się, aby były one nie dłuższe niż cztery tygodnie i zajmowały nie więcej niż połowę wakacji⁶⁴. Jest to tylko jeden z głosów krytycznych, których zwłaszcza po obozach nie brakowało na łamach prasy pedagogicznej oraz zajmującej się problematyką kultury fizycznej i przysposobienia wojskowego (np. „Stadion”, „Strzelec”).

W dniu 30 grudnia 1925 r. w Łodzi odbyła się II Konferencja Starszyny Harcerskiej, która podjęła szereg uchwał dotyczących wychowania fizycznego

⁶¹ *Harcerstwo wobec ustawy o powszechnym wychowaniu fizycznym i przysposob. wojskowym. Tezy do dyskusji*, „Harc mistrz” 1925, nr 12, s. 135–136.

⁶² CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.205; Pismo D.O.K. nr V w Krakowie L. 10057/ Wysz. z 1 V 1925 r. *Obozy letnie pw. Rozkaz organizacyjny*.

⁶³ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.205; Dowództwo Okręgu Korpusu Nr V w Krakowie, *Rozkaz Nr 55 z 17 VI 1925 r.*; „Harc mistrz” 1925, nr 8–9, okładka.

⁶⁴ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.205; *Pismo Senatu Akademickiego Uniwersytetu Jagiellońskiego L. 2656/25 z 6 VII 1925 r. do Ministerstwa Spraw Wojskowych Oddz. III Szt. Generalnego w Warszawie*.

i przysposobienia wojskowego⁶⁵, poparły one w całej rozciągłości omówione powyżej *Tezy do dyskusji*. Konferencja wyraziła opinię, że należy organizować harcerskie obozy p.w., równocześnie jednak skierowała do ogółu harcerzy i komend apel o uczestnictwo w innych obozach p.w. Wyraziła przy tym podziękowanie władzom wojskowym za wydatną pomoc w pracy, a zwłaszcza przy organizowaniu obozów.

W numerze 4 „Wiadomości Urzędowych”, organu Naczelnictwa ZHP z 1926 roku, opublikowano wyniki ankiety w sprawie p.w., rozesłanej do komendantów chorągwi. Zastrzegając się, że tylko 9 chorągwi nadesłało odpowiedzi⁶⁶, zacytowano szereg uwag, które można streścić następująco. Z jednej strony, harcerze uczestnicząc w obozach p.w. demoralizują się i trzeba ich zwalniać z drużyn, z drugiej zaś – sama atrakcyjność zajęć wojskowych powoduje ich odchodzenie z harcerstwa. Praca p.w. rozwija się różnie – zależnie od warunków i stosunków z oficerami instrukcyjnymi. Komendanci chorągwi wyrazili sugestie, że przysposobienie wojskowe powinno być prowadzone w środowisku harcerskim, w miarę możliwości przy pomocy własnych instruktorów, a w wypadku ich braku należy korzystać jedynie z instruktazha fachowego, pozostawiając sprawy wychowawcze w rękach instruktorów harcerskich. Należy organizować własne obozy p.w., wydzielać w obrębie hufców szkolnych grupy harcerskie, kształcić własnych instruktorów, wprowadzić do wymagań prób na stopnie zdobycie określonego stopnia p.w.⁶⁷

Na planowany w kwietniu 1926 r. w Krakowie VI Zjazd Walny ZHP, środowisko krakowskie zgłosiło wnioski dotyczące przysposobienia wojskowego⁶⁸. Proponowano, aby władze harcerskie zwróciły się do wojskowości o taką zmianę programu p.w. dla harcerzy, aby osiągnięcie odpowiedniego stopnia wyszkolenia było możliwe w trakcie ćwiczeń harcerskich. W miejsce 6-tygodniowego obozu p.w. proponowano udział w 8-tygodniowym obozie stałym i 2-tygodniowym wędrownym.

W programie obozów proponowano uwzględnienie elementów wychowania fizycznego z rzutami, szermierką i nauką pływania. Wnioskowano, aby musztrę formalną ograniczyć, zaś musztrę taktyczną zastąpić odpowiednimi grammi terenowymi. Strzelanie traktować trzeba jak sport; w wypadku braku warunków, szkołę strzelca realizować poza obozem. Naukę regulaminów należy realizować poprzez indywidualną lekturę podręczników. Po przejściu odpowiedniego przygotowania harcerz zdawałby egzamin przed komisją wojskową, w skład której wchodziłby również delegat ZHP. W ten sposób nie byłyby potrzebne specjalne obozy p.w. dla harcerzy. Można sądzić, że propozycje zostały przedyskutowane w czasie zjazdu⁶⁹,

⁶⁵ *Uchwały Konferencji Harcerskiej, powzięte na wspólnym zebraniu druhen i druhow w dniu 30 grudnia 1925 r. w Łodzi, a dotyczące wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego*, „Wychowanie Fizyczne” 1926, nr 2, s. 116–117.

⁶⁶ Nie było wśród nich Krakowskiej Chorągwi Męskiej.

⁶⁷ S. Sedlaczek, *Ankieta w sprawie p.w. na terenie harcerstwa*, „Wiadomości Urzędowe” 1926, nr 4, s. 11.

⁶⁸ AAN, ZHP, t. 1668, k. 94–95; *Wnioski na VI Zjazd Walny Z.H.P.*

⁶⁹ *VI Sprawozdanie Zarządu oddziału ZHP w Krakowie za rok 1926*, „Wiadomości Harcerskie” 1927, nr 1, s. 3.

jednak nie znalazły się wśród jego uchwał. Sprawy przysposobienia wojskowego były też poruszane na odprawie drużynowych chorągwi⁷⁰.

Ukazał się tymczasowy program przysposobienia wojskowego w harcerstwie w formie broszury pióra A. Heidricha. Píše on w niej:

Wychodzę z założenia, że należy młodzież od lat najmłodszych już zainteresować najszczytniejszym obowiązkiem, do jakiego zostanie powołana po dojściu do pełnoletności, tj. do obowiązku służby wojskowej. Nie chodzi tu o militaryzację, chodzi tylko o umożliwienie młodzieży jak najlepszego wywiązania się z tego obowiązku.

Dlatego też uważam za konieczne, ażeby do programów prób na stopnie młodzika, wywiadowcy, ćwika i Harcerza Rzeczypospolitej były wstawione pewne elementy z zakresu przysposobienia wojskowego, a to, co w tych próbach już jest uwzględnione, powinno być poddane rewizji dla usunięcia rzeczy przestarzałych.

Sądziłbym nawet, że uzyskanie I st[opnia]. p.w. powinno być warunkiem do dopuszczenia do próby na Harcerza Rzeczypospolitej. Sama nazwa „Harcerza Rzeczypospolitej” nabrałaby wtedy większego uzasadnienia, bo ten kto ją nosi byłby harcerzem, który umiałby skutecznie z bronią w ręce stawać w obronie Najjaśniejszej. Obecnie zaś nazwa ta dla niejednego zbyt mało jest uzasadniona⁷¹.

Autor proponuje przysposobienie wojskowe harcerzy podzielić na trzy okresy:

- I. Wyszkolenie pojedynczego żołnierza piechoty, trwające zasadniczo rok i zakończone egzaminem na I stopień p.w.
- II. Wyszkolenie dowódców sekcji i drużyny, trwające zasadniczo również rok i zakończone egzaminem na II stopień p.w. (pomocnik instruktora p.w.).
- III. Przygotowanie do roli instruktora p.w. – wyszkolenie w zakresie dowódcy plutonu (tylko dla specjalnie zaawansowanych i zamiłowanych w tej pracy). Egzamin na instruktora p.w. powinien się odbyć już po odbyciu służby wojskowej⁷².

W realizacji szkolenia na poziomie I stopnia, którego opis zawiera opracowanie, autor proponuje uwzględnić dwie części: teoretyczną – trwającą od września do czerwca włącznie oraz praktyczną – w formie 6-tygodniowego obozu w lecie. W dalszej części przedstawia szczegółowe rozbieżności na poszczególne zajęcia. Kończy uwagami metodycznymi. Stwierdzając, że harcerstwo jest w tej dziedzinie skazane samo na siebie, sądzi, że zarówno inicjatywa, jak i szkolenie kadry spadną na samą organizację. Proponuje tworzenie harcerskich oddziałów p.w. w środowiskach działania. Harcerze ci pozostawaliby nadal w swoich drużynach, przechodząc szkolenie niezależnie od pracy w nich. Następnie należy wyłonić kadre, zapraszając do współpracy oficerów i podoficerów, także rezerwistów. Właściwie poprowadzona praca uatrakcyjni zajęcia harcerskie, szczególnie dla starszych chłopców, a także zaradzi demoralizacji, która ma miejsce na ogólnych obozach⁷³.

Zaplanowana początkowo znacznie szerzej akcja obozów przysposobienia wojskowego, po przewrocie majowym została ograniczona do ok. 1/3. Odwołano wszel-

⁷⁰ Ibidem, s. 15.

⁷¹ A. Heidrich, *Przysposobienie wojskowe w harcerstwie. Program I-go stopnia przysposob. wojsk.*, Warszawa 1926, s. 3–4.

⁷² Ibidem, s. 4.

⁷³ Ibidem, *passim*.

kie obozy, które do momentu podjęcia decyzji nie przystąpiły do działania, a w ramach nowych limitów przewidziano jedynie obozy dla studentów i maturzystów⁷⁴.

Przedstawiciele krakowskiego środowiska harcerskiego poszukiwali nadal najlepszego sposobu realizacji przysposobienia wojskowego na terenie harcerstwa. Prof. med. UJ Stanisław Ciechanowski⁷⁵ pisał:

Udział harcerzy w ogólnych obozach szkolnych p.w. nie jest dla naszych chłopców korzystny. Wprawdzie odznaczają się oni tam przed innymi towarzyszami dobrym sprawowaniem się i otrzymują odpowiedzialne, a nawet bardzo odpowiedzialne funkcje (plutonowych, drużynowych, wice-oboźnych), które skłaniają ku zadowoleniu przełożonych oficerów (często byłych harcerzy). Jednakże narażeni bywają na ujemny wpływ towarzyszy nie-harcerzy, między którymi zdarzają się chłopcy nie-najlepsi, a nawet we wszystkich już „doświadczeni”. Ponieważ ze względów ogólnowychowawczych niemożliwe jest tworzyć z harcerzy osobne drużyny w łonie ogólnych obozów p.w., i ta droga złagodzenia wpływów ujemnych jest zamknięta, przeto koniecznie należy postarać się, aby w roku przyszłym były liczniejsze osobne obozy p.w. dla harcerzy (jakich w r.b. było tylko dwa), terytorialnie oddalone od obozów ogólnych, i aby żaden z harcerzy nie dostawał się do obozu zwykłego, lecz wszyscy do takich obozów specjalnych, pod komendą oficera, który sam był (albo jeszcze jest) harcerzem.

Takie urządzenie byłoby znaczną pomocą materialną dla Harcerstwa; zarazem zaś zyskałoby się to, że harcerze, zabezpieczeni od ewentualnych wpływów ujemnych, nie tracili by tych korzyści (przygotowanie wojskowe, ulgi w służbie), jakie dają obozy p.w., a jakie tracą idąc do obozów harcerskich zwyczajnych⁷⁶.

Natomiast dr Zygmunt Wyrobek⁷⁷, docent w Studium Pedagogicznym UJ i instruktor w.f. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, w liście do Naczelnika Głównej Kwatery Męskiej S. Sedlaczka tak argumentował:

Otóż [w kwestii przysposobienia wojskowego] wyłaniają się 3 koncepcje:

- a) odgrodzić harcerstwo murem od militaryzmu, to znaczy, program zostawić dotychczasowy, a każdy harcerz w odpowiednim wieku ma przejść przysposobienie wojskowe, jak każdy inny chłopiec poza szeregami harcerskimi;
- b) zmienić dotychczasowy program roboty harcerskiej, uwzględniając w nim przysposobienie wojskowe;

⁷⁴ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.7.326; MSWojsk. Dep. I Piechoty L. 1486/PW i WF z 10 III 1926 r. *Rozdzielnik miejsc na obozy i kursy p.w. na rok 1926*; Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.7.326; MSWojsk. Dep. I Piechoty L. 19115/PW z 7 VI 1926 r. *Obozy letnie p.w. 1926 r. Obozy akademickie*.

⁷⁵ Ciechanowski Stanisław (1869–1945), prof. dr hab. med., anatomopatolog, propagator i organizator kształcenia z zakresu kultury fizycznej, organizator i przewodniczący Zarządu Oddziału ZHP w Krakowie (1921–1922), członek Naczelnej Rady Harcerskiej (1921–1925), członek czynny Głównej Kwatery Męskiej (1926–1927).

⁷⁶ S. Ciechanowski, *Uwagi o obozach*, „Harc mistrz” 1926, nr 10, s. 95.

⁷⁷ Wyrobek Zygmunt (1872–1939), lekarz, nauczyciel, działacz harcerski, organizator i komendant miejscowy skautingu w Krakowie (1912–1914).

- c) stać na stanowisku, że dotychczasowy program spełnia w zupełności postulaty przysposobienia i żądać, że kto pewien stopień w harcerstwie otrzymał, tym samym zasługuje na świadectwo, że przysposobienie odbył.

Następnie wypowiedział się za koncepcją pierwszą, stwierdzając, że ma ona najmniej zwolenników:

To jest stawianie sprawy po męsku, otwarcie i szczerze, bez żadnych ukrytych myśli. Harcerstwo pójdzie dotychczasowym torem (albo ulepszonym), a każdy poza harcerstwem spełni swój obowiązek. Czemu się temu sprzeciwiać? Jakież argumenty o obniżeniu moralnym, co się o uszy obje? A czy nakrywacie harcerzy tak fartuszkami, że on się nie styka z innymi kolegami i tylko w harcerskich szeregach się obraca? Odgradzanie ich od życia murem chińskim? I czy takie odgradzanie jest w ogóle celowe? Cóż więc szkodzić będzie, że harcerz do hufca szkolnego będzie należeć? I że tam odbędzie przysposobienie⁷⁸.

Obie te wypowiedzi świadczą o wadze zagadnienia, obecnego w tym czasie w dyskusjach na forach harcerskich, a także o wkładzie środowiska krakowskiego w tę dyskusję.

Główna Kwatera Męska, podsumowując pracę w zakresie przysposobienia wojskowego w roku 1926, wymienia obok udziału w pracach Komitetu Stowarzyszeń Przysposobienia Wojskowego, współpracę z władzami wojskowymi i starania o obsadę referatów p.w. w komendach chorągwi, a ponadto podjęcie prac nad zaewidencjonowaniem instruktorów i starszych harcerzy, posiadających uprawnienia w zakresie p.w. oraz opracowanie rozkazu dotyczącego organizacji harcerskich oddziałów p.w.⁷⁹

Rozkaz ten zalecał tworzenie w każdym środowisku harcerskich oddziałów p.w., w skład których powinni wchodzić wszyscy harcerze z danego środowiska, niećwiczący w szkolnych hufcach p.w. Kierownictwo takich oddziałów powinni być sprawować instruktorzy harcerscy wyznaczeni przez komendantów chorągwi⁸⁰.

W roku 1926 w Krakowskiej Chorągwi Męskiej szkolenie z zakresu p.w. odbywało 322 harcerzy⁸¹, w tym 94 w 5 oddziałach harcerskich p.w., przy czym te drugie dane nie są pełne⁸².

* * *

Okres lat 1920–1926 był w dziedzinie przysposobienia wojskowego okresem eksperymentów. Nie było możliwe powołanie jednolitej ogólnopolskiej instytucji zajmującej się p.w., ponieważ wymagałoby to znacznych nakładów finansowych, a jak wiadomo, sytuacja gospodarcza Polski nie pozwalała na takie wydatki. Powstał system, który zakładał szkolenie ochotników w ramach hufców szkolnych oraz

⁷⁸ AAN, ZHP t. 1668, k. 100–101, *List Z. Wyrobka do Naczelnika GKM S. Sedlaczka z 22 III 1927*.

⁷⁹ *VII Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej za 1926 rok*, [Warszawa] 1927, s. 24.

⁸⁰ *Rozkaz Naczelnika GKM L. 10 z 13 XI 1926 r.*, „Wiadomości Urzędowe” 1926, nr 12, s. 39.

⁸¹ *VII Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej za 1926 rok...*, s. 21.

⁸² *Kronika P.W.*, „Harc mistrz” 1926, nr 12, okładka.

szkolenie w ramach organizacji społecznych wychowania wojskowego, uzupełniony udziałem w obozach przysposobienia wojskowego. Jedną z organizacji realizujących przysposobienie wojskowe było harcerstwo, mające w swojej tradycji udział w działalności niepodległościowej i walkach o kształt granic Rzeczypospolitej, i zwracające szczególną uwagę na przydatność prowadzonego wychowania i szkolenia dla państwa. Należy przy tym podkreślić, że proces wychowania w drużynach harcerskich był przepojony patriotyzmem.

Do końca omawianego okresu nie udało się skutecznie połączyć wychowania harcerskiego z przysposobieniem wojskowym. Wypracowano podstawowe dokumenty, regulujące stosunki harcerstwa z wojskiem i pracowano nad programami realizacji p.w. w harcerstwie. Wszyscy byli zgodni, że przysposobienie wojskowe powinno mieć swoje miejsce w programie zajęć harcerskich, jednak sposób jego realizacji nastroczał liczne trudności. Jest to wyraźnie widoczne na przykładzie omówionej w niniejszym artykule działalności na terenie Krakowskiej Chorągwi Męskiej.

Do podstawowych przyczyn trudności w realizacji p.w. zaliczyć można specyfikę harcerskiej metody wychowawczej, operującej tylko jej właściwymi elementami, oraz udział w pracy harcerskiej członków w bardzo zróżnicowanym wieku. Ponadto część instruktorów harcerskich nie była przeszkolona wojskowo, nie mogła więc sprawnie i skutecznie takiego szkolenia prowadzić, a wojskowi kierownicy do harcerstwa nie znali specyfiki jego pracy i z konieczności ograniczali się do szkolenia ściśle wojskowego. Niezbędne było więc połączenie wysiłków kadry harcerskiej i przedstawicieli wojskowości dla właściwej realizacji założeń przysposobienia wojskowego.

Po roku 1926 nastąpiły zasadnicze zmiany w systemie przysposobienia wojskowego, związane ze zmianą sytuacji społeczno-politycznej w Polsce. Przy dominującej w państwie roli wojska zwiększył się znacznie zakres i rozwinęły nowe formy realizowanego przysposobienia wojskowego⁸³. Jest to wyraźnie widoczne także w harcerstwie, zarówno męskim, jak i żeńskim, a skuteczności prowadzonego szkolenia dowodzi m.in. masowy udział młodzieży harcerskiej w konspiracji. Można nawet uznać, że funkcjonujący w II RP system przysposobienia wojskowego wpłynął w istotnej mierze na powstanie i funkcjonowanie polskiego państwa podziemnego⁸⁴. Należy przy tym pamiętać, że rozwinięte w drugiej połowie lat dwudziestych i w latach trzydziestych koncepcje miały swój początek w poprzedzającym je okresie. Dalszy rozwój prac w zakresie przysposobienia wojskowego w harcerstwie z uwagi na zmienione warunki, w jakich się odbywał, wymaga odrębnego omówienia.

⁸³ Por. W. Jastrzębski, *Wychowanie fizyczne i przysposobienie wojskowe w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Polska Odrodzona w 1918 roku*, red. S. Kubiak, Bydgoszcz 1990, s. 115 i nast.; H. Młodzianowska-Jakubowska, *Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego w Polsce do 1939 r.*, „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie” t. 2, 1963, passim.

⁸⁴ Por. S. Korboński, *Polskie Państwo Podziemne. Przewodnik po Podziemiu z lat 1939–1945*, Bydgoszcz 1991, s. 21; K. Pluta-Czachowski, *Organizacja Orła Białego. Zarys genezy, organizacji i działalności*, Warszawa 1987, s. 45–46.

Military training of Scouts in *Krakowska Chorągiew Męska* (the Cracow region) in 1920–1926**Abstract**

The article describes the role of *Krakowska Chorągiew Męska Związku Harcerstwa Polskiego* (the regional male team of ZHP scouts in Cracow) in military training of youth between 1920 and 1926. Polish scouting came into existence in the first and second decades of the 20th century, inspired by the English organization that appealed to earlier independence-promoting organization from before World War I. When the war broke out, many of its members joined the Legions. They fought in combats that shaped the borders of the reborn Poland, in uprisings in Silesia and Major Poland, and in the Polish-Soviet war. It was these traditions that ZHP was drawing upon during the interwar period, and it still does nowadays. All this time it has been one of the institutions that provided civil defence training based on patriotic values. It has developed a specific efficient system of education, as borne out by the scout's performance in combat against all kinds of enemies in every formation during the World War II, both inside and outside our country, with the remarkable example of *Szare Szeregi* (*Gray Ranks*). The article describes teaching methods and the curriculum of *Krakowska Chorągiew Męska* as an example of military training in the whole ZHP.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)

MATERIAŁY ŹRÓDŁOWE

Tomasz Jan Biedroń, Anna Siwik

Nastroje społeczne w Polsce przed Październikiem 1956 roku

Śmierć Stalina zapoczątkowała zmiany w Europie podzielonej żelazną kurtyną. W Polsce pierwsze pęknięcie w monolocie władzy nastąpiło już w trakcie IX Plenum KC PZPR w październiku 1953 roku, kiedy oprócz zapowiedzi zmian kursu w polityce gospodarczej przyjęto formułę „kolektywnego kierownictwa”. Zwiększono kontrolę partii nad Urzędem Bezpieczeństwa Publicznego, budzącego najwięcej kontrowersji wśród społeczeństwa polskiego.

W listopadzie 1954 roku, podczas narady centralnego aktywu partii w Warszawie, kierownictwo PZPR znalazło się w ogniu krytyki, m.in. za nadużycia władzy w urzędach bezpieczeństwa. W jej wyniku 7 grudnia Rada Państwa wydała dekret rozwiązujący Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego. W jego miejsce powołano Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Komitet do spraw Bezpieczeństwa Publicznego. W pierwszym, kierowanym przez Władysława Wichę, znalazły się: milicja, której przekazano sprawy kryminalne, ORMO, więziennictwo, straż pożarna i Korpus Bezpieczeństwa Wewnętrznego. Drugi – kierowany przez Władysława Dworakowskiego – obejmował Komitet ds. Bezpieczeństwa Publicznego, zmieniony później na Służbę Bezpieczeństwa¹.

Znaczący wpływ na przyspieszenie przemian w Polsce miała ucieczka w grudniu 1953 roku do Berlina Zachodniego wicedyrektora X Departamentu MBP Józefa Świątły, który oddał się do dyspozycji władz amerykańskich. Rewelacje Świątły okazały się porażające i zostały wykorzystane przez Radio Wolna Europa w audycjach pt. „Za kulisami bezpieki i partii”. Jego wyznania przed mikrofonem RWE, aczkolwiek niekiedy dalekie od prawdy, stały się wielkim aktem oskarżenia systemu komunistycznego. To właśnie te audycje nadawały tempo zmianom w polityce wewnętrznej Polski, które przybierały wręcz lawinowy charakter².

„Zasięg rażenia” wyznań pułkownika Świątły wzmocniła operacja Spotlight (reflektor) przygotowana przez Komitet Wolnej Europy. Metodę rozsyłania ulotek

¹ H. Dominiczak, *Organy Bezpieczeństwa PRL 1944–1990. Rozwój i działalność w świetle dokumentów MSW*, Warszawa 1997, s. 125.

² J. Januszewski, J. Strękowski, *RWE – Głos wolnej Polski, cz. I, Komandosi zimnej wojny*, „Rzeczypospolita”, 20–21 IV 2002 r., s. 1–5; Ł. Kamiński, „Od «Wolnej Europy» do wolnej Polski”, mps, s. 2.

propagandowych za pomocą niesionych wiatrem balonów wykorzystano już w 1951 roku, a także później, w lipcu 1953 roku, dla przekazania informacji o czerwcowych wystąpieniach robotniczych w Berlinie³.

W 1954 roku postanowiono użyć jej na szerszą skalę. Był to obok Radia Wolna Europa jeden ze sposobów przełamywania monopolu propagandy komunistycznej i bezpośredniego docierania do społeczeństwa za żelazną kurtynę. Akcja balonowa była pokłosiem doktryny wyzwalań J.F. Dullesa. Przewidywano w niej użycie m.in. środków politycznych w postaci propagandy realizowanej za pomocą przekazu radiowego i balonów. Zarówno Komitet Wolnej Europy, jak i CIA liczyły na pobudzenie oporu społeczeństw w Europie Wschodniej, zwłaszcza w Czechosłowacji, którą uważano za najbardziej prozachodnią. I choć mówiono o biernym oporze i całą akcję traktowano jako element wojny psychologicznej, niewykluczone były jednak, w sprzyjających warunkach, także bardziej zdecydowane formy oporu⁴.

Początkowo polska sekcja Radia Wolna Europa oraz polityczne ośrodki na emigracji przyjęły pomysł dość sceptycznie. Najbardziej obawiano się, że może to niepotrzebnie rozbudzić nadzieje na pomoc ze strony Stanów Zjednoczonych i doprowadzić do niekontrolowanych wybuchów społecznych, mogących zakończyć się krwawo. Reakcje prominentnych polityków emigracyjnych, takich jak: Edward Raczyński, Kazimierz Sosnkowski czy Józef Lipski były zdecydowanie krytyczne, inni bardziej niuansowali swoje opinie, sugerując, by ograniczyć się jedynie do informacji, a nie zaleceń politycznych⁵. Akcję poparł generał Władysław Anders.

Protest środowisk emigracyjnych i Polonii w Stanach Zjednoczonych przeciwko „akcji balonowej” ani nie zapobiegł, ani nie ograniczył jej zasięgu. Cała akcja rozpoczęła się w nocy z 12 na 13 lutego 1955 roku i znana jest jako operacja Spotlight. Spod granicy czeskiej poszybowało w górę tysiące balonów z podczepionymi w skrzynkach materiałami propagandowymi. Akcja zyskała sobie miano „wojny balonowej”⁶. W ramach tej akcji do Polski wysłano ponad 800 tysięcy broszur Józefa Światły pt. *Za kulisami bezpieki i partii*.

Warto dodać, że jeszcze przed rozpoczęciem akcji, 5 lutego, kanałami pocztowymi zaczęto przysyłać do Polski broszurę Światły. Początkowo broszury przysyłano z USA i Belgii, następnie z większości krajów europejskich, a mianowicie: Francji, Holandii, Szwajcarii, Włoch, Danii, Grecji oraz Hiszpanii. Koperty adresowano przeważnie do różnych instytucji, których adresy uzyskano z książki telefonicznej. Do 15 lutego 1955 roku Komitety do Spraw Bezpieczeństwa Publicznego w Polsce przechwyciły 10 800 egzemplarzy⁷.

³ Zob.: Ł. Kamiński, A. Małkiewicz, K. Ruchniewicz, *Opór społeczny w Europie Środkowej w latach 1948–1953 na przykładzie Polski, NRD i Czechosłowacji*, Wrocław 2004, s. 73.

⁴ A. Mania, *The National Council i amerykańska polityka wobec Europy Wschodniej 1945–1960*, Kraków 1994, s. 11–117; J. Nowak, *Polityka amerykańska wobec kraju i emigracji w latach zimnej wojny*, „Zeszyty Historyczne” 1985, nr 74, s. 38; J. Nowak, *Wojna w eterze. Wspomnienia*, t. 1, 1948–1956, s. 179–180.

⁵ Zob.: P. Machcewicz, *Emigracja w polityce międzynarodowej. Druga wielka emigracja 1945–1990*, t. II, Warszawa 1999, s. 112–121.

⁶ J. Nowak, *Wojna w eterze. Wspomnienia...*, s. 185.

⁷ IPN Warszawa BUKdsBP-280, Notatka dotycząca przedsięwzięć Komitetu ds. BP i MSW..., s. 3.

Całą akcją przechwytywania ulotek na terenie Polski od samego początku kierował Komitet ds. Bezpieczeństwa Publicznego w Warszawie, angażując do zbierania Wojska Ochrony Pogranicza (WOP), Korpus Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Milicję Obywatelską (MO), a nawet aktyw polityczny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR) i młodzieżowy Związek Młodzieży Polskiej (ZMP). Przy wojewódzkich i powiatowych Komitetach ds. Bezpieczeństwa Publicznego wytypowano funkcjonariuszy zajmujących się wyłącznie tą sprawą. Aby nie dopuścić do masowego czytania przez ludność ulotek i przekazywania innym, Komitety ds. BP wszystkich szczebli organizowały natychmiastowe oczyszczanie terenu z „niebezpiecznych materiałów”⁸. Apelowaly i zobowiązywały społeczności lokalne do ich oddawania przedstawicielom władzy.

Wobec ludności zastosowano politykę kija i marchewki. Z jednej strony – skupowano ulotki (20 zł za sztukę) i powłoki balonowe (100 zł), chwalono osoby, które znalezione ulotki dobrowolnie oddawały, z drugiej – kierowano do sądu tych, którym udowodniono posiadanie ulotek. Wszystko to jednak nie zapobiegło czytaniu i rozpowszechnianiu ulotek.

Można przypuszczać, że zjawisko przekazywania ulotek z rąk do rąk i wymiany informacji przeczytanych lub usłysanych na temat rewelacji Światły przybrało znaczne rozmiary i odbiło się szerokim echem w społeczeństwie polskim. Wprawdzie struktury bezpieczeństwa w swoich sprawozdaniach informowały o przejmowaniu większości ulotek, ale trudno byłoby im dowieść, że wszystkie zostały zebrane.

Drukowany poniżej „Biuletyn Informacyjny” nr 4/55 dotyczy treści listów wysyłanych do Radia Wolna Europa z Polski do 35 skrzynek adresowych, umieszczonych w państwach Europy Zachodniej w okresie od 1 stycznia do 1 marca 1955 roku⁹, a przechwyconych przez tajne służby. Wspomniany biuletyn, jako ściśle tajny, został opracowany przez p.o. Dyrektora Departamentu IX Komitetu ds. BP ppłka M. Taboryskiego i zapewne rozesłany do nielicznego grona adresatów.

Nie wiemy, ile listów z Polski wysłano. Departament IX Komitetu ds. BP skonfiskował tylko 391 listów. Są one o tyle interesujące, że ukazują nastroje w Polsce w pierwszym kwartale 1955 roku. Nie można też wykluczyć, że w kolejnych miesiącach ukazały się kolejne biuletyny. Gdyby się zachowały, mielibyśmy pełniejszy obraz nastrojów społeczeństwa polskiego przed Październikiem 1956 roku. O poziomie zastraszenia społeczeństwa może świadczyć fakt, że spośród 391 wysłanych listów aż 230 było anonimowych, a tylko 7 zawierało nazwiska nadawców.

⁸ Notatka dotycząca przedsięwzięć Komitetu ds. BP i MSW, IPN Warszawa BUIAD, BUKdsBP-280, s. 3–5.

⁹ Biuletyn Informacyjny nr 4/55 dot. listów kierowanych na skrzynki adresowe rozgłośni „Wolna Europa”, IPN Warszawa-280, s. 27–31.

Warszawa, dn. 23 III 1955 r.

Ścisłe Tajne

Biuletyn Informacyjny nr 4/55
dot. listów kierowanych na skrzynki adresowe rozgłośni „Wolna Europa”

W okresie od 1 stycznia do 1 marca 55 r. Departament IX skonfiskował 391 listów, skierowanych z różnych miejscowości w kraju na 35 skrzynek adresowych rozgłośni „Wolna Europa” znajdujących się w Anglii, Francji, Szwecji, Niemczech Zachodnich, Belgii, Holandii, Dani i Szwajcarii.

Z ogólnej ilości listów było:

- pisanych anonimowo o wrogiej treści – 230
- o wrogiej treści z nadawcami – 7
- zawierających różne prośby dotyczące poszukiwań, przekazywania życzeń i nawiązania kontaktów – 154.

Wśród listów pisanych anonimowo napotkano 11 wypowiedzi na temat prowokatora Światło, na podstawie słuchanych audycji rozgłośni „Wolnej Europy” oraz kolportowanych broszur K.W.E. za pomocą balonów.

Pisze z Łodzi – podaje, że jest kolejjarzem... „Ostatnio nadali (tzn. «Głos Ameryki») rewelacje Józefa Światła, warto ich prosić, żeby tak jak «Wolna Europa» udostępnił nam wysłuchanie całego cyklu. Cóż to za sensacja ten Światło dla Polski. Jego relacjom ileż zawdzięczamy, przejdzie do historii, jest na ustach wszystkich. Bez osłonek dał dobrą szkołę naszym panującym, pokazał ich prawdziwe oblicze społeczeństwu polskiemu...”.

Z Wrocławia: „...Od czasu, kiedy Światło z Ameryki zaczął nadawać swoje autentyczne fakty dużo myśmy się dowiedzieli o sprawach zbrodni, które pochłonęły dużo ofiar najlepszych synów polskich. Śledzimy dalsze wypowiedzi Józefa Światła...”.

Ze Szczytna w województwie olsztyńskim: „...Należy zwrócić szczególną uwagę na rewelacje Józefa Światła, który nam szczegółowo opowiedział o klice wrogów i ciemniźcicieli Narodu Polskiego, na skutek czego, tym bardziej straciliśmy zaufanie...”.

Z Poznania – podpisuje się, jako zetempowiec: „...Olbrzymią popularnością cieszą się rewelacje Józefa Światła, który dał nam dokładny obraz o tych, którzy zwą się «przywódcami ludu». Zróbcie zadość mej prośbie i prześlijcie pozdrowienia gen. Andersowi, gen. Sosnkowskiemu oraz płk Światło, jak również całemu polskiemu rycerstwu...”.

Na temat kolportażu broszur za pomocą balonów piszą, że jest to lepszy sposób propagowania „rewelacji” Światła od drogi radiowej, ponieważ nie każdy ma odbiornik, a szczególnie na wsi, a broszury mogą dotrzeć do każdego. Jednocześnie podkreślają, że wywołały one olbrzymie wrażenie i zainteresowanie w Polsce.

Z Krakowa: „...Błady strach padł na Bezpiekę w Polsce – wszyscy się boją ujawnienia, a jednak przez te baloniki dużo się ujawniło szpiclów, którzy zdradzili i wystali na męczarnie swoich rodaków...”.

„...Proszę wyobrazić sobie, jakie wrażenie w Polsce zrobiła wiadomość o balonikach. Urzędy płacą za każdą dostarczoną broszurę 20 zł, chcą w ten sposób wykupić cały nakład tych broszur...”.

Z Wrześni w województwie poznańskim: „nie możecie sobie wyobrazić jak wielkim zainteresowaniem i zadowoleniem dla nas Polaków staną się te baloniki z rewelacjami J. Światła, każdy Polak je przeczyta, bo radio znajduje się w wiosce jedno, albo nie ma w ogóle. Kto słyszy wiadomości z «Europy» nie powtórzy ich, bo obawia się aresztowania. Jeden balonik

spadł pod Kownicami pow. Konin, ale Bezpieka pędziła (po niego) jak szalona, tym sposobem sparaliżuje «Wolny Świat» ta zniechędzona komuna...”

Duża ilość listów anonimowych o wybitnie wrogiej treści, bo 17% – pisanych jest przez młodzież.

Wielu z nich prosi o nawiązanie łączności i instrukcje w sprawie walki z obecnym ustrojem w Polsce lub o ułatwienie przejścia granicy.

Piszą: „...Wy przez radio mówicie dużo, a roboty Waszej nie widać. My młodzież polska garniemy się do czynu, a Wy bawicie się tylko w podniecanie nas, opowiadając nam wszystkie zbrodnie komunistyczne. Przysyłacie swoich wywiadowców, a to fajtlapy a nie wywiadowcy, nim przejdą granicę już ich łapią, nawiążcie łączność z młodzieżą, dajcie broń a pokażemy jak się pracuje. Mamy doświadczenie z czasów okupacji. Podczas okupacji były zamachy, ulotki, afisze ośmieszające, a teraz, co? Ułatwcie nam przejście granicy, wstąpimy do armii europejskiej...”

„...Sprawa przyszłości naszego kraju mocno leży mi na sercu, dlatego zapoznajcie mnie z zadaniami stojącymi w chwili obecnej przede mną...”

W jednym z listów z Bytomia piszą o zmontowanej przez siebie organizacji i jej działalności. W innych o prowadzonej wrogiej robocie w szkołach.

Z Bytomia: „...Pozdrawiają Was chłopcy z organizacji T.O.P. (?). Wasze informacje słyszał jeden z naszych członków, dostosujemy się do nich, chcemy działać. Jeszcze bardziej zaostrzyliśmy przeszkadzanie komunistom. Przyjęliśmy jeszcze dwóch członków. Założyliśmy podobną organizację i w innej miejscowości i widzimy, że wielu jest chętnych...”, podpis: „Chłopcy z żelaznej kurtyny”.

„...Młodzież szkolna zdaje sobie sprawę z tego, do czego prowadzi reżim sowiecki i w szkole już walczy często z tym, co im głoszą nauczyciele pod presją. Na tablicach, na ścianach a nawet w ustępach młodzież wypisuje różne antysowieckie zdania, jak «precz z sowietami», «precz z Bierutem». Również i my staramy się z tym ustrojem walczyć, wypisując ulotki antykomunistyczne i rozrucamy je wśród ludności...”, podpis „Wierny Pelikan znad Prosną”.

Szereg listów pisanych jest przez członków ZMP, w których piszą o swojej formalnej przynależności do organizacji i prowadzonej tam wrogiej robocie.

„...Jestem uczniem liceum w Żaganiu, za sumienne wywiązywanie się z pracy społecznej zostałem wciągnięty do ZMP i mimo, że do chwili obecnej otrzymałem już kilka nagan za rzekomo wrogą robotę w organizacji, nie usunięto mnie dotychczas z organizacji. Nie mogę się zgodzić z dzisiejszą rzeczywistością. O życiu i pracy naszej organizacji będę się starał informować...”. Ze Świebodzic w województwie wrocławskim: „...Byłem kilka lat w Seminarium Zakonnym, lecz musiałem go opuścić z powodu zamknięcia. Dziś jestem komunistą całą gębą, jestem członkiem Zarządu Wojewódzkiego ZMP, byłem na II-gim Zjeździe, krzyczę to, co jest w instrukcji, ale co myślę... Składałem kilka razy fałszywe zeznania na księży i prowadziłem wrogą robotę przeciw komunistom, ale o mały włos nie potknąłem się wraz z kolegami, kiedy chcieliśmy zakatrupić jednego z policmajstrów by zdobyć broń...”

W zatrzymanych kilku listach nauczycieli, wypowiadają się oni w sposób wrogi o systemie wychowania młodzieży.

Z Łodzi: „...Jestem nauczycielką od 6 lat i pracuję po to by żyć i być jak najbliżej najmłodszych serc polskich w szkole by umacniać w nich ducha polskości... Przykro jest wpajać bolszewickie metody w dzieci nasze... My też nie milczymy, chociaż ciężką giniemy śmiercią, chociaż śledztwa bierutowej bezpieki dość czujne, robimy, co możemy...”

Z Warszawy: „...Chcemy podzielić się z Wami spostrzeżeniami na odcinku szkolnym, który coraz bardziej niepokoi reżym Bieruta... Wychowanie komunistyczne, w całym szkolnictwie gdzie stosuje się apele poranne, szkolenia organizacyjne, pogadanki, odczyty, zajęcia poza-

lekcyjne, zajęcia świetlicowe, zajęcia w okresie świąt, prace przymusowe w PGR itp. nie zjednywają młodzież, ale jeszcze bardziej zwiększają ilość wrogów... ZMP oraz OH [Organizacja Harcerska] nie odgrywają żadnej roli w kształtowaniu tzw. światopoglądu naukowego, ponieważ młodzież zjednoczona w tych organizacjach jest w 90% wrogo nastawiona do wszystkiego, co bolszewickie... Wielu nauczycieli wygląda wolnej, niepodległej Polski bez reżymu i obłudy bolszewickiej. Chcemy uczyć się i uczyć młodzież prawdy naukowej a nie hołdować postaciom komunistycznym, które zakuły nam w kajdany nasze serca i umysły..."

Napotkano dużą ilość prowokacyjnych wypowiedzi o sytuacji w kraju. Piszą, że rzekomo sytuacja mas pracujących ciągle pogarsza się, zarobki są tak małe, że robotnicy zmuszeni są kraść i że warunki te są przyczyną szerzącego się chuligaństwa, oraz że panująca w Polsce nędza zmusza robotników do masowej sprzedaży krwi.

„...Sytuacja mas pracujących jest rozpaczliwa i z każdym rokiem ulega pogarszaniu. To, co zarabia większość robotników w mieście, nie wystarcza na utrzymanie rodziny i albo [robotnik] zmuszony jest w różny sposób dorabiać, a nieraz i kraść, albo skazany z rodziną na niebywałą nędzę..."

„...Gdy na Zjeździe PZPR nasi przywódcy uchwalili obniżkę kosztów własnych, to w naszym zakładzie, czym prędzej przeanalizowali zarobki i procent wykonania norm, poczym pomimo naszego oporu normy zostały podwyższone a płace obniżone. Robotnik przedtem zarabiający do 1050 zł zarabia obecnie 800 zł. Ile milionów reżym uzyskał w ten sposób?..."

„...W Łodzi około 27 000 ludzi sprzedaje swą krew. Mąż mój też jest krwiodawcą by mógł wykupić węgiel. Ludzie mówią – za sanacji było źle, ale nikt krwi nie musiał sprzedawać..."

Pisze członek PSL [Polskie Stronnictwo Ludowe] z Wałbrzycha: „...Komuniści mówią o pokoju a przyjrzyjcie się pracy pokojowej. W Pafawagu budują czołgi, na Psim Polu samoloty odrzutowe, czy to jest cel pokojowy?..."

W innych listach piszą o audycjach rozgłośni „Wolnej Europy”. Wskazują na słabość prowadzonej walki ideologicznej, wzywają do zwiększenia wysiłków w tym kierunku.

Piszą: „...Siła radia warszawskiego polega na tym, że umie zręcznie przemilczeć negatywną stronę medalu a pozytywną pokazać w całej krasie, a Wy umiecie tylko pokazać stronę negatywną komunizmu, ale nie potraficie mu przeciwstawić pozytywnego ideału. Za słabo prowadzicie walkę ideologiczną. Pomyślcie i wykombinujcie coś..."

Szeroko piszą o zagłuszaniu audycji, informują, kiedy jest lepsza słyszalność lub przekazują swoje uwagi w kierunku poprawienia słyszalności.

Z Łodzi: „...Wy tam na zachodzie technicy-specjaliści, a tak prostej rzeczy nie domyślacie się zrobić. Wystarczy w czasie audycji falę odstroić o 1, 2, 3, 5 czy 10 w prawo lub w lewo a piła zostanie na boku. Zanim oni zorientują się w sytuacji, pomierzą fale i dostroją, to można cały dziennik wysłuchać..."

„...Nie wiem, dlaczego «Narody Wolne» nie mogą sprawy zagłuszania audycji postawić na forum ONZ, potępić podłych bolszewików, bojących się słowa prawdy i krytyki?..."

Niektórzy piszą o roli, jaką spełniają audycje a więc, że – „dodają sił do walki z okupantem sowieckim”, „mówią prawdę o życiu za żelazną kurtyną i na zachodzie” itp.

Ponadto napotkano 7 listów ostrzegających przed aktywistami partyjnymi i rzekomymi agentami B.P. [Bezpieczeństwa Publicznego].

Anonim z województwa poznańskiego: „...A teraz proszę Was, kochani Rodacy może byście poskromili szpiclów. Pierwsza to Stachurska Bolesława ma bezpośredni kontakt z bezpieczeńką i milicją powiatową (pow. Konin) i za zasługi otrzymała rower... Drugi szpicel to Matylda Sikorska. Naturalnie Sikorska ma żywy kontakt z Żydem z Gminy pow. Konin z Zylberbergiem Mortke, obecnie przybrane nazwisko Maliński Henryk i z nim szachruje szpiclowanie a i z ramienia tegoż Żyda zaznajomiono ją z samym Bermanem w Warszawie..."

W dłuższym piśmie z Rzeszowa podają szereg nazwisk rzekome fakty znęcania się nad robotnikami. Piszą m.in.: „...Bierut sam by sobie nie dał rady..., Kto mu w tym pomaga? Są od tego takie pieski... Pies na ludzi Pokrzywka posiada takich swoich szczekających piesków naganiający, popleczników i konfidentów. Jednym z nich jest Albin Ciepela agitator i referent od dyscypliny i bezpieczeństwa pracy... Jak kto ma wypadek przy pracy to Ciepela w protokołach motywuje, że sam sobie winien po to, aby Bierut nie musiał płacić odszkodowania... My wszystko ścierpimy, ale nic nie podarujemy. To czuję pewne jak w banku. Proszę, aby ten list przeczytać na głos przez radio...”

Wszystkie listy zostały skierowane do Departamentu III i Wydziałów III-ch W.U.d/s B.P. dla ustalenia i rozpracowania nadawców.

p.o. Dyrektora Departamentu IX Kom.D/S B.P.

/-/ Taboryski M. ppłk

Tomasz Jan Biedroń

Anna Siwik

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)

RECENZJA

***Harcerski Słownik Biograficzny*, t. 2, red. Janusz Wojtycza, Muzeum Harcerstwa, Warszawa 2008, 272 ss.**

W związku ze zbliżającym się jubileuszem stulecia harcerstwa Muzeum Harcerstwa w Warszawie rozpoczęło wydawanie kolejnych tomów *Harcerskiego Słownika Biograficznego*. Powołana została Rada Redakcyjna, z prof. dr hab. Adamem Massalskim jako przewodniczącym, oraz redaktor naczelny w osobie dr. Janusza Wojtyczy. Projekt realizowany jest przy pomocy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Urzędu do Spraw Kombatantów i Osób Represjonowanych. Pierwszy etap tego przedsięwzięcia przewiduje wydanie trzech tomów, z których trzeci powinien ukazać się w roku jubileuszu – 2010. W wydawnictwie został przyjęty tzw. układ hollenderski, co oznacza, iż w każdym tomie znajdują się biogramy postaci od a do z.

Dorobek harcerstwa w zakresie wychowania młodego pokolenia nie budzi wątpliwości, zwłaszcza wśród generacji, która miała okazję się z nim zetknąć. Widoczne są zwłaszcza zasługi tego ruchu w wychowaniu pierwszego pokolenia Polski Niepodległej, które następnie, wzorem swoich rodziców, podjęło walkę o niepodległość w latach II wojny światowej. W publikacji pomieszczono w pierwszej kolejności hasła opisujące życie i działalność osób nieodłącznie związanych z harcerstwem, jak choćby jego założycieli czy kolejnych przewodniczących, następnie zaś tych, którzy się w tym środowisku wychowali, a potem w życiu dorosłym stali się postaciami znaczącymi w różnych dziedzinach aktywności, przy czym można sądzić, iż przynajmniej częściowo ich osobowość ukształtował udział w działalności harcerskiej.

Pierwszy tom *Słownika* spotkał się zainteresowaniem i otrzymał szereg przychylnych recenzji, m.in. wygłoszonych w czasie promocji w Muzeum Wychodźstwa Polskiego im. I. J. Paderewskiego; omawiano go także na posiedzeniu w Instytucie Historii PAN. W ocenach podnoszono potrzebę samej publikacji i trafność podjęcia nad nią prac, wagę opracowania dla rozwoju historiografii harcerskiej, której nadal brak syntez, oraz staranność edytorską przy uwzględnieniu standardów przyjętych dla Polskiego Słownika Biograficznego. Trzeba dodać, że jest to jedno z nielicznych opracowań tego typu w literaturze harcerskiej, a już na pewno jedyne zrealizowane z takim rozmachem oraz wykorzystaniem warsztatu naukowego biografistyki. Wśród autorów nie brakuje naukowców – historyków i pedagogów, w tym także profesorów, ale są również historycy-amatorzy, którzy wychowani w organizacji

wnoszą do historii harcerstwa co roku szereg opracowań tworzonych niejako z potrzeby serca.

W tomie drugim znajdziemy biogramy 102 postaci reprezentatywnych dla kadry instruktorskiej harcerstwa. W pierwszej kolejności należałoby wymienić, tych którzy stali na czele harcerstwa. Wśród 16 takich sylwetek są m.in. Kazimierz Wyrzykowski, Naczelny Komendant Skautowy w latach 1911–1914; Władysław Nekrasz, Naczelnik Związkowej Komendy Skautowej na Rusi w 1915 r., hm. RP Henryk Glass, p.o. Naczelnika Harcerstwa na Rusi i w Rosji w 1919 r. oraz Naczelnik Głównej Kwatery Męskiej ZHP w latach 1921–1924; ks. hm. Antoni Bogdański, Naczelny Kapelan ZHP w latach 1925–1929; hm. Antoni Olbromski, Naczelnik Harcerzy w latach 1931–1936; hm. Wacław Śledziwski, Komendant Harcerzy we wschodniej Francji w latach 1935–1939 i Komendant Główny ZHP we Francji w latach 1941–1943; hm. Walerian Śliwiński, komendant ZHP na Wschodzie w latach 1942–1944; hm. Leon Marszałek, ostatni Naczelnik Szarych Szeregów oraz hm. Halina Śledziwska, Naczelniczka Harcerek poza granicami Kraju w latach 1960–1972 i 1980–1988.

Grupę te uzupełniają 30 komendantów i komendantek chorągwi, w tym 12 konspiracyjnych chorągwi harcerki i harcerzy z okresu okupacji oraz trzech przewodniczących Oddziałów/Okręgów ZHP. Nie mniej licznie reprezentowani są hufcowi, kierownicy podstawowych jednostek harcerskich, których jest w *Słowniku* 29, w tym z okresu okupacji 9. Najliczniejszą grupą zawodową są nauczyciele – 35, co stanowi tylko ok. 1/3 osób, jest także 9 profesorów wyższych uczelni i wielu przedstawicieli innych profesji. Trzeba również zauważyć, że wśród opisanych jest 16 kawalerów *Virtuti Militari* i 11 osób odznaczonych Krzyżem Niepodległości.

Warto zwrócić uwagę na bł. ks. phm. Wincentego Frelichowskiego, patrona harcerstwa i ks. Ignacego Skorupkę, instruktora harcerskiego i kapelana, poległego w walkach z bolszewikami pod Ossowem w 1920 r. Jest Jerzy Braun, hufcowy Hufca Męskiego w Tarnowie (1919) i autor pieśni *Płonie ognisko i szumią knieje* oraz występujący w tej pieśni „Druh Bajdała” – Władysław Wodniecki, ten który „opowiada starodawne dzieje”, hufcowy Hufca Męskiego w Tarnowie (1916). Są bohaterowie Szarych Szeregów: hm. Jan Bytnar „Rudy”, phm. Maciej Aleksy Dawidowski „Alek”, hm. Tadeusz Zawadzki „Zośka” i ich drużynowy z 23 Warszawskiej Drużyny Harcerzy „Pomarańczarnia” hm. Lechosław Domański „Zeus”. Jest także phm. Jerzy Kukuczka, w latach 60. i 70. członek Harcerskiego Klubu Tatarnickiego w Katowicach.

Kolejni to płk Leopold Lis-Kula, dawny skaut I Drużyny Rzeszowskiej; działacz harc. gen. Władysław Langner, dowódca obrony Lwowa w 1939 r. i phm. por. Zbigniew Czekański, dowódca 1. kompanii harcerskiej II Ochotniczego Batalionu Obrony Lwowa w tymże roku. Listę uzupełniają m.in. hm. Janina Bartkiewiczówna, kpt. jacht. morski, twórczyni Ośrodka Wodnego Harcerki w Funce; hm. Tadeusz Derengowski, najwybitniejszy pilot harcerski okresu międzywojennego, kierownik Harcerskiego Klubu Lotniczego w Warszawie w latach 1933–1939; hm. Władysław Czarnecki, plastyk, autor znakomitych ilustracji do licznych książek harcerskich; Krystyna Krahelska, poetka i konspiratorka, która użyczyła swoich kształtów warszawskiej Syrence oraz hm. Wacław Błazejewski, historyk harcerstwa, twórca i kierownik Centralnego Archiwum Harcerskiego.

Wiele z tych życiorysów jest naprawdę fascynujących, a wszystkie ciekawe. Duża liczba szczegółów i załączone wskazówki bibliograficzne świadczą o tym, że autorzy częstokroć musieli przeprowadzić żmudne badania archiwalne. Książkę można polecić nie tylko harcerzom i historykom, ale także tym wszystkim, którym nieobojętny jest kształt obecnej Rzeczypospolitej, a którą opisani w *Słowniku* instruktorzy budowali, pełniąc swoją harcerską służbę.

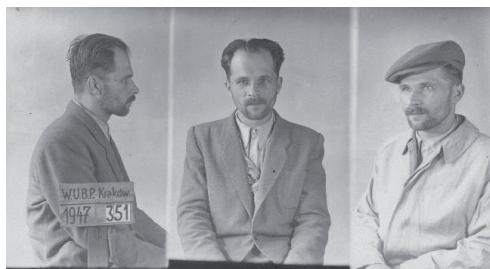
Wydawcy i redaktorom należy pogratulować trafnej i cennej inicjatywy, która uświetni i upamiętni jubileusz harcerstwa i będzie stanowić istotny wkład w badania tego zjawiska na gruncie nauki.

Jan Ostojski

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)

NOTY BIOGRAFICZNE



Władysław Gałka (1914–1981), pseud. Lis, Wiktor, Józek, Przełęcki, Woźniak, vel Górski Józef, nauczyciel, kapitan NOW-AK, prawnik, działacz społeczny i polityczny (SN).

Urodził się 13 października 1914 r. we wsi Jodłówka w pow. bocheńskim, w wielodzietnej rodzinie chłopskiej, szanowanej i zaangażowanej społecznie.

Był synem Jana, chłopa małopolskiego, i Katarzyny z domu Kłuś. Ojciec Jan Gałka był przez wiele lat sołtysem tejże wsi. W latach 1920–1924 uczęszczał do czteroklasowej szkoły powszechnej w Jodłówce. Po jej ukończeniu wstąpił do Państwowego Gimnazjum Męskiego im. Króla Kazimierza Wielkiego w Bochni, w którym 30 maja 1932 r. złożył egzamin dojrzałości.

Bezpośrednio po maturze rozpoczął naukę w dwuletnim Państwowym Pedagogium Nauczycielskim w Krakowie (sekcja matematyczna) – ukończył je 15 czerwca 1934 r., uzyskując dyplom nauczyciela szkół powszechnych. Następnie podjął pracę nauczyciela w szkołach powszechnych kolejno w: Ostrołęce, Horodnie koło Stolina i w Busku Zdroju, gdzie w 1938 roku zdał praktyczny egzamin na nauczyciela szkół publicznych. W Busku Zdroju pracował do wybuchu wojny. W tym czasie wstąpił do Stronnictwa Narodowego.

Przeszkolenie wojskowe odbył w rocznej Szkole Podchorążych Rezerwy Piechoty (IX 1935–IX 1936) działającej w 82 Syberyjskim Pułku Strzelców (82 pp.) im. Tadeusza Kościuszki w Brześciu nad Bugiem wchodzącego w skład 30 Dywizji Piechoty (DP). Szkołę ukończył 20 września 1936 r. z wynikiem bardzo dobrym, został mianowany na stopień plutonowego podchorążego rezerwy. W 1937 r. odbył ćwiczenia wojskowe (6 tygodni) ponownie w 82 pp. Syberyjskim Pułku Strzelców. Nominację na podporucznika rezerwy otrzymał z dniem 1 stycznia 1938 r.

Zmobilizowany do wojska w sierpniu 1939 r., brał udział w kampanii wrześniowej, walczył na froncie w 2. Pułku Piechoty Legionów, działających w składzie 2DP. W dniu 24 września 1939 r. dostał się do niewoli radzieckiej, z której udało mu się zbiec w październiku, dzięki czemu uniknął losu oficerów polskich w Katyniu.

Powrócił do rodzinnej Jodłówki i prawie natychmiast (XI 1939 r.) rozpoczął pracę konspiracyjną w ramach SN przy organizacji Narodowej Organizacji Wojskowej, zapoczątkowaną przez Tadeusza Migasa „Silnickiego”, zamieszkałego w Rzezawie komendanta Podokręgu Krakowskiego NOW. Przystąpił też do tworzenia struktur NOW na terenie gmin Rzezawa i Bogucice, tj. na terenach na wschód od Raby. Zorganizował Komendę Powiatową NOW; jej siedzibą była Jodłówka w gminie Rzezawa, a punktem kontaktowym m.in. jego dom rodzinny. Dla usprawnienia

działalności organizacyjnej Komendy Powiatowej NOW, dokonał podziału administracyjnego powiatu na obwody.

Władysław Gałka był oficerem rezerwy Wojska Polskiego, dlatego też 1 lipca 1940 r. został mianowany komendantem powiatowym NOW w Bochni przez komendanta Okręgu Krakowskiego NOW w Krakowie mjr. Władysława Owoca „Pawła” i tę funkcję pełnił do maja 1943 r. Po przekazaniu kontaktów organizacyjnych w powiecie Stanisławowi Gałce „Jareckiemu” zajął się redagowaniem i wydawaniem gazetki „Kierunki”, dwutygodnika składającego się z artykułów, wiadomości z nasłuchu radiowego. Bardzo pomocny okazał mu się Emil Frączek „Krakus”. Pismo to, redagowane na dość wysokim poziomie, miało duży wpływ na kształtowanie świadomości ludzi, podtrzymywanie ducha walki z okupantem, dostarczało informacji o poczynaniach wroga, działalności konspiracji w kraju oraz Rządu na emigracji.

W listopadzie 1943 r. musiał uciekać z Rzezawy do Krakowa, gdzie ukrywał się, przybierając nazwisko Józef Górski. Uniknął aresztowania tylko dlatego, że w czasie obławy był poza domem. Tadeusz Migas skontaktował go z mjr. „Pawłem”, komendantem Okręgu Krakowskiego NOW, który zaproponował mu przeniesienie do komendy Podokręgu Krakowskiego NOW. Propozycję przyjął i przybrał wówczas ps. Wiktor. Wchodząc w skład komendy OK NOW, W. Gałka przeniósł siedzibę podziemnego pisma „Kierunki” do Staniątek, zaś redakcję pisma powierzył Stanisławowi Wasiowi „Przybylskiemu”. W 1943 r. redakcję pisma przeniesiono z kolei do Stanisławic.

Po scaleniu NOW z AK wszedł w skład dowództwa Okręgu Krakowskiego NOW-AK. Został mianowany komendantem Podokręgu Krakowskiego NOW-AK i adiutantem Komendanta OK NOW-AK „Pawła”. Zajmował się rozprawdaniem rozkazów do jednostek terenowych i oddziałów leśnych, przyjmowaniem przyjezdnych z terenu do komendy OK NOW. We wrześniu 1943 r. ożenił się z Wiktorią Lisak z Krzeczowa.

Po aresztowaniu przez Niemców w lipcu 1944 r. ppor. Waleriana Gołuńskiego „Jarosza”, pełniącego funkcje kierownika Wydziału Organizacyjnego komendy OK NOW-AK, 1 września W. Gałka przejął po nim tę funkcję. Z chwilą odejścia W. Gałki do komendy OK NOW-AK Podokręg Krakowski NOW-AK został zlikwidowany. Gałka został też jednym z zastępców komendanta OK NOW-AK mjr. Władysława Owoca. W szeregach AK był awansowany do stopnia kapitana. W tym samym czasie pełnił też funkcję kierownika Wydziału Wojskowego w Zarządzie Okręgu Krakowskiego SN. Osobiście sprawował nadzór nad dwoma oddziałami partyzanckimi: „Szczerbce”, dowodzonym przez Lecha Masłowskiego „Jerzego”, działającym głównie na terenie powiatu myślenickiego, oraz „Chrobrym”, dowodzonym przez Józefa Lessera „Jastrzębskiego”, działającym na terenie powiatu bocheńskiego.

Pod koniec stycznia 1945 r. zwołał z polecenia komendanta OK NOW-AK naradę 17 dowódców oddziałów partyzanckich, wchodzących w skład okręgu NOW-AK w Krakowie. Na odprawie przedstawił i uzasadnił rozkaz o demobilizacji oddziałów. Na kolejnej naradzie, zwołanej przez W. Gałkę w Krakowie, omawiano problem członków NOW-AK „spalonych” w swoich rejonach i zagrożonych aresztowaniem ze strony UBP. Wzięli w niej udział m.in.: Józef Lesser – komendant Oddziałów Dywersyjno-Bojowych na powiat Bochnia, Bogdan Palka „Świerk”, „Bohusz” z oddziału „Szczerbiec”, dowódca oddziału „Pogrom” Augustyn Rafalski

„Wodzicki”, „Edmund”, szef kontrwywiadu NOW-AK Podokręgu Kraków, Stanisław Gałka „Jarecki”, „Witek”, od 1943 r. komendant NOW-AK w powiecie Bochnia i trzeci zastępca komendanta Obwodu AK, mjr Adam Stabrawa „Jar”, „Borowy”, dowódca 1 PSP na Podhalu, mjr Eugeniusz Antoni Borowski „Leliwa”, komendant NOW-AK Podokręgu Tarnów, późniejszy dowódca zgrupowania AK, Lech Masłowski „Jerzy”, dowódca oddziału dywersyjnego „Szczербiec” na terenie powiatu bocheńskiego i jeszcze kilka osób. Na wspomnianej naradzie postanowiono kontynuować działalność konspiracyjną, której praktycznym celem była obrona kolegów przed aresztowaniami NKWD-UB. Najbardziej zagrożonych zaopatrywano w „lewe” papiery i wysyłało na tereny Ziemi Zachodnich.

Po wejściu Armii Czerwonej został natychmiast aresztowany przez Wojewódzki Urząd Bezpieczeństwa Publicznego – NKWD w Krakowie w dniu 19 lutego 1945 r., mimo że dopełnił obowiązku ujawnienia się, jako żołnierz AK w stopniu kapitana, a raczej chyba dlatego. Został aresztowany na „spalonym” punkcie kontaktowym na Małym Rynku w Krakowie, gdy próbował przekazać zdeorientowanym po rozwiązaniu AK ludziom podziemia, jakie są zamiary i perspektywy dalszego działania. Aresztowany wraz z wieloma innymi został osadzony w piwnicach siedziby WUBP przy placu Inwalidów w Krakowie. Był tam przetrzymywany w nieludzkich warunkach, przesłuchiwany i torturowany. Zwolniony został z więzienia 4 lipca 1945 r. na podstawie decyzji Wojskowego Sądu Rejonowego w Krakowie. Z pobytu w więzieniu WUBP w Krakowie napisał pamiętnik, który następnie przekazał Janowi Szponderowi „Januszowi”, „Gradywowi”, za który w 1947 r., po ponownym aresztowaniu, funkcjonariusze Urzędu Bezpieczeństwa dodatkowo go w trakcie śledztwa oskarżyli, co znalazło odbicie w sporządzonym akcie oskarżenia.

W roku akademickim 1946/47 W. Gałka rozpoczął studia na Wydziale Prawa UJ i z powodzeniem kontynuował je aż do roku akademickiego 1946/47. Do 28 września 1946 r. zdał wszystkie wymagane egzaminy. Równocześnie, jako nauczyciel z zawodu, podjął pracę w Publicznej Szkole Powszechnej w Rzeszawie, w której uczył od 1 listopada 1946 do ponownego aresztowania przez WUBP, tj. do 29 maja 1947 r. Aresztowanie związane było z jego działalnością konspiracyjną w Narodowym Zjednoczeniu Wojskowym i w Delegaturze Rządu Emigracyjnego na Kraj.

W lutym 1946 r. na spotkaniu z majorem przedstawicielem Komendy Głównej NZW w Krakowie został przez komendanta Okręgu Krakowskiego NZW mjr. Władysława Owoca, szykującego się do opuszczenia kraju z powodu grożącego mu aresztowania, zaproponowany wraz z mjr. Józefem Drelichowskim „Henem”, „Czortyńskim”, mjr. Eugeniuszem Antonim Borowskim „Leliwą” na komendanta Okręgu Krakowskiego NZW. Major z KG NZW stwierdził, że sprawę nominacji rozstrzygnie Komenda Główna w Warszawie.

W maju 1946 r. w trakcie spotkania z Janem Szponderem „Januszem”, „Gradywem”, mianowanym przez W. Owoca komendantem NZW na obszarze na zachód od Krakowa, uzgodnił działania polityczne na najbliższy okres, m.in. stosunek do referendum. Był też zastępcą kierownika krakowskiej Delegatury Rządu Londyńskiego (noszącej ps. „Kulesza”) Mieczysława Pszona „Długosza”, aż do maja 1947 r. Bywał w mieszkaniu Pszona, gdzie dyskutował z nim o polityce SN i jego przywódcach, spotkał tam m.in. Edwarda Sojkę, Mariana Pajdaka.

WUBP w Krakowie przypisywał mu powołanie organizacji o zabarwieniu endeckim pod nazwą: Kierownictwo Walki o Wolność Narodu, działającej na terenie Krakowa od czerwca 1946 do marca 1947 r. Mieli ją tworzyć: Jan Szponder „Janusz”, Józef Kłeczek „Wawer”, Polimer” i Władysław Gałka, który przejął kierownictwo w tej trójce. Celem organizacji było sporządzanie raportów o sytuacji społeczno-politycznej, przekazywanych przez Gałkę kierownikowi Delegatury Rządu Londyńskiego w Krakowie, wydrukowano też ulotkę nawołującą do bojkotu referendum.

Wraz z Marianem Pajdakiem spotykał się z kurierami przysyłanymi z Londynu, m.in. z Adamem Doboszyńskim we Wrocławiu w styczniu i lutym 1947 r., w marcu i maju w Poznaniu. Na prośbę Adama Doboszyńskiego vel Władysława Więcka przygotował referat na temat zasad gospodarki, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień rolnych. Referat miał być wstępem do dyskusji nad opracowaniem programu przyszłego ustroju gospodarczego i politycznego w Polsce, co stanowiło m.in. cel przyjazdu Doboszyńskiego do Polski. W kwietniu 1947 r., jako Woźniak, w konspiracyjnym mieszkaniu w Warszawie przedstawił referat w obecności między innymi: Adama Doboszyńskiego, Kazimierza Iłowieckiego, Kazimierza Kobylańskiego. Z polecenia Iłowieckiego i Doboszyńskiego spotkał się z nimi w następnym dniu w mieszkaniu Kobylańskiego, gdzie przeprowadził rozmowy na tematy organizacyjne, sytuacji politycznej w kraju i Stronnictwa Narodowego.

W dniu 29 maja 1947 r. został aresztowany w Krakowie przez WUBP „pod zarzutem kontynuowania nielegalnej pracy organizacyjnej i utrzymywania łączności z ośrodkami emigracyjnymi w ramach tzw. Delegatury Rządu Londyńskiego”. Został oskarżony z art. 7 i 86 § 2 K.K.W.P i przekazany do więzienia mokotowskiego MBP w Warszawie decyzją Prokuratury Wojskowej w Krakowie z 13 czerwca 1947 r. (Nr Pr 1713/47). Występował też jako świadek w procesie pokazowym Adama Doboszyńskiego. W trakcie przeszło dwuletniego śledztwa i pobytu w więzieniu bez wyroku poddawany był nieustannym przesłuchaniom, którym często towarzyszyły tortury.

Po dwuletnim śledztwie, WSR w Warszawie pod przewodnictwem majora Mieczysława Widaja, w dniu 28 października 1949 r. (Sr 1567/49) skazał go dwukrotnie na karę śmierci z art. 86 § 2 K.K.W.P. (Kontynuowanie prac podziemnej NOW) i art. 7 M.K.K. (Delegatura Rządu Londyńskiego w Krakowie), pozbawienie praw publicznych i obywatelskich praw honorowych oraz na przepadek mienia. Ponadto z innych artykułów skazano go na 15 lat więzienia i dodatkowo na 5 lat więzienia za akceptowanie propozycji „Polimera” zaboru maszyny drukarskiej z Fabryki w Skawinie – karę tę złagodzono na zasadzie amnestii do 2 lat i 6 miesięcy więzienia. Został też skazany na 5 lat więzienia za sporządzanie i rozpowszechnianie ulotek „nawołujących do bojkotowania referendum, zawierających wiadomości nieprawdziwe, mogące wyrządzić istotną szkodę państwu polskiemu” – tę karę darowano mu w całości na zasadzie amnestii. Łącznie skazany został na 25 lat więzienia.

Od momentu aresztowania do ułaskawienia minęły 3 lata, które W. Gałka przesiedział w celi śmierci w stałym napięciu, spodziewając się co noc rozstrzelania. 19 maja 1950 r. został ułaskawiony przez Prezydenta RP, który karę śmierci zamienił mu na 15 lat więzienia. W więzieniu przesiedział bez przerwy 9 lat i 6 miesięcy. Karę odsiadywał w więzieniach na Mokotowie (5 lat), Rawiczu, Wronkach

i – ostatnie miesiące 1956 r. – w centralnym więzieniu w Strzelcach Opolskich (od 1 VIII 1956 r.), a więc we wszystkich najcięższych więzieniach w Polsce. Udręczono go fizycznie, ale nie psychicznie. Nawet w więzieniu zachowywał optymizm i pogodę ducha.

30 listopada 1956 r. został zwolniony z więzienia na mocy amnestii (dopiero siedem miesięcy po jej wejściu w życie), na podstawie decyzji Naczelnej Prokuratury z wnioskiem rewizyjnym na korzyść oskarżonego. Postanowieniem Zgromadzenia Sędziów Najwyższego Sadu Wojskowego z dnia 27 lutego 1957 r. uchylono mu wyrok z art. M.K.K., a wyrok z art. K.K.W.P. obniżono do 12 lat i zastosowano amnestię do 8 lat, co mieściło się w czasie faktycznie spędzonym w więzieniu. Wyszedł z więzienia ze zrujnowanym zdrowiem, ale niezłamany na duchu. Pozbawiony praw publicznych, nie mógł wykonywać zawodu nauczycielskiego. Został bez pracy, bez mieszkania i bez środków do życia.

Zamieszkał wraz z rodziną w Bochni i podjął pracę w Urzędzie Miejskim w Bochni, kontynuując od 10 listopada 1959 r. rozpoczęte studia na Wydziale Prawa UJ (zaocznie), które ukończył 17 czerwca 1963 r., uzyskując tytuł mgr praw. Ukończenie studiów prawniczych i aplikacja prawnicza pozwoliły mu na podejmowanie dodatkowej pracy w charakterze radcy prawnego w różnych przedsiębiorstwach. Sędzią ani adwokatem nie mógł być ze względu na swoją polityczną przeszłość.

Od 1957 r. rozpoczął pracę w Miejskim Przedsiębiorstwie Gospodarki Komunalnej w Bochni, gdzie pracował jako planista i referent oraz kierownik zatrudnienia do 2 października 1980 r. W 1957 r. wraz z Marianem Szostakiem „Mariańciu” wszedł do Zarządu Powiatowego Z.B.oW.iD. w Bochni.

Po wyjściu z więzienia znajdował się pod ciągłą opieką Referatu ds. Bezpieczeństwa KP MO w Bochni, który w dniu 20 marca 1957 r. założył na niego sprawę ewidencyjno-obszewacyjną nr 3376. Oficer operacyjny wspomnianego referatu, plutonowy Zygmunt Wójcik, 19 sierpnia 1960 r. podjął decyzję o przesłuchaniu Władysława Gałki, „jako elementu niepewnego, mogącego podjąć działalność” i dlatego nadal pozostawał w „naszym (SB) specjalnym zainteresowaniu”. 7 czerwca 1958 r., zgodnie z poleceniem Wydziału III KWMO w Krakowie, Gałka został ściągnięty do komendy celem przeprowadzenia rozmowy. W jego pobliżu działało trzech agentów: „Kozakiewicz”, „Piłkarz” i „Ryszard”, informator „Julek”, sporządzających notatki o jego kontaktach i działalności. Informator SB w Bochni „Julek” informował, że W. Gałka „absolutnie nie chce się z nikim spotykać szczególnie z byłego środowiska endeckiego, że obecnie poszukuje mieszkania na terenie Bochni, gdzie chce spokojnie pracować”.

Odniesione podczas barbarzyńskich przesłuchań w kazamatach UBP obrażenia pozbawiły go zdrowia na resztę życia. W snach przeżywał koszmary, a doznane cierpienia powodowały pogarszanie się jego zdrowia. Po ciężkiej chorobie i przebytej operacji w Krakowie zmarł w Bochni w dniu 9 marca 1981 r. w poczuciu krzywdy i doznanych upokorzeń. Został pochowany na bocheńskim cmentarzu.

W 1994 r. Sąd Rejonowy w Warszawie unieważnił wszystkie wydane nań wyroki.

Zeznanie W. Gałki z 3 VI 1947, s. 193–197, IPNkr 45/0; Protokół przesłuchania świadka W. Gałki przez oficera MBP w Warszawie ppor. Adama Adamuszkę z 17 II 1948 r., s. 44–45, w: Sprawa przeciwko W. Jaworskiemu i innym, Sr 615/48, tom 1, IPNWarszawa; Gałka Władysław, s. 18–24, IPNkr 9444/II; Orzeczenie WSR w Warszawie z 28 X 1947, SR 1567/49, IPNkr 44/0B; Analiza Narodowej Organizacji Wojskowej Okręg Krakowski, s. 12, IPNkr 45/0; Charakterystyka organizacji Narodowy Związek Wojskowy Komendy Okręgu Krakowskiego, za okres od I 1945 – przekształconej w Narodowy Związek Zbrojny – do końca 1947 r., s. 17–18, IPNkr; Wyrok WSR w Warszawie z 28 X 1949 r. (Sr 1567/49), s. 1–10, IPNkr 075/29, tom 4, p. 123; Charakterystyka nr 187. Notatka służbowa dotycząca organizacji o zabarwieniu endeckim pn. Kierownictwo Walki o Wolność Narodu, IPNkr 074/186; Katalogi studenckie, AUJ SIII-281 i 273; A. Fitowa, *Bataliony Chłopskie w Małopolsce 1939–1945*, Kraków 1984, s. 250; S. Gałka, „Gałka Władysław – życiorys”, mps, s. 1–2, 10; S. Gałka, *Narodowa Organizacja Wojskowa w szeregach Armii Krajowej Obwodu Bochnia*, Wrocław 1989, s. 4–7, 10, 18, 27, 53, 57, 59, 60–61; W. Gołtuński, „Narodowa Organizacja Wojskowa Okręg Krakowski”, mps, s. 3, 9; Grzyb, *Bochnia*, s. 121, 130; M. Kamykowska, *Władysław Gałka*, „Wiadomości Bocheńskie” 1995, nr 4, s. 13–16 i 1996, nr 1, s. 12–14; M. Pajdak, *Jak sprowadzono Adama Doboszyńskiego do Polski*, „Słowo Narodowe” 1990, nr 3, s. 16–17; Wykaz spraw prowadzonych przez referat bezpieczeństwa przy Komendzie Powiatowej MO w Bochni na byłych działaczy endeckich w rozbiciu na poszczególne kategorie spraw z 25 X 1958, s. 5, IPNkr 075/30, tom 6; Proces Adama Doboszyńskiego – stenogram z rozprawy sądowej, Warszawa 1949, s. 393–397; Relacja pisemna S. Gałki, s. 1–2; Środowisko NOW a Z.B.oW.iD., opracowane przez st. oficera operacyjnego Wydziału III KWMD ds. BP w Krakowie z 1 X 1957 r., s. 154, IPNkr 075/30, tom 7; Starsi oficerowie operacyjni Wydziału III: por. Józef Mielecki, por. Jacenty Sitarz, Sprawozdanie z pracy operacyjnej Wydziału III Grupy I-szej Służby Bezpieczeństwa w Krakowie po linii zagrożnienia endeckiego za IV kwartał 1957 r., Kraków 28 XII 1957, s. 164, IPNkr 075/30, tom 7.

Tomasz Jan Biedroń

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)

Antoni Jan Tomasz Grębosz (1909–1941), ps., prawnik, aplikant adwokacki, działacz OWP-SN-NOW.

Urodził się 13 czerwca 1909 r. w Wadowicach, jako syn urzędnika Urzędu Skarbowego Ignacego i Marii z Wądołnych. Po skończeniu szkoły powszechnej i gimnazjum w Wadowicach zapisał się na Wydział Prawa UJ. Mieszkał nadal w Wadowicach, dojeżdżając do Krakowa na zajęcia. Już w gimnazjum rozwinął ożywioną działalność organizacyjną w ramach Ruchu Młodych OWP. Był członkiem wydziału powiatowego Ruchu Młodych w Wadowicach oraz członkiem wydziału okręgowego tegoż ruchu w Bielsku.

W 1933 r. jego ojciec otrzymał pracę w Izbie Skarbowej w Krakowie i wtedy cała rodzina przeniosła się na stałe do Krakowa. Grębosz został wówczas członkiem wydziału wojewódzkiego Ruchu Młodych OWP, sekcji politycznej kierującej młodzieżowymi organizacjami narodowymi, a potem Sekcji Młodych SN w Krakowie, jako kierownik propagandy. Był świetnym mówcą oraz cenionym i znanym w Krakowie działaczem organizacyjnym.

Za działalność polityczną w 1934 r. został aresztowany wraz z Bolesławem Świderskim (późniejszym właścicielem Polish Book House w Londynie) i decyzją wojewody krakowskiego dnia 5 lipca 1934 r. wywieziony do obozu odosobnienia w Berezie Kartuskiej, gdzie otrzymał numer jeden, gdyż przyjechał tam pierwszy. W obozie przebywał pięć miesięcy, w tym trzy miesiące przesiedział w więzieniu. Wrócił z Berezki Kartuskiej do Krakowa 1 grudnia 1934 r. już jako kaleka – na skutek bicia miał bezwładną lewą rękę.

Po powrocie do Krakowa podjął pracę organizacyjną w SN. W środowisku krakowskim był postacią znaną i szanowaną. W 1935 r. wszedł w skład Zarządu Powiatowego SN w Krakowie, pełniąc w nim funkcje wiceprezesa i kierownika wydziału organizacyjnego. W następnym roku został p.o. Prezesem ZP SN na powiat krakowski, po inż. Adamie Doboszyńskim, który wyjechał na stałe do Warszawy. Pamiętać należy, że nie zawsze granice administracyjne powiatu odpowiadały strukturom powiatów tworzonych przez SN. Przykładowo, powiat krakowski SN obejmował powiaty: myślenicki, wadowicki i chrzanowski.

W 1935 r. został też członkiem Zarządu Okręgowego SN w Krakowie, członkiem wydziału organizacyjnego, członkiem wydziału propagandy, który zorganizował w drugiej połowie 1936 r., oraz członkiem wydziału pomocy prasowej. Pod koniec 1937 r., po wyjeździe Władysława Jaworskiego do Warszawy, został sekretarzem ZO SN. W 1937 r. został inspektorem ZO SN na powiat bocheński i myślenicki. W grudniu 1937 r. podczas zorganizowanego w Krakowie kursu dla działaczy SN, wybrano Sąd Okręgowy w składzie 3 osób. Jego przewodniczącym został Antoni Grębosz.

Za działalność polityczną w SN był więziony 10 razy, bez wyroków sądowych.

Po ukończeniu studiów odbywał praktykę adwokacką u działacza narodowego dr. Adama Pozowskiego, prezesa ZO SN w Krakowie, a po jego śmierci u adwokata Władysława Kosturka. Wraz z Władysławem Jaworskim prowadzili pomoc prawną dla członków SN. W 1939 r. ożenił się z nauczycielką Jadwigą Harynek, córką działacza narodowego.

Po zakończeniu działań wojennych w październiku 1939 r. nadal pracował w konspiracyjnym ZO SN, będąc jego aktywnym członkiem.

Na przełomie listopada i grudnia 1939 r. został prezesem konspiracyjnego Zarządu Powiatowego SN w Krakowie, mającego działać także na terenie powiatu Bochnia i Myślenice. Pomagali mu w tym: Teodor Kocwa – kierownik propagandy, Adam Pawlikowski – kierownik organizacyjny, Stanisław Sochacki – członek zarządu. Pod koniec tegoż roku wszedł w skład konspiracyjnego wydziału organizacyjnego ZO SN, został też członkiem wydziału propagandy, wydając codzienny komunikat radiowy, nadawany dla miasta Krakowa i najbliższych okolic, oraz tygodnik pod nazwą „Surma”, w którym zamieszczał swoje artykuły.

Pracował wtedy głównie nad tworzeniem NOW na terenie powiatu krakowskiego – wraz z Teodorem Kocwą „Czarnym”, kpt. Teofilem Trnką „Ryszardem”, Tadeuszem Migasem „Silnickim” i Antonim Józwą „Brzozą”.

Egzamin adwokacki złożył w okresie okupacji przed Tajną Radą Śląsko-Krakowską.

W maju 1940 r. został aresztowany w mieszkaniu, w którym był „kocioł” zastawiony przez granatową policję na polecenie gestapo, i za działalność konspiracyjną w SN-NOW został osadzony na wiele miesięcy w więzieniu na Montelupich, gdzie spotkał innych działaczy narodowych, jak Mariana Pajdaka czy Harynka. Po ciężkim śledztwie na gestapo w Krakowie został wywieziony do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu i skierowany do karnej kompanii.

Był w bliskich kontaktach z Franciszkiem Jelonkiewiczem, Adamem Doboszyńskim, Adamem Pozowskim, Edwardem Zajączkiem, Teodorem Kocwą, Janem Ostaszewskim, Stanisławem Nowogrodzkim, Januszem Szpondrem, Teofilem Trnką, Tadeuszem Migasem, Władysławem Jaworskim.

Jego aresztowanie wiązało się z wydawaniem przez wydział propagandy ZO SN konspiracyjnych pism: „Surma” i „Polska”. Znalaziono przy nim artykuł pt. *Odra i Nysa Łużycka – granicą zachodnią Polski*, co jeszcze bardziej go pogrążyło. Był bardzo słabego zdrowia i kiedy gestapowiec powiedział, że wysyłają go do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu i życzą mu, aby go przetrwał, miał odpowiedzieć, iż „będzie tam lepiej niż w Berezie”. Jak wspominał Marian Pajdak, miała to być rozmowa kurtuazyjna, ale na decyzji, którą otrzymał, zaznaczono, że został skierowany do kompanii karnej.

Został rozstrzelany w obozie w Oświęcimiu w dniu 26 czerwca 1941 r.

Działacze Stronnictwa Narodowego, s. 11, tom 10, IPNKr; Powiat Kraków, s. 94, 97, IPNKr 536/0B; Protokół przesłuchania podejrzanego E. Borowskiego z 24 IX 1953, IPNKr 7854/II; Krakowski Okręg Stronnictwa Narodowego, s. 7–8, 10, 15, 29, 36, 40–41, 44, 46, 53, IPNKr 075/29 tom 4, p. 123; W. Jaworski, Wyjaśnienia w sprawie poufnej organizacji „Zet”,

s. 224, IPNKr 075/30, tom 5; Wykaz zatrzymanych studentów wyższych uczelni w związku z wystąpieniami antyżydowskimi w latach 1932 do 1935 z 29 XII 1935, s. 26, IPNKr; Plan operacyjnych przedsięwzięć do obiektyowego rozpracowania pod kryptonimem „Józef I”, Kraków 2 IV 1952, s. 338, IPNKr 075/29, tom 18, część 2; Akta sprawy prokuratorskiej A. Doboszyńskiego, s. 169–174, Archiwum Państwowe w Krakowie–PrSOKr-11; Materiały do dziejów SN, s. 94–97, Polska Akademia Nauk w Krakowie–7821; M. Pajdak, Wspomnienia, rkps, s. 5; J. Sas-Wisłocki, Adwokatura krakowska podczas okupacji, mps, s. 6, 14, 18, 19; J.J. Terej, *Rzeczywistość i polityka*, Warszawa 1979, s. 157, 182; Własnoręczne zeznania aresztowanego Pajdaka Mariana ps. „Skiba”, Wronki, wrzesień 1953 r., s. 2–3, IPNKr 010/9278.

Tomasz Jan Biedroń

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)



Augustyn Rafalski (1914–1983), pseud. Wodzicki, Edmund, Pogrom, Solne, Gustaw Rachwalski, vel Kociołek, SN-NOW, ppor. NOW-AK.

Urodzony 26 kwietnia 1914 r. w Moszczenicy w pow. bocheńskim, syn Henryka i Marii z domu Skoczek. Po ukończeniu szkoły powszechnej w Moszczenicy w 1927 r. podjął naukę w Państwowym Gimnazjum im. Kazimierza Wielkiego w Bochni, które ukończył, uzyskując świadectwo dojrzałości. Z ruchem narodowym zetknął się już w gimnazjum.

Odbył przeszkolenie wojskowe; 1 I 1936 r. został mianowany podporucznikiem rezerwy piechoty.

W 1937 r. podjął pracę w PKP, jako dyżurny ruchu w Kłaju (według M. Pajdaka w Krakowie), gdzie pracował aż do wybuchu wojny, studiując jednocześnie ekonomię. Prawdopodobnie wtedy został członkiem SN.

Od początku okupacji niemieckiej działał w konspiracji, biorąc czynny udział w tworzeniu organizacji wojskowej NOW, organizując ją ponownie jesienią 1941 r. na terenie powiatu bocheńskiego. Najsprawniej i najliczniej organizacja zorganizowana była w gminach: Bochnia, Niegowić, Bogucice, Trzciana.

Odegrał ważną rolę w tworzeniu, organizacji i działalności grup dywersyjnych na terenie powiatu bocheńskiego z racji powołania go do Podokręgu Krakowskiego NOW na szefa wydziału dywersyjnego w 1941 r. W 1941 r. był organizatorem licznych napadów na żołnierzy Wehrmachtu, jadących na front wschodni – zabierano im z pociągów broń. Organizował też napady na spółdzielnie wiejskie. W czasie jednego z takich napadów został rozpoznany i doniesiono na niego do Sicherheitspolizei w Bochni. W celu jego ujęcia przybyła do Moszczanicy niemiecka policja, a ponieważ go nie zastała, aresztowała dwóch młodszych braci, których przewieziono do więzienia przy Montelupich w Krakowie, a następnie wywieziono do Oświęcimia. Starał się ich wykupić za pośrednictwem Adeli Migas, której gestapo poleciło utrzymywać kontakt z Rafalskim, aby móc go ująć. W tym czasie Rafalski dalej organizował napady na żołnierzy niemieckich w celu pozyskiwania broni na potrzeby konspiracji i uzbrojenia oddziałów partyzanckich. Gestapo organizowało na niego liczne obławę, wpadając wszędzie tam, gdzie spodziewało się go zastać. W 1942 r. ogłosiło nawet nagrodę za jego ujęcie w wysokości 200 tys. zł. W poszukiwaniu Rafalskiego gestapo wysłało szereg agentów w okolice Bochni i Krakowa. W 1943 r. Niemcy ponownie wpadli na jego trop, ale i tym razem udało mu się wymknąć z zastawionej pułapki.

Funkcję szefa wydziału dywersji pełnił do września 1943 r., kiedy to został odwołany przez Komendę Okręgu NOW i od tego czasu do lata 1944 r. był szefem kontrwywiadu w Komendzie Powiatowej NOW w Bochni, przyjmując pseudonim

„Edmund”. W 1943 r. w Obwodzie 30 był inicjatorem utworzenia grupy dywersyjno-sabotażowej.

Wniósł duży wkład w organizację szkieletowej kompanii NOW, której dowódcą został ppor. Roman Piekarz „Skarbek”. Zorganizował sieć łączników. Wykorzystał też do łączności i wywiadu grupy dywersyjne obwodów, z którymi nawiązał ścisły kontakt m.in. przez Antoniego Stroncza „Wiewiórkę”, oficera do spraw dywersji oddziałów NOW w powiecie bocheńskim. „Wodzicki” nawiązał ścisłą współpracę z „Wiewiórką”, a grupy dywersyjne z poszczególnych obwodów dostarczały im informacji wywiadowczych, na podstawie których podejmowano działania wojskowe.

Wprawdzie „Edmund” zgodnie z przydziałem miał działać na terenie całego Podokręgu Krakowskiego NOW, jednak szczególnie związał się z Obwodem 20 i 30 powiatu Bochnia, gdzie miał swoje meliny, znał ludzi i poza teren tego powiatu wychodził rzadko. Przydział „Edmunda” do Podokręgu NOW i powierzenie mu funkcji szefa kontrwywiadu, upoważniło go do występowania z ramienia jednostki zwierzchniej, nadrzędnej na terenie powiatu bocheńskiego, i podejmowania różnych działań.

Prowadził dochodzenie w sprawie rozbicia NOW na terenie Obwodu 20 (Grodkowice, Szarów, Dąbrowa, Brzeziny, Staniątka), spowodowanego aresztowaniem ludzi 26 maja (32 osoby) i 22/23 listopada 1943 r. (42 osoby). Sam uniknął aresztowania w dniu 18 listopada tr., nie stawiając się na spotkanie z szefem propagandy Podokręgu Krakowskiego Stanisławem Wasiem „Przybylskim” w domu Adeli Migas w Szarowie, gdzie gestapo zastawiło na niego pułapkę. Po tych aresztowaniach prowadził dochodzenie na tamtym terenie, jako szef kontrwywiadu Podokręgu Krakowskiego NOW. Inwigilacją objęto również Tadeusza Migasa „Silnickiego” i jego siostrę Adelę Migas, na którą zatwierdzony był wyrok śmierci za aresztowania żołnierzy NOW i AK na Podhalu.

Kiedy jesienią 1943 r. Rafalski przybył na odprawę organizacyjną komendy Podokręgu Krakowskiego NOW, zorganizowaną przez Tadeusza Migasa w Kłaju, na miejsce spotkania przyjechał samochód z gestapowcami z Krakowa. Rafalskiemu ponownie udało się zbiec. Stało się dla niego jasne, że miejsce odprawy znane było tylko jemu i Migasowi. Z rozkazu komendanta Podokręgu Krakowskiego NOW i kierownika organizacyjnego OK SN Migas został wylegitymowany. W przeprowadzonym śledztwie przeciwko Tadeuszowi Migasowi „Silnickiemu” udowodniono mu kontakty z policją niemiecką, znaleziono u niego kartkę wydaną przez naczelnika wydziału gestapo w Krakowie, przez co uznano go współwinnym aresztowań i wyrok na nim wykonano.

Pomimo licznych zasadzek zastawionych przez ludzi Rafalskiego na Adelę Migas nie udało się jej pochwyć, nie opuszczała bowiem budynku w Krakowie przy ul. Pomorskiej, gdzie mieszkała. Opuściła kraj wraz z Niemcami, unikając wymierzenia sprawiedliwości.

Rafalski w ramach scalenia wszedł z oddziałem NOW do AK, mimo to na polecenie Komendanta OK NOW-AK mjr. Władysława Owoca pełnił dodatkowo funkcje szefa informacji i kontrwywiadu tzw. Żandarmerii NOW, obejmującej swoim zasięgiem pięć rejonów: Bochnia, Wieliczka, Myślenice, Kalwaria, Miechów. Stanowiło ją kilkunastu ludzi chodzących po cywilnemu pod dowództwem Emila Szostaka „Kosińskiego”. Mieli za zadanie czuwać nad bezpieczeństwem NOW-AK, a następnie NZW; wykonywali wyroki, dokonywali też napadów na Wehrmacht i Waffen SS.

Według Pajdaka, Rafalski w ostatnich miesiącach okupacji był kierownikiem organizacyjnym SN na powiat bocheński.

Rafalski wniósł niepodważalny wkład w utworzenie stałego oddziału partyzanckiego na terenie powiatu bocheńskiego, biorąc udział w naradzie w dniu 28 lutego 1944 r. w mieszkaniu Mariana Pajdaka „Tracza” wraz z: Józefem Lesserem „Jastrzębskim”, Władysławem Gałką „Wiktorem”, Stanisławem Gałką „Witkiem”. Jego dowódcą został „Jastrzębski”.

W styczniu 1945 r. oddział Rafalskiego nieformalnie rozwiązał się, ale już wiosną, pod egidą Komendy OK NZW, powstał na terenie Bochni oddział NZW pod nazwą Armia Narodowa „Pogrom” (żołnierze NOW i AK), który pozostawał pod jego dowództwem do czerwca 1945 r. Prowadził on działalność na terenie powiatów: Bochnia, Myślenice, Limanowa, Nowy Sącz. W czerwcu 1945 r. Rafalski rozwiązał oddział i wraz z bratem wyjechał na Mazury, gdzie założył restaurację.

Od momentu wejścia Armii Czerwonej do Polski Rafalski był poszukiwany przez NKWD i UBP. Ukrywanie stawało się dla niego coraz trudniejsze, dlatego zdecydował się opuścić kraj. W połowie 1946 r. wyjechał z Polski do Niemiec transportem francuskim wraz z grupą znaną mu z konspiracji, m.in. z Emilem Szostakiem „Kosińskim”, oficerem NOW i ODB, oraz z siostrą Tadeusza Bieleckiego. Początkowo przebywał w obozie oficerskim dla Polaków w Murnau w południowej Bawarii, a następnie osiedlił się w Monachium. Dzięki interwencji ppłka Władysława Owoca został zwolniony z obozu i ściągnięty przez Władysława Komendowskiego do Monachium. Na emigracji nawiązał szereg kontaktów z działaczami SN: Tadeuszem Bieleckim, Józefem Baranieckim (prezes Komitetu Politycznego we Francji i delegat MSW na Francję), Stanisławem Łuckim, Potockim, dr. Markiem. W jego mieszkaniu w Monachium był punkt kontaktowy i przerzutowy dla kurierów esenowskich, przybywających z kraju i udających się do kraju. Przez ten punkt przeszli m.in. Jan Kaim, Wacław Felczak, Marian Pajdak. W Monachium Rafalski występował pod nazwiskiem Kociołek.

Na wniosek Felczaka Baraniecki zatrudnił Rafalskiego jako stałego pracownika MSW w Londynie. Pracował on aż do listopada 1948 r., kiedy to zlikwidowano drogę łącznościową do Polski. Wypowiedzenie otrzymali wówczas: Wacław Felczak „Lech”, „Wacław”, Konrad Niklewicz „Radzik”, Zygmunt Rosiński. Do zadań Rafalskiego należało wyrabianie fałszywych dokumentów dla docierających kurierów, w celu łatwiejszego poruszania się w strefach okupacyjnych w Niemczech. Zajmował się także kolportowaniem prasy z Paryża, otrzymanej od W. Owoca i J. Baranieckiego, którą przekazywał z kolei do Komitetu Polskiego w Monachium, na czele którego stał Jerzy Ptakowski i dr Marek. Rafalski przekazywał zgłaszających się do niego uciekinierów z Polski do wspomnianego Komitetu, gdzie otrzymywali pomoc. Miał też przejmować pocztę z kraju od granicy czeskiej (wraz z kolegą Tadeuszem Sobasem „Leszczyńskim”) i przewozić następnie do Monachium, gdzie mieli się zgłosić po nią kurierzy z Paryża. Rafalski miał do dyspozycji również mieszkanie przeznaczone dla przybywających z kraju kurierów.

W związku z planowaną trasą kurierską do Polski Felczak „Wacław” polecił Rafalskiemu udać się do J. Baranieckiego do Paryża, celem przedstawienia projektu budżetu nowej drogi łącznościowej przez Monachium. Wkrótce Rafalski wyruszył tam „na lewych” papierach, przedstawiając Baranieckiemu projekt budżetu „drogi”

przerzutowej przez Monachium do Polski i na odwrót. Kontaktował się tam również z płk. Józefem Rokickim i ppłk. Władysławem Owocem.

Był aresztowany przez wywiad amerykański, znaleziono u niego szyfr, jakim posługiwał się u Jerzego Ptakowskiego w Komitecie Polskim. Podejrzewano go o prowadzenie wywiadu na rzecz ZSRR. Po zwolnieniu dostał propozycję współpracy z wywiadem amerykańskim. Do tej współpracy namawiał go też znajomy sprzed wojny, kpt. Edward Capik, wojskowy amerykański, kierownik placówki wywiadu z siedzibą w Regensburgu, do którego miał się zgłosić.

W 1947 r. Rafalski organizował samodzielnie drogę przerzutową (kanał) do Polski przez radziecką strefę okupacyjną i Nysę. Zdaniem Felczaka, Rafalski zapisał się w Monachium na Uniwersytet na Wydział Ekonomii.

Na przełomie 1948/49 r. Rafalski przerwał swoją działalność z powodu likwidacji przez Baranieckiego drogi łącznościowej do Polski, braku pieniędzy w ośrodku esenowskim i zmian, jakie nastąpiły w kołach emigracyjnych. Rafalski wyemigrował do USA, zaś Szostak do Włoch. Na początku lat 50. nosił się z zamiarem powrotu do Francji lub Niemiec Zachodnich.

28 lipca 1953 r. Sekcja IV Wydziału III WUBP w Krakowie w osobach: Naczelnik Wydziału III kpt. Stefan Sokołowski, Kierownik Sekcji IV Wydziału III por. Mieczysław Kotyna, starszy referent Sekcji IV Wydziału III chor. Jacenty Sitarz, przystąpiła do wstępno-agencyjnego rozpracowania kontaktów Augustyna Rafalskiego ps. „Pogrom” w ramach założonej sprawy kryptonim „Blok”. Rozpracowanie założył i prowadził, ale tylko przez 5 miesięcy, starszy referent Stefan Biela z PUBP w Bochni. Rozpracowaniu poddano 8 osób bezpośrednio związanych z Rafalskim. Do powyższej sprawy wykorzystano wyłącznie informatorów o pseudonimach: „Kanarek”, „Ryszard” i „Kalina”, a następnie nowo pozyskanych: „Strzałę”, „Jana”, „Sokoła II”. Do rozpracowania jego braci mieszkających w kraju użyto z kolei informatorów: „Józka” i „Alfreda”.

23 sierpnia 1953 r. Sekcja I Wydziału IV Departamentu III MBP w Warszawie, reprezentowana przez referenta Stanisława Stefaniaka, postanowiła „założyć rozpracowanie na środowisko ODB w OK NOW i Augustyna Rafalskiego, chociaż ten ostatni zamieszkiwał poza granicami Polski. Siecią tajnych agentów otoczono jego rodzinę i znajomych w kraju. Rozpracowywali go między innymi: agent „Henryk”, informator „Józek”, informator „Alfred”, informator „Orłowski”, agent „Ryszard”. Powiatowa Komenda MO ds. BP w Bochni założyła sprawę agenturalno-grupową kryptonim Blok na kontakty Rafalskiego (opracowywało go 5 informatorów), którą następnie przekwalifikowała na sprawę ewidencyjno-obszerną. Już pod koniec 1954 r. stwierdzono, iż rozpracowania nie prowadzono właściwie i nie było odpowiedzialnego za jego prowadzenie. W świetle nowych wytycznych Komitetu ds. Bezpieczeństwa Publicznego postanowiono dokonać zmian zarówno technicznych, jak i agentury. Całość pracy operacyjnej miała polegać na analizie dotychczas posiadanych i uzyskanych w trakcie rozpracowania materiałów. Odpowiedzialnymi byli: kierownik Delegatury WU ds. BP w Bochni ppor. Stanisław Tomaszek i starszy referent ppor. Stefan Biela.

W 1949 r. Rafalski wyjechał do USA, gdzie mieszkał i pracował w przemyśle zbrojeniowym jako kontroler. Mieszkał początkowo w Fort Lauderdale, a następnie, będąc już na emeryturze, w Hollywood na Florydzie. Zmarł 22 lipca 1983 r. w USA i tam został pochowany.

Raport o założeniu środowiskowego rozpracowania krypt. „Łącznik” z IX 1953 r. zatwierdzony przez Naczelnika Wydziału IV Departamentu III MBP ppłk Borejszę, s. 1–10, IPN w Warszawie-00231/152, tom 27; Protokół przesłuchania podejrzanego Mariana Pajdaka przez oficera śledczego MBP w Warszawie Ciaputa Władysława z dnia 20 VIII 1947 r., s. 11–13; Doniesienie agenturalne „Henryka”, Kraków, 4 IV 1952, s. 1–3; W. Felczak, *Gustaw Rafalski*, s. 27–29, Protokół przesłuchania świadka Zagół Stanisława przez oficera WUBP Buczek Bolesława, Barczewo 30 XII 1953 r., s. 34–39, IPNWA 00231/152, tom 27; Charakterystyka organizacji Narodowy Związek Wojskowy Komendy Okręgu Krakowskiego za okres od stycznia 1945 do końca 1947, s. 31, IPNKr; Charakterystyka organizacji pod nazwą Armia Narodowa „Pogrom” ps. „Wodzicki”, „Edmund”, s. 1–2, IPNKr 074/94; Własnoręczne zeznania aresztowanego Pajdaka Mariana ps. „Skiba”, Wronki, wrzesień 1953 r., s. 8–16, IPNKr 010/9278; Sprawozdanie z pracy operacyjnej Wydziału III KWMO w Krakowie po linii zagadnienia endeckiego za II kwartał 1957 r., Kraków 24 VI 1957 r., s. 115–116, IPNKr 075/30, t. 7; Referenci Sekcji I Wydziału III: Józef Mielecki, Jacek Sitarz, Marian Nowicki, Informacja Sekcji I-szej Wydziału III po zagadnieniu endeckim, Kraków 22 III 1956 r., s. 214, 225, IPNKr 075/29, tom 8; Raport o wszczęciu wstępno-agencyjnego rozpracowania Sekcji IV Wydziału III WUBP w Krakowie z 28 VII 1953 r., s. 2–10, IPNWA 00131/152, tom 24; Raport dotyczący rozpracowania na osobę przebywającą za granicą i jej kontakty w kraju, Bochnia 19 V 1955 r., s. 12–17; M. Pajdak, *Wspomnienia*, rkp, Zakopane 10 VI 1989, s. 3–4, 11–12, 19–20, 24; S. Gałka, *Narodowa Organizacja Wojskowa w szeregach Armii Krajowej Obwodu Bochnia*, Wrocław 1989, s. 3, 16, 19, 26–28–29, 53–54, 57–58; S. Gałka, *Relacja pisemna z 2 II 1993*, s. 2; W. Rachwański, *Relacja pisemna z 3 XI 1994*, s. 1; R. Rybka, K. Stepan, *Awanse oficerskie w Wojsku Polskim 1935–1939*, Kraków 2003, s. 150.

Tomasz Jan Biedroń

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)

Trnka Teofil Antoni (1905–1945), pseud. Ryszard, Śliwiński, vel Leszczak Marian Józef, oficer zawodowy WP, major NOW-AK od 11 listopada 1943, członek SN.

Urodził się 12 lipca 1905 r. w Krakowie, jako syn Teodora i Zofii Krupińskiej. Szkołę powszechną ukończył w Krakowie, po czym rozpoczął naukę w V Gimnazjum im. Jana Kochanowskiego, uzyskując świadectwo dojrzałości w 1926 r.

W dniu 11 października 1926 r. zapisał się na Wydział Filozoficzny UJ, gdzie do 1928 r. studiował nauki ścisłe (matematykę). Śmierć ojca była powodem pogorszenia się warunków materialnych rodziny i porzucenia dalszej nauki na Uniwersytecie Jagiellońskim.

W czasie nauki w gimnazjum i studiów na UJ, aż do początku lat 30. czynnie działał w Akademickim Związku Sportowym. W latach 20. należał do czołowych zawodników sekcji lekkoatletycznej, biegał na średnich dystansach, był rekordzistą i mistrzem okręgu krakowskiego, działaczem sekcji lekkiej atletyki, członkiem Wydziału AZS, prowadził szkolenie zawodników. Był ostatnim przedwojennym instruktorem sekcji.

W latach 1928–1929 został powołany na przeszkolenie wojskowe do Szkoły Podchorążych Rezerwy Piechoty, a po jej ukończeniu odbywał służbę w 12. pułku piechoty w Wadowicach. Pozostał w wojsku i w 1932 r. został awansowany na stopień podporucznika. Już jako porucznik (awansowany 1 stycznia 1934 r.), przeniesiony został do Czortkowa na granicę wschodnią do KOP-u, a potem do miejscowości Krasne nad Uszą. Był dowódcą kompanii obwodowej Batalionu KOP „Krasne” w stopniu kapitana (awansowany 19 marca 1939 r.). Tam służył do wybuchu wojny i wejścia Armii Czerwonej. Zmobilizowany batalion został włączony w struktury rezerwowej 35. dywizji piechoty, jako 2. batalion 207. pułku piechoty, dzieląc losy innych jednostek broniących Lwowa. Wkroczenie Armii Czerwonej na te tereny spowodowało opór KOP-u, Trnka został ranny w jednej z potyczek. Po zaleczeniu ran, przybył do Krakowa.

W dniu 2 kwietnia 1932 r. w Urzędzie Parafialnym w Rozwadowie zawarł związek małżeński z Marią Ludmiłą z domu Czarnek.

Z obawy przed aresztowaniem otrzymał fałszywą metrykę ślubu na nazwisko Leszczak Marian Józef, wydaną 31 września 1941 r. przez Rzymsko-Katolicki Urząd Parafialny Najświętszego Salwatora w Krakowie, podpisaną przez ks. dr. Franciszka Machaję. Posiadał też fałszywą legitymację pracownika kontraktowego w Inspektoracie Szkolnym w Łucku, datowaną na 22 stycznia 1937 r., poświadczoną w Krakowie (Bescheinigung) 28 października 1939 r.

Jako działacz narodowy wszedł do konspiracji. Od 1940 r. był żołnierzem NOW, pełniąc funkcje dowódcze w jednostkach terenowych i oddziałach bojowych na terenie Krakowa i powiatu krakowskiego, bocheńskiego i miechowskiego. Od 1941 r. do maja 1943 r. był komendantem Podokręgu Krakowskiego NOW (Kraków Zewnętrzny). Już w 1940 r. rozpoczął organizowanie oddziałów wojskowych NOW

sztabów wojskowych na terenach powiatów: krakowskiego, miechowskiego, myślenickiego, bocheńskiego, krzeszowickiego, a nawet podhalańskiego. Zwracał uwagę na wyszkolenie wojskowe, często z przedstawicielami sztabu okręgu jeździł na inspekcje Komend Powiatowych NOW i obwodów, m.in. ze swym zastępcą do spraw organizacyjnych Tadeuszem Migasem „Silnickim”, z-cą ds. propagandy Stanisławem Wolszą „Przybylskim”, Tadeuszem Kocwą „Czarnym”, „Młotem”, Antonim Józwą „Brzozą”, ppor. Janem Józwą „Wierzbą”, Zdzisławem Skorodeckim „Maciejem” – „Poremutem”. Kontrolował przebieg szkolenia wojskowego oraz pracę podległych mu komórek. Współorganizował i prowadził konspiracyjną Szkołę Podchorążych NOW w Krakowie, był w niej wykładowcą i egzaminatorem.

W czasie pełnienia przez niego funkcji komendanta Podokręg Krakowski NOW był liczebnie najsilniejszy w Okręgu Krakowskim. Jego siedziba znajdowała się w okolicy Grodkowic-Podłęża. Był dobrym organizatorem, a podokręg pod jego kierownictwem miał sprawnie działającą komendę. Wchodził w skład 28–29. zespołu prowadzącego z ramienia Komendy OK NOW rozmowy scaleniowe z AK.

W czasie akcji scaleniowej rozpoczął przekazywanie w 1943 r. podległych mu oddziałów NOW pod rozkazy komendy Okręgu Krakowskiego AK. Pracę tę kontynuował jego następca na stanowisku Komendanta Podokręgu Krakowskiego Władysław Gałka „Lis”, „Wiktor”. Według szefa wywiadu Podokręgu Krakowskiego NOW Stanisława Musiałka „Jara”, „Rafała”, kpt. Trnka był planowany na dowódcę jednego z inspektoratów AK.

W okresie służby w NOW-AK został awansowany do stopnia majora służby stałej ze starszeństwem od 11 listopada 1943 r. Awans ten został zatwierdzony przez dowództwo WP w Londynie już po jego aresztowaniu w sierpniu 1944 r.

Współpracował między innymi z: Eugeniuszem Borowskim, Władysławem Owocem, Euzebiuszem Hauserem, Janem Szponderem, Władysławem Furką, Władysławem Gałką, Antonim Gręboszem, Tadeuszem Migasem, Marianem Pajdakiem, Adamem Stabrawą.

Będąc w dyspozycji Komendy AK w Krakowie, został wyznaczony na stanowisko dowódcze w AK w Częstochowie. Funkcji tej nie zdążył objąć, gdyż 6 sierpnia 1944 r. został przypadkowo aresztowany w łapance przez gestapo i osadzony w obozie w Płaszowie. Na skutek rozpoznania go przez Volksdeutscha Tadeusza Kretschmera (Kreczmera), jako oficera służby stałej i czynnego w organizacji podziemnej, został przewieziony do więzienia na Montelupich, a następnie wywieziony do obozu koncentracyjnego w Gross-Rosen. Stąd z kolei przetransportowany został do obozu koncentracyjnego w Boelke Kaserne w Nordhausen, gdzie – według zaświadczenia PCK – zmarł w dniu 10 marca 1945 r. Jego symboliczna mogiła znajduje się na cmentarzu Rakowickim w Krakowie w rodzinnym grobowcu.

Odnznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi przed 1939 r.

Protokół przesłuchania Jerzego Kamińskiego w dniu 8 i 10 V 1950; Protokół przesłuchania Stanisława Musiałka z 3, 11 i 23 V 1950, s. 5, 68, 81, 116, IPNkr 43/0B; Protokół przesłuchania Eugeniusza Borowskiego z 24 IX 195, IPNkr 7854 II; Zeznanie J. Pazoły z 17 IV 1947 r., IPNkr 43/0B; Materiały do dziejów SN, s. 96, 98, 102, Polska Akademia Nauk w Krakowie-7821; Katalogi studenckie, sygn. SII-517; WFII-401, Filozofia rok akademicki 1926/27; WFII-404, Wydział Filozoficzny 1927/28, Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie; Zaświadczenie Związku Uczestników Walki Zbrojnej o Niepodległość

i Demokrację w Krakowie z 28 IV 1948; Postanowienie Sądu Grodzkiego w Krakowie z 14 VI 1947 sygn. 3 Zg 235/47, uznające zgon Teofila Trnki; Postanowienie Sądu Grodzkiego w Krakowie z 23 VI 1947 sygn. I 3 Ns 465/47 o powrocie do nazwiska Trnka żony i syna. Dokumenty w posiadaniu syna Krzysztofa Trnki; S. Gałka, *Narodowa Organizacja Wojskowa w szeregach Armii Krajowej Obwód Bochnia*, Wrocław 1989, s. 10, 53; W. Gołuński, *Narodowa Organizacja Wojskowa Okręg Krakowski*, mps, s. 1, 5–7; R. Rybka, K. Stepan, *Rocznik Oficerski 1939, Stan na dzień 23.03.1939 r.*, Kraków 2006, s. 65, 933; R. Rybka, K. Stepan, *Awanse oficerskie w Wojsku Polskim 1935–1939*, Kraków 2003, s. 485; J. Prochowicz, *Walki oddziałów KOP na obszarach północno-wschodniej Polski*, „Białoruskie Zeszyty Historyczne” nr 13, Białystok 2000; Cz. Michalski, *Akademicki Związek Sportowy w Krakowie 1909–1945*, część I, Kraków 2007, s. 63, 105, 108, 161;

Tomasz Jan Biedroń

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)



Leon Mirecki (1905–2000), ps. „Leon”, „Szeliga”, działacz Stronnictwa Narodowego, żołnierz Narodowej Organizacji Wojskowej i Armii Krajowej, senior ruchu narodowego.

Urodził się 21 II 1905 r. w Krakowcu, powiat Jaworów. Był trzecim z kolei dzieckiem Dominika i Pauliny ze Ścisłowskich. Po ukończeniu szkoły powszechnej w Ulanowie rozpoczął naukę w gimnazjum w Nisku. W 1920 r., jako 15-latek, brał udział w wojnie z bolszewicką Rosją, służąc jako ochotnik w paramilitarnej formacji Obywatelska Legia Ochotnicza. W szkole średniej należał do Narodowej Organizacji Gimnazjalnej. Po zdaniu matury w 1925 r. rozpoczął studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po roku przerwał jednak naukę. Studia prawnicze podjął ponownie w 1928 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, ukończył je w 1932 r. Jako student działał w Młodzieży Wszechpolskiej i Stronnictwie Narodowym. Mieszkał wówczas w Zawierciu, skąd dojeżdżał do Lublina na wykłady, zaliczenia i egzaminy. W Zawierciu założył placówkę Obozu Wielkiej Polski, którą kierował. Wchodził w skład Zarządu Powiatowego SN. Współpracował również z miejscowym oddziałem Zjednoczenia Zawodowego „Praca Polska” i był korespondentem wychodzącego w Sosnowcu narodowego pisma „Kurier Zachodni”. Przed wyborami parlamentarnymi w 1930 r. z polecenia władz SN prowadził bardzo aktywną działalność w Sandomierskiem.

Wiosną 1934 r. rozpoczął aplikację adwokacką w Ostrowi Mazowieckiej w kancelarii Władysława Bereźnickiego (pracował w niej do wybuchu wojny). Równocześnie był sekretarzem Zygmunta Berezowskiego, posła SN z okręgu Ostrów Mazowiecka – Wysokie Mazowieckie. Prowadził bardzo ożywioną działalność polityczną i organizacyjną, głównie wśród młodzieży rzemieślniczej i chłopskiej, zakładając nowe koła i zostając wiceprezesem Zarządu Powiatowego SN. Jednoznacznie opozycyjna wobec władz sanacyjnych aktywność polityczna była powodem jego aresztowania przed wyborami parlamentarnymi w 1935 r. W więzieniu w Łomży przesiedział 6 tygodni. W styczniu 1936 r. Sąd Okręgowy w Łomży umorzył prowadzone przeciwko niemu postępowanie karne.

Od początku okupacji rozpoczął budowę konspiracyjnej organizacji wojskowej opartej na strukturach SN. Wkrótce został pierwszym komendantem powiatowym Narodowej Organizacji Wojskowej w Ostrowi Mazowieckiej, mając pod swoją komendą 2 tys. zaprzysiężonych żołnierzy. W 1940 r. został awansowany na stanowisko inspektora Okręgu Warszawa-Wschód NOW. W latach 1940–1941 wielokrotnie przekraczał granicę niemiecko-sowiecką, odtwarzając siatkę SN pod okupacją sowiecką. W 1943 r. w wyniku dekonspiracji, zagrożony aresztowaniem przez gestapo, musiał uciekać z Ostrowi Mazowieckiej do Warszawy, gdzie został powołany na stanowisko zastępcy kierownika Centralnego Wydziału Organizacyjnego

ZG SN. Jednocześnie został inspektorem KG NOW. Po scaleniu NOW z AK był również inspektorem Komendy Okręgu AK Białystok. Przez pierwsze trzy tygodnie walczył w powstaniu warszawskim. Jako cywil został aresztowany przez Niemców i wywieziony do obozu w Pruszkowie, z którego zbiegł.

W odtwarzanych po powstaniu władzach SN Leon Mirecki został kierownikiem Centralnego Wydziału Organizacyjnego. Dzięki temu w listopadzie 1944 r. wszedł do ZG SN. W marcu 1945 r. został dokooptowany do Prezydium ZG. Kierował wydziałami organizacyjnym i finansowym. Był jednocześnie jednym z głównych organizatorów pionu wojskowego SN – Narodowego Zjednoczenia Wojskowego. Na przełomie maja i czerwca wraz z Prezydium ZG przeniósł się do Krakowa. Miał wyjechać jako kurier do władz SN w Londynie, lecz w połowie sierpnia 1945 r. natknął się na „kocioł” UB i został aresztowany. Został przewieziony do Warszawy i po trwającym przeszło rok śledztwie 21 października 1946 r. skazany przez Wojskowy Sąd Rejonowy na 5 lat więzienia. Na skutek amnestii wyszedł na wolność w marcu 1947 r. Nie został wpisany na listę adwokacką, przez co nie mógł wykonywać zawodu. Utrzymywał się z pracy fizycznej. 16 września 1947 r. w Raławicach k. Niska został ponownie aresztowany przez funkcjonariuszy rzeszowskiego WUBP w związku ze sprawą Adama Doboszyńskiego. Przewieziono go do Warszawy i osadzono w X Pawilonie więzienia na Mokotowie. Po prawie dwuletnim brutalnym śledztwie, 19 lipca 1949 r. został skazany przez WSR na 7 lat więzienia. Karę pozbawienia wolności odsiedział w całości w Warszawie, Rawiczu i Strzelcach Opolskich. Więzienie opuścił 18 maja 1954 r. Udał się do rodzinnych Raławic, skąd w 1955 r. przeniósł się do Krakowa. Zamieszkał w Prokocimiu. Ukończył kurs przewodników turystycznych, ale po ujawnieniu więziennej przeszłości został skreślony z listy uprawnionych do oprowadzania wycieczek. Znowu utrzymywał się z dorywczych zajęć fizycznych i pracy chałupniczej – znalazł zatrudnienie w Spółdzielni Inwalidzkiej im. Komuny Paryskiej, zajmując się chałupniczo wyrobem pantofli. Od września 1956 r. mieszkał w Józefowie (w marcu 1962 przeniósł się do Warszawy). Pracował jako radca prawny. Nie udało mu się jednak uzyskać wpisu na listę adwokacką.

Jeszcze podczas pobytu w więzieniu Mirecki był – na polecenie Wydziału Specjalnego Departamentu Więziennictwa MBP – intensywnie rozpracowywany przez agenturę celną. W doniesieniach informatorów charakteryzowany był jako „skrajny reakcjonista”, „zdecydowany wróg socjalizmu i komunizmu”, „narodowiec z krwi i kości” i „prawdziwy dmowszczak”. W sierpniu 1955 r. został natomiast figurantem sprawy ewidencyjno-obserwacyjnej, prowadzonej przez Wydział I Departamentu III Komitetu ds. Bezpieczeństwa Publicznego w Warszawie. Inwigilacja ta trwała przynajmniej kilkanaście lat. W opinii SB w drugiej połowie lat 50. uchodził on za „najżywszego, jeżdżącego po kraju, utrzymującego szerokie kontakty z b. endekami, organizującego spotkania i konferencje” działacza narodowego. Ostatni zachowany plan działań operacyjnych SB przeciwko Leonowi Mireckiemu pochodzi z listopada 1966 r. Już jednak we wrześniu 1970 r. został ponownie poddany inwigilacji przez Wydział II Departamentu III MSW. Tym razem trwała ona do marca 1973 r.

11 listopada 1959 r. Mirecki został aresztowany na dwa dni, pod zarzutem kontaktów z adwokatem Janem Optatem Sokołowskim, narodowcem przybyłym z USA. 26 sierpnia 1960 r. aresztowano go po raz czwarty, tym razem pod

zarzutem organizowania spotkań grupy studentów tworzących Ligę Narodowo-Demokratyczną. W areszcie spędził prawie 10 miesięcy. 29 maja 1961 r. został ostatecznie uniewinniony przez Sąd Wojewódzki dla m. st. Warszawy (głosami ławników, wbrew przewodniczącemu składu, który zgłosił *votum separatum*), a następnie zwolniony.

Cały wolny czas Leon Mirecki poświęcał na odtworzenie idei narodowej w Kraju. Należał do tzw. seniorów Ruchu Narodowego. Po śmierci Konstantego Skrzyńskiego w 1978 r. pełnił funkcję nieformalnego przedstawiciela władz emigracyjnego SN na Polskę. Był wychowawcą – by użyć określenia Wojciecha Wasiutyńskiego – czwartego pokolenia narodowców (urodzonego i wychowanego w Polsce Ludowej), ale także piątego, wchodzącego w dorosłe życie po 1989 r. Drzwi jego mieszkania przy ul. Złotej w Warszawie było otwarte dla każdego narodowca, który pragnął się z nim spotkać. Pisywał artykuły do drugoobiegowych czasopism narodowych (przede wszystkim „Przeglądu Wiadomości Politycznych”). Skrętnie dokumentował również historię ruchu narodowego. Był członkiem reaktywowanego w Kraju w 1989 r. Stronnictwa Narodowego, zasiadając w jego władzach. Pełnił funkcję honorowego prezesa Rady Naczelnej SN. Współpracował z odtworzoną po 1989 r. Młodzieżą Wszehpolską. W 1990 r. wszedł w skład władz Instytutu Historycznego im. Romana Dmowskiego w Warszawie. Uczestniczył w kongresie zjednoczeniowym SN i SND (19 grudnia 1999 r.).

Był człowiekiem głębokiej wiary. Należał do Trzeciego Zakonu św. Franciszka. Zmarł 21 lutego 2000 r. w Raławicach. Pochowany został na Cmentarzu Powązkowskim w Warszawie. Przed śmiercią przeznaczył 100 tys. zł na fundusz stypendialny dla zdolnych studentów.

Leon Mirecki był odznaczony Krzyżem 1920 roku, Krzyżem Walecznych, Srebrnym Krzyżem Zasługi z Mieczami i Krzyżem AK. Cała jego rodzina (siostry: Waleria, Janina, Maria i Helena oraz bracia: ks. Bronisław, Adam i Kazimierz) była związana z ruchem narodowym.

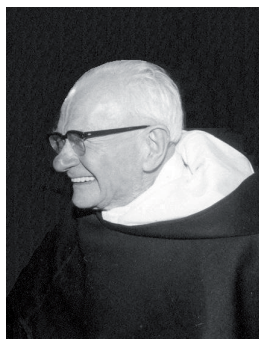
W 1954 r. poślubił Irenę Szymanowską, lekarza stomatologa, kurierkę AK. Wychowali wspólnie dwóch przybranych synów.

Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie, sygn. 1022/24, Akta sprawy Leona Mireckiego; Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie, sygn., 0192/139, t. 1–3, Akta operacyjne dotyczące Leona Mireckiego; Archiwum Oddziału Instytutu Pamięci Narodowej w Rzeszowie, Kolekcja rodziny Mireckich (materiały nieuporządkowane, przekazane przez Marię Mirecką-Loryś); T. Rudzikowski, *Leon Mirecki (1905–2000)*, [w:] *Konspiracja i opór społeczny 1944–1956. Słownik biograficzny*, t. 1, Kraków–Warszawa–Wrocław 2002, s. 287–289; L. Żebrowski, *Mirecki Leon*, [w:] *Encyklopedia „białych plam”*, t. XII, Radom 2003, s. 135–137; *Leon Mirecki prawnik, działacz polityczny*, „Słowo Narodowe” 1990, nr 12; L. Mirecki, *Białe karty obozu narodowego*, „Słowo Narodowe” 1990, nr 1; M. Giertych, *Śp. mec. Leon Mirecki. Nestor ruchu narodowego*, „Nasz Dziennik” 2000, nr 48; K. Kaczmarek, *Saga rodu Mareckich*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2007, nr 8–9 (79–80), s. 137–153.

Krzysztof Kaczmarek

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)



Wojciech Bednarski, w zakonie Feliks (1911–2006), dominikanin, prof. dr hab., harcmistrz, kapelan harcerski, uczestnik tajnego nauczania

Urodził się 29 października 1911 r. w Przedrzymicach Małych, pow. Żółkiew, w rodzinie Stanisława i Barbary z Benowskich, szlachty zagrodowej gospodarzącej na roli. Miał jednego brata Jana, starszego o 17 lat. W czasie I wojny światowej ojciec i brat zostali powołani do służby wojskowej w wojsku austriackim; ojciec został ciężko ranny i wyniku odniesionych obrażeń zmarł w 1917 r. Po śmierci ojca wychowywał się pod opieką matki i ojczyma Tadeusza Irzykowskiego. Do szkoły powszechnej uczęszczał w rodzinnej miejscowości, a naukę w gimnazjum rozpoczął w Żółkwi w 1922 r., gdzie wstąpił do drużyny harcerskiej przy Bursie Polskiej. Odtąd harcerstwo przewijać się będzie przez całe jego życie.

Po V klasie gimnazjum w 1927 r. wstąpił w Krakowie do zakonu Dominikanów, otrzymując 17 września tr. imię zakonne Feliks. Jako zakonnik ukończył w maju 1931 r. IV Gimnazjum im. H. Sienkiewicza w Krakowie, zdając maturę typu humanistycznego. 25 września 1928 r. złożył pierwszą profesję zakonną, a 29 czerwca 1936 r. otrzymał we Lwowie święcenia kapłańskie. W roku następnym – 1937 – uzyskał na Uniwersytecie Jana Kazimierza, na podstawie pracy dotyczącej rozwoju dogmatów, magisterium z teologii. We wrześniu tegoż roku na polecenie o. Jacka Woronieckiego wyjechał do Rzymu, gdzie studiował na Uniwersytecie św. Tomasza Angelicum filozofię i teologię, uzyskując w 1938 r. licencjat, a 4 lipca 1939 r. – doktorat na podstawie pracy *Doctrina S. Thomae Aquinatis de propassionibus Christi*. Wrócił do Polski i tu na Uniwersytecie Jagiellońskim nostryfikował swoją pracę doktorską. Rozpoczął też starania o habilitację, ale z powodu wybuchu wojny nie udało mu się tego sfinalizować.

4 września 1939 r. wyjechał do Lwowa, gdzie był początkowo pomocnikiem kapelana w szpitalu wojskowym na Łyczakowie, a następnie pracował z ministrantami i uczył religii. Zagrożony wywiezieniem na Sybir przeniósł się w 1941 r. do Żółkwi i przez rok uczył na tajnych kompletach licealnych i gimnazjalnych religii i propedeutyki filozofii. We wrześniu 1943 r. wyjechał do Krakowa, gdzie uczył kleryków teologii moralnej i prowadził wraz z prof. S. Świerzawskim tajne kursy tomistyczne. Opiekował się również ministrantami, stosując metodę harcerską. Pracował wówczas pod kierunkiem o. hm. Jacka Woronieckiego. Od 1945 r. wykładał także propedeutykę filozofii w Liceum św. Jacka. 7 marca tegoż roku, na wniosek władz harcerskich, został mianowany przez abpa A.S. Sapiechę naczelnym kapelanem harcerskim w archidiecezji krakowskiej. 15 czerwca 1947 r. Naczelnik Harcerzy przyznał mu stopień podharcmistrza. Funkcję kapelana bardzo aktywnie pełnił do

podporządkowania harcerstwa ZMP w 1949 r. W 1948 r. został przeniesiony do Poznania, gdzie uczył kleryków teologii moralnej, a niebawem wraz z nimi wyjechał do Warszawy (na Służew), gdzie równocześnie w ursynowskim liceum uczył religii i propedeutyki filozofii.

Od 1949 r. był profesorem i kierownikiem Katedry Etyki na Wydziale Filozoficznym KUL. Na tym stanowisku był następcą ks. bpa S. Wyszyńskiego, a poprzednikiem ks. K. Wojtyły, przy czym wraz z przyszłym papieżem uczył równolegle w latach 1954–1956. Nawiązała się wówczas między nimi serdeczna więź. We wrześniu 1954 r. zakończył rozpoczęty w 1939 r. w Krakowie przewód habilitacyjny. Tytuł pracy brzmiał *Metoda etyki wychowawczej w świetle epistemologicznych zasad św. Tomasza z Akwinu*. 27 czerwca 1957 r. otrzymał tytuł docenta. W KUL pracował do 1957 r. – łącznie przez siedem lat.

5 czerwca 1956 r. Papieska Akademia Teologiczna w Rzymie mianowała go swoim członkiem korespondentem. 25 października 1956 r. został przeniesiony do Rzymu, gdzie został profesorem teologii moralnej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu św. Tomasza Angelicum. 21 maja 1959 r. otrzymał najwyższy tytuł naukowy w zakonie – magisterium św. teologii. Obowiązki profesora pełnił przez 30 lat – do 1986 r. W pracy naukowej starał się być wiernym uczniem o. Jacka Woronieckiego, ujmując teologię moralną oraz etykę pod kątem jej zastosowania w wychowaniu. W jego dorobku znajduje się osiem tomów przekładów i komentarza do *Sumy Teologicznej* św. Tomasza (do dwóch z nich przedmowę napisali ks. kard. S. Wyszyński i ks. kard. K. Wojtyła) oraz dziewięć rozpraw, w tym m.in. *Wychowanie młodzieży dorastającej* (ze słowem wstępnym ks. kard. K. Wojtyły), w którym jeden z rozdziałów poświęcił wychowaniu harcerskiemu.

Obok pracy naukowej uczestniczył aktywnie w różnych pracach Kościoła. Był m.in. od 1961 r. konsultorem Papieskiej Komisji Kościołów Wschodnich dla przygotowania Soboru Watykańskiego II, a od 1963 r. rzeczoznawcą tegoż soboru i zaprzysiężonym doradcą ds. Seminariów, Studiów i Wychowania Chrześcijańskiego. Współpracował przy redagowaniu dokumentów i opublikował sprawozdania z obrad soborowych. W czasie ostatnich siedmiu lat pobytu w Rzymie należał do Komisji Kongregacji Nauki Wiary. Wśród innych licznych obowiązków o. Feliksa należy wymienić pełnienie obowiązków sekretarza generalnego i współpracownika abpa J. Gawliny w Komisji przygotowującej obchody Milenium w Rzymie. Od 1979 r. pełnił funkcję głównego postulatora beatyfikacji królowej Jadwigi.

Równocześnie kontynuował swoją działalność harcerską. W 1960 r. został przyjęty w poczet instruktorów ZHP we Francji i przydzielony do Harcerskiego Ośrodka Szkoleniowego „Tatry” w Urbés (Haut Rhin), a 10 lutego 1965 r. otrzymał stopień harcmistrza. W związku z pełnieniem tych obowiązków niemal co roku część wakacji spędzał na obozach harcerskich. Ponadto trzy razy uczestniczył w międzynarodowych zlotach harcerskich. Po jednym z nich, 19 sierpnia 1982 r. zorganizował ognisko harcerskie w Castel Gandolfo, w czasie którego uczestniczący w nim Ojciec św. Jan Paweł II wygłosił gawędę.

Odnaczał się wybitną dobrocią. Był zawsze uśmiechnięty i życzliwy dla wszystkich. W Rzymie wszędzie chodził pieszo i w habicie. Z racji szczególnej bliskości z Janem Pawłem II nazywano go w Angelicum „przyjacielem Papieża”.

W 1971 r. Il Centro Letterario del Lazio – propagujące ideał jedności kultury i przyjaźni między ludźmi – przyznało o. Feliksowi złoty medal, a w 1972 r. – dyplom członkowski. W 1975 r. papież Paweł VI na zakończenie roku wiary obdarzył go srebrnym medalem jubileuszowym.

Od października 1982 r. do powrotu do Polski w 1993 r. przebywał w konwencie S. Maria Maggiore w Rzymie. W 1993 roku wrócił do Polski i zamieszkał w klasztorze oo. Dominikanów w Krakowie. Prowadził gorliwe życie zakonne i duszpasterskie. Był kapłanem żeńskiego III Zakonu, chętnie spotykał się z harcerzami, zwłaszcza w kościele św. Idziego. Do końca pozostał wierny harcerskim ideałom służby Bogu i Polsce.

Był doktorem honoris causa Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie.

Zmarł 1 lutego 2006 r. Został pochowany 6 lutego 2006 r. na cmentarzu Rakowickim w kaplicy grobowej oo. Dominikanów.

W.B. Szczęsny [pseud.], właśc. F.W. Bednarski, *W kręgu wspomnień harcerskiej piosenki*, Londyn [1975]; K.S. Hejmo OP, *O. Feliks Bednarski. Sylwetki Polaków w Rzymie*, „Kronika Rzymska” R. I, nr 5, s. 18–20; M. Młynarski, *Moja służba w ZHP 1945–1948*, Kraków 2000, s. 98; J. Wichrowicz, *O. Feliks Wojciech Bednarski OP*, „Studia Theol. Vars.” 32 (1994), nr 1, s. 169–192; J. Wojtycza, *O. Feliks Wojciech Bednarski OP. Pożegnanie*, „Gazeta Wyborcza” nr 37 z 13 II 2006 r., dod. „Kraków”, s. 8; *Zmarł o. Bednarski, dominikanin, profesor, tłumacz, pisarz*, <http://serwisy.gazeta.pl/kosciol/1,64835,3144668.html/> [2 II 2006]; informacje uzyskane przez autora od F. W. Bednarskiego.

Janusz Wojtycza

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)



Tadeusz Tomasz Grzesło „Oksza”, „Wrzos” (1919–2007),
plut. AK, st. sierż. WP, harcmistrz.

Urodził się 30 września 1919 r. w Krakowie w rodzinie Antoniego (1875–1941, kawalerzysta, uczestnik I wojny światowej, krawiec, działacz spółdz. i związkowy) i Antoniny z d. Mirocha (1887–1970, pracownica fabryki cygar). Miał braci Mariana (ps. „Nycz”, 1913–1997, tech. elektromechanik, w kamp. wrześn. plut. 20 pp, sierż. AK, działacz harcerski) i Stefana (ps. „Ciateko”, ur. 1926, mistrz elektryk, czł. Szarych Szeregów, w czasie okup. w obozie pracy w Niemczech, po wojnie por. WP, podharcmistrz). Uczęszczał do Szkoły Powszechnej im. św. Mikołaja w Krakowie, gdzie w 1933 r. ukończył siódmą klasę. W tym czasie wstąpił do harcerstwa, do gromady wilczą, a następnie w 1933 r. do 11 Krakowskiej Drużyny Harcerzy. Następnie w latach 1936/37 i 1937/38 uczył się w Seminarium XX. Salezjanów w Jaciążku k. Makowa Mazow., pow. Przasnysz, i w 1938/39 r. w Daszowie, pow. Stryj. Od września 1936 r. do sierpnia 1938 należał do 40. Mazowieckiej DH, a następnie do próbnej drużyny w Daszawie, gdzie pełnił funkcję zastępowego. Ukończył w Hufcu Harcerzy w Stryju kurs drużynowych i otrzymał stopnie drużynowego po próbie i Harcerza Orlego. Po powrocie do Krakowa był w lipcu 1939 r. zastępowym w 9. Podgórskiej DH na obozie w Chełmcu Polskim k. Nowego Sącza. Od 16 sierpnia do 6 września 1939 r. pełnił służbę w krakowskim Pogotowiu Harcerzy jako łącznik komendanta Pogotowia hm. dr. Władysława Szczygła oraz drużynowy grupy harcerskiej przy Komitecie Blokowym LOPP. Grupa przygotowywała kwartał kamienic na wypadek ataku lotniczego, a wchodzące w jej skład dziewczęta sformowały posterunek sanitarny. Od 28 sierpnia do 6 września grupa udzielała pomocy obsłudze działka przeciwlotniczego zainstalowanego na dachu budynku Szkoły Powszechnej im. św. Mikołaja oraz uczestniczyła w transportowaniu rannych do szpitali. Od pierwszych dni okupacji włączył się do konspiracyjnej pracy harcerskiej. Był drużynowym powstałej w grudniu 1939 r. drużyny Szarych Szeregów „Bellafenita”, złożonej z trzech zastępów (piątek), prowadzącej działalność w zakresie samokształcenia, organizacji życia kulturalnego (przedstawienia), przysposobienia wojskowego oraz zajęcia harcerskie. Brała ona udział w kolportażu konspiracyjnych wydawnictw, wywiadzie, a także w organizowaniu przerzutu osób zagrożonych aresztowaniem na Węgry. Na przełomie 1940/41 r. uczestniczyła w prowadzonych pod kryptonimem „Victoria” akcjach małego sabotażu. W latach 1939–1941 pracował dorywczo w „Solvayu”, jako pomocnik murarski i inkasent, a równocześnie w 1940/41 r. ukończył kurs handlowo-biurowy. 28 maja 1941 r. został aresztowany. Po pobycie w obozach przejściowych, od czerwca 1941 r. przebywał w obozie pracy przymusowej przy Hucie Hohenzollern

w Laucherthal (Wirtenbergia). Po nieudanej próbie ucieczki trafił kolejno do więzień w Wiedniu, Salzburgu, Monachium, Ulm i Stuttgarcie. Po zwolnieniu z więzienia ponownie znalazł się w obozie w Laucherthal. 13 października 1942 r. uciekł z obozu i dotarł do Krakowa. Powrócił do pracy konspiracyjnej. Od stycznia 1943 do lipca 1944 r. był zastępcą dowódcy poczty III Odcinka „Granit” Zgrupowania „Żelbet” AK. Pracował w miejskim ośrodku zdrowia. Od 15 kwietnia do 15 września 1943 r. uczestniczył w kursie dywersji i małego sabotażu, a następnie w kursie podoficerów piechoty, po czym otrzymał stopień kaprała. W tym czasie uczestniczył w akcjach „N” i „M”, „October”, „Dożynki u Franka”, a także w przygotowywaniu i kolportażu ulotek satyrycznych. Kierował wywiadem wojskowym, uczestniczył w akcjach sabotażowych na terenie PKP – Parowozownia Dworzec Główny oraz w rozpoznaniu poprzedzającym przeprowadzenie akcji „Luty” (próba odbicia płk. J. Spychalskiego). Kiedy w czasie tych przygotowań 26 maja 1944 r. patrol AK zastrzelił dwóch policjantów, Niemcy 27 maja 1944 r. wykonali przy ul. Botanicznej egzekucję na 40 żołnierzach podziemia – więźniach Montelupich. Wówczas T. Grzesło przeprowadził obserwację egzekucji oraz identyfikację niektórych jej ofiar. Po rozbiciu odcinka na skutek aresztowań, od lipca 1944 r. do 18 stycznia 1945 r. był drużynowym 3. drużyny „Wrzos” 14. komp. 5. baonu Zgrupowania „Żelbet”. 11 listopada 1944 r. otrzymał stopień plutonowego. W grudniu 1944 r. zorganizował pięcioosobową grupę swoich podkomendnych, zakonspirowaną w ramach akcji „NIE”, którą na polecenie dowództwa wprowadził z końcem stycznia 1945 r. do organizującego się Związku Walki Młodych. Od lutego do maja 1945 r. kierował grupą operacyjną Zarządu Wojewódzkiego ZWM, organizując m.in. pierwszy młodzieżowy zespół artystyczny – Teatr Ziemi Krakowskiej ZWM. Równocześnie był instruktorem Wydziału Organizacyjnego Komendy Chorągwi Harcerzy w Krakowie. Następnie, 28 maja 1945 r. w grupie operacyjnej B. Drobnera udał się do Wrocławia, gdzie skupił wokół siebie grupę nastolatków, którą zorganizował jako grupę operacyjną ZWM. 27 lipca 1945 r. został mianowany przewodniczącym Zarządu Miejskiego ZWM we Wrocławiu – był nim do stycznia 1946 r. Równocześnie podjął na terenie Wrocławia działalność harcerską. Wspólnie z phm. Edwardem Emilskim zorganizował od dnia 29 lipca 1945 r. na terenie gazowni miejskiej szkoleniowy obóz dla harcerzy z III Hufca Harcerzy (XIV i IV KDH) z Krakowa. Od 11 sierpnia 1945 r. był członkiem Komitetu Organizacyjnego ZHP, od 7 października zastępcą komendanta, od 20 grudnia tegoż roku p.o. hufcowego, a od 10 lutego 1946 r. hufcowym I Hufca Harcerzy we Wrocławiu. W styczniu 1946 r. otrzymał stopień Harcerza Rzeczypospolitej. Zorganizował rozpoczęty w lutym 1946 r. kurs drużynowych, a latem obóz wędrowny szlakiem „Orlich Gniazd”. Funkcję hufcowego pełnił do 10 listopada 1946 r. Prężnie rozwijająca się praca harcerska polegała głównie na pomocy szkołom w zorganizowaniu normalnych zajęć lekcyjnych, odgruzowywaniu miasta oraz integracji dzieci i młodzieży przybyłej z różnych środowisk. 1 września 1945 r. podjął pracę jako funkcjonariusz milicji w stopniu szeregowego. Po ujawnieniu się w marcu 1947 r. przed organami WUBP we Wrocławiu, w kwietniu tegoż roku został ze służby zwolniony. Poddano go pod dozór służb bezpieczeństwa, które prowadziły jego inwigilację do 1952 r. Pozostawał bez pracy do września 1947 r., kiedy zatrudniono go w Robotniczym Towarzystwie Przyjaciół Dzieci we Wrocławiu, gdzie już

od 1945 r. był inspektorem organizacyjnym. Pracował tam na stanowisku kierownika referatu w Delegaturze Dolnośląskiej, a następnie jako inspektor Zarządu Wojewódzkiego (do kwietnia 1952). W latach 1947–1948 ukończył Specjalne Kursy Pedagogiczne Ministerstwa Oświaty. W 1947 r. został mianowany podharc mistrzem. Od listopada tegoż roku był instruktorem Dolnośląskiej Chorągwi Harcerzy, kolejno jako zastępcą komendanta Hufców Harcerzy we Wrocławiu, kierownik referatu Harcerskiej Służby Informacyjnej i komendant Hufca Wrocław–Zachód (2 II 1948 – 2 III 1949). W 1952 r. powrócił do Krakowa i podjął pracę na stanowisku inspektora organizacyjnego Zarządu Wojewódzkiego TPD. Od września 1956 r. był instruktorem lustracyjnym drużyn szkolnych w Wojewódzkiej Komendzie OHPL w Krakowie, a następnie od grudnia 1956 r. do października 1958 r. instruktorem Wydziału Organizacyjnego krakowskiej Komendy Chorągwi Harcerstwa. 1 listopada 1959 r. otrzymał stopień harcmistrza. Od października 1958 r. do października 1961 r. był komendantem Hufca Kraków-Grzegórzki, a następnie do kwietnia 1963 r. kierownikiem Referatu Starszoharcerskiego w komendzie tego hufca i od maja do października 1963 r. ponownie komendantem hufca Kraków-Grzegórzki. W tym czasie był również członkiem Chorągwaniej Komisji Dyscyplinarnej. W roku 1962 przeszedł do pracy do III Wydziału PAN w Krakowie – Zarządu Głównego PTMA – Redakcja „Urani” na stanowisko dyrektora biura. 22 lipca 1970 r. otrzymał honorowy stopień Harcmistrza Polski Ludowej. Był szefem Sztabu Akcji „Operacja 1001 – Frombork” (1969–1973), członkiem Chorągwaniej Komisji Kształcenia i Stopni Instruktorskich oraz szefem Chorągwanego Sztabu Obchodów 500. rocznicy urodzin M. Kopernika. W czerwcu 1979 r. przeszedł na emeryturę. Od 1981 r. był członkiem Komisji Historycznej Krakowskiej Chorągwi ZHP, od 1992 r. przewodniczącym Harcerskiego Kręgu Seniorów-Kombatantów, a od 2005 r. honorowym przewodniczącym tego kręgu. Współpracował z Komisją Historyczną Wrocławskiej Chorągwi ZHP oraz redakcją *Słownika biograficznego instruktorów harcerskich Dolnego Śląska 1945–1990*. W 2004 r. otrzymał stopień podporucznika rezerwy.

Zmarł 27 września 2007 r. w Krakowie. Został pochowany 4 października 2007 r. z honorami wojskowymi i harcerskimi na cmentarzu Salwatorskim w Krakowie.

Został odznaczony Krzyżami: Komandorskim (2005), Oficerskim (1983) i Kawalerskim (1975) Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi (1959), Krzyżem Armii Krajowej (1977), Krzyżem Partyzanckim (1985), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1974), Medalem Wojska (1948 – czterokrotnie), Medalem „Za udział w Wojnie Obronnej 1939 r.” (1988), Medalem Zwycięstwa i Wolności (1958), Medalem „Rodła” (1988), Złotym Krzyżem i Krzyżem „Za Zasługi dla ZHP” (1969) z „Rozetą-Mieczami” (1988), Odznaką Grunwaldzką (1958), Odznaką „Honoris Gratia” (2006), Odznaką „Pioniery Wrocławia”, Odznaką „Budowniczy Wrocławia”, Odznaką „Zasłużony dla Chorągwi Wrocławskiej”, Medalem Komisji Historycznej Krakowskiej Chorągwi ZHP (2007). Posiadał tytuły Honorowego Obywatela Fromborka oraz Instruktora-Seniora ZHP.

10 kwietnia 1944 r. zawarł związek małżeński z Władysławą Panek (ur. 1921, mistrz krawiecki, nauczyciel zawodu, podharc mistrzyni), z którą miał dwóch synów: Andrzeja (ur. 1944, techn. górnik i geodeta, podharc mistrz) i Czesława (ur. 1952, technik kolejnictwa).

Archiwum Komendy Chorągwi Krakowskiej ZHP, Rozkazy z lat 1960–1975; T. Gaweł, *Tropami dziejów Komisji Historycznej ZHP Chorągwi Krakowskiej (zarys)*, Kraków 1993, s. 27; Grzesło Tadeusz Tomasz ps. „Oksza”, „Wrzos”, „Żołnierskie Pokolenie” 1997, nr 2, s. 24–26; T. Grzesło, *Ad memoriam (kartki z pamiętnika harcerza)*, „Salwator i Świat” 1994, nr 12, s. 7–8; T. Grzesło, „Bellafenita”. *Z kart dziejów konspiracyjnej drużyny harcerskiej Szarych Sze-regów – Związku Walki Zbrojnej w Krakowie (XII 1939 – V 1941 r.)*, „Harcerstwo” 1991, nr 7–9, s. 55–57; T. Grzesło, *Edward Emilski*, „Zeszyty Historyczne ZHP Wrocław” 1991, nr 7, s. 75–76; T. Grzesło, *Egzekucja przy ul. Botanicznej w Krakowie. Relacja naocznego świadka*, „Okruchy wspomnień AK” 1995, nr 14, s. 56–59; T. Grzesło, *Kartki z dziennika harcerza*, „Harcierz Rzeczypospolitej” 1990, nr 9, s. 14–16; T. Grzesło, *Kartki z albumu XX-lecia. Archiwum*, „Harcerstwo” 1965, nr 79, s. 46–47; T. Grzesło, *Kartki z albumu XXX-lecia. Archiwum*, „Harcerstwo” 1966, nr 4/84, s. 47–48; T. Grzesło, *Kartki z dziennika harcerza*, „Harcierz Rzeczypospolitej” 1990, nr 9, s. 14–16; T. Grzesło, *Kartki z wrocławskiego kalendarza*, „Harcerstwo” 1973, nr 9, s. 31–38; T. Grzesło, *Leszek Aleksander Nelicki*, „Zeszyty Historyczne ZHP Wrocław” 1991, nr 8, s. 87–88; T. Grzesło, *Powiedzcie uczciwie – jak zaliczyć staż? Osobiste „trzy grosze” starego instruktora za tle dyskusji Fúrst-Kubski o tradycjach związku*, „Harcerstwo” 1966, nr 12(93), s. 41–42; T. Grzesło, *Zarys – przyczynek do historii 11 Krakowskiej Drużyny Harcerzy im. S. Staszica*, VIII 2001, maszynopis w pos. autora; A. Kiewicz, *Dolnośląskie harcerstwo w latach 1945–1975*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982, s. 6, 20, 21, 25, 38, 49, 53, 275, 276, 305, 307; *Komendanci Chorągwi Krakowskiej ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy*, red. J. Wojtycza, K. Wojtycza, Kraków 1999, s. 64; B. Leonhard, *Kalendarium z dziejów harcerstwa krakowskiego*, Kraków 1984, s. 90; B. Leonhard, *Tadeusz Tomasz Grzesło*, „Zeszyty Historyczne ZHP Wrocław” 1991, nr 9, s. 67–71; B. Rybski, J. Wojtycza, K. Wojtycza, *Materiały do historii Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa w latach 1956–1959*, Kraków 2000, s. 8, 27, 83 oraz informację z listu T. Grzesły do autora z 22 VII 2000 r.

Janusz Wojtycza

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)



Bogusław Tadeusz Rybski (1922–2007), mgr ekonomista, plut. pchor. AK, harcmistrz, p.o. komendanta Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa (1959).

Urodził się 3 maja 1922 r. w Krakowie w rodzinie Antoniego (1883–1940, radcy Zarządu Miejskiego w Krakowie) i Zofii z Wiochów (1892–1959). Miał siostrę Janinę (ur. 1924, ekonomistkę, harcmistrzynię). Po ukończeniu szkoły powszechnej kontynuował naukę w III Gimnazjum im. króla Jana Sobieskiego w Krakowie. Tutaj, 10 maja 1935 r., wstąpił do 3. Krakowskiej Drużyny Harcerzy im. Kazimierza Pułaskiego. Należała ona wówczas do wyróżniających się drużyn harcerskich Krakowa. W kwietniu 1939 r. po ukończeniu kursu drużynowych w Ojcowie, otrzymał pierwszy stopień instruktorski – dpp – drużynowy po próbie.

Z końcem 1939 r. podjął pracę zawodową w charakterze sprzedawcy w sklepie konfekcyjnym, gdzie pracował do września 1940 r., a następnie, zagrożony wywiezieniem do Niemiec, zatrudnił się w Biurze Zasobów Generalnej Dyrekcji Kolei Wschodniej w Krakowie. W biurze tym pracował od grudnia 1941 do stycznia 1945 r. Od 1942 r. należał do Armii Krajowej – Zgrupowania „Żelbet” w Krakowie. Pełnił w nim funkcję dowódcy sekcji rozpoznawczej w stopniu plutonowego podchorążego. Brał udział m.in. w opracowywaniu planów sytuacyjno-wojskowych w dzielnicy niemieckiej w Krakowie.

W lutym 1945 r. podjął pracę w Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowych, gdzie pracował jako pracownik zmilitaryzowany do października tegoż roku. W listopadzie 1945 r. został prokurentem, a następnie zarządcą (dyrektorem) Spółki „Eris” w Krakowie. Firmę tę prowadził do grudnia 1948 r., zaś od stycznia 1949 r. pracował w Odzieżowej Spółdzielni Pracy „Sprawność”, będąc jej członkiem–założycielem i pełniąc funkcję wiceprezesa. W tym miejscu należy dodać, że Odzieżowa Spółdzielnia „Sprawność” powstała w miejsce Składnicy Harcerskiej – spółki z o.o., jednostki gospodarczej Krakowskich Komend Chorągwi Harcerki i Harcerzy, która w związku z przekształceniem ZHP w OH ZMP została rozwiązana. Równocześnie odbył studia na Akademii Handlowej w Krakowie, gdzie w 1949 r. uzyskał tytuł magistra nauk ekonomicznych i handlowych.

Zaraz po zakończeniu wojny podjął na nowo pracę w Związku Harcerstwa Polskiego, wracając do odrodzonej 12 lutego 1945 r. 3. Krakowskiej Drużyny Harcerzy. Objął tam funkcję plutonowego jednego z dwóch plutonów drużyny, liczącej łącznie 200 harcerzy. Jako jeden z pierwszych po wojnie otrzymał w czerwcu 1945 r. stopień podharcmistrza. Drużyna rozrosła się w szereg, składający się z trzech plutonów, z których pierwszym kierował druh Bogusław. W lipcu 1947 r. był komendantem obozu drużyny w Ostródzie. Od 1948 r. pracował równocześnie

w Komendzie Hufca Kraków-Wawel, pełniąc funkcję zastępcy komendanta i skarbnika, a od stycznia 1949 r. także jako kierownik działu gospodarczego Komendy Chorągwi.

W momencie podporządkowania harcerstwa ZMP, co miało miejsce na przełomie 1949/50 r., podobnie jak wielu instruktorów harcerskich, z dniem 1 sierpnia 1951 r. odszedł z ZHP i podjął działalność społeczną w Polskim Towarzystwie Turystyczno-Krajoznawczym. Jako jeden z pierwszych został przodownikiem turystyki górskiej PTTK, uzyskując przy tym uprawnienia na wszystkie grupy górskie. Założył Koło Zakładowe tej organizacji przy Spółdzielni Pracy „Sprawność”, którego był prezesem przez 41 lat. Liczące od 30 do 40 członków koło było bardzo aktywne, posiadało sekcję górską, narciarstwa turystycznego, a także motorowo-krajoznawczą, w tym także zagraniczną.

Kiedy tylko zaistniały ku temu warunki, włączył się do działań mających na celu reaktywowanie ZHP. Wszedł w skład reaktywowanej 4 grudnia 1956 r. Krakowskiej Komendy Chorągwi Harcerstwa, obejmując funkcję kierownika Wydziału Organizacyjnego. Wziął udział w Krajowym Zjeździe Działaczy Harcerskich w Łodzi, zwanym Zjazdem Łódzkim, który reaktywował ogólnopolski ZHP. 9 czerwca 1957 r. został powołany na funkcję zastępcy komendanta chorągwi ds. organizacyjnych, a 2 września tegoż roku otrzymał stopień harcmistrza. Należał do ścisłego kierownictwa Komendy Chorągwi, która w przyspieszonym tempie odbudowywała krakowskie harcerstwo.

Zgłaszały się setki młodzieży, którą trzeba było ująć jakoś w ramy organizacyjne, zbudować na nowo strukturę organizacji na terenie całego województwa, skonstruować program działania, przeszkolić funkcyjnych od hufcowych do zastępowych, pomóc harcerstwu wiejskiemu. Komenda Chorągwi była organizatorem bardzo licznych akcji obozowych, letnich: 1957 – 105 obozów, 1958 – 223 i zimowych: 1957/58 – 40, 1958/59 – 38. Większość tych obozów uzyskiwała wysokie oceny w czasie wizytacji. Po odejściu z powodu choroby z funkcji komendanta chorągwi hm. Eugeniusza Fika Bogusław Rybski został mianowany z dniem 10 lutego 1959 r. p.o. komendanta Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa. Na odbywającym się w kwietniu tego roku II Zjeździe ZHP został również wybrany w skład Naczelnej Rady Harcerskiej. Pomimo ewidentnie wybitnych osiągnięć krakowskiego harcerstwa, w tym bardzo udanej letniej akcji obozowej, przeważały argumenty polityczne. Krakowska Komenda Chorągwi była zbyt tradycyjna, zbyt „skautowa” dla ówczesnych władz harcerstwa, w którym koniec „odwilży” sygnalizowało już rok wcześniej odejście z władz naczelnych druha Aleksandra Kamińskiego. Komendant chorągwi został zmuszony do ustąpienia z dniem 1 listopada 1959 r., a z nim odeszła część instruktorów pełniących funkcje w komendzie.

W tym miejscu trzeba dodać, że dh Bogusław był ostatnim na wiele lat komendantem, pełniącym swoją funkcję społecznie, podobnie jak większość ówczesnych instruktorów. Po odejściu z komendy chorągwi został drużynowym 10. Krakowskiej Drużyny Harcerzy im. Andrzeja Małkowskiego (była to wówczas chyba jedyna drużyna o takim patronie w całym ZHP). Prowadził ją przez kolejne 5 lat i rozwinął w Szczep „Żurawie”, którego komendantem pozostał przez 10 lat. Wychował w tym czasie wielu wartościowych instruktorów i pozostawił szczep swoim następcom w znakomitej kondycji. W 1969 r. przekazał funkcję szczepowego, otrzymał też

honorowy stopień harcmistrza Polski Ludowej. Po rezygnacji z funkcji komendanta Szczepu „Żurawie” pełnił funkcje w komendzie Hufca Kraków–Krowodrza i komendzie Krakowskiej Chorągwi ZHP, w tym przewodniczącego Chorągwianej Komisji Prób Instruktorskich oraz Komisji Kształcenia i Prób Instruktorskich Hufca. W grudniu 1989 r., w sytuacji rozbitcia harcerstwa, złożył rezygnację z czynnej działalności, współpracując jedynie z chorągwianą komisją historyczną.

Równolegle do pracy w harcerstwie kontynuował swoją działalność w ramach PTTK. W 1964 r. został członkiem Oddziałowej Komisji Rewizyjnej, a następnie pełnił funkcję jej wiceprezesa do kwietnia 1970 r., kiedy to został jej prezesem. W tym czasie komisja rewizyjna była aktywnym ogniwem oddziału, zgłaszając szereg cennych wniosków i dbając o ich realizację. Na Krajowym Zjeździe PTTK w 1981 r. został wybrany w skład Głównej Komisji Rewizyjnej i został członkiem prezydium tej komisji. W 1985 r. ponownie został członkiem prezydium, a na kolejnym zjeździe w 1989 r. – wiceprezesem Głównej Komisji Rewizyjnej. Funkcję tę pełnił łącznie przez 12 lat – do 1993 r. W okresie kolejnych kadencji brał czynny udział w pracach komisji, przygotowujących propozycje uchwał programowych kolejnych zjazdów.

Był członkiem Kapituły Odznaczeń Zarządu Głównego i prezesem Komisji Rewizyjnej Oddziału Krakowskiego PTTK. Publikował też na łamach „Gościńca”, głównie na temat turystyki kwalifikowanej, obiektów turystycznych PTTK, a także postulując niezbędne zmiany statutowe. W 1988 r., po 49 latach pracy zawodowej, w tym 39 na stanowisku wiceprezesa Spółdzielni Pracy „Sprawność”, odszedł na emeryturę.

Dla tych, którzy go znali, był nadal komendantem chorągwi i duchowym przywódcą pokolenia, które odbudowywało harcerstwo w drugiej połowie lat pięćdziesiątych, a potem bezinteresownie oddawało młodym swój codzienny instruktorski trud, żeby nie obniżyć wypracowanego wówczas wysokiego poziomu pracy. Pozostaje we wdzięcznej pamięci wielu pokoleń młodzieży i instruktorów harcerskich oraz miłośników turystyki. Nie należał do żadnej partii politycznej.

Zmarł 31 marca 2007 r. w Krakowie. Został pochowany z honorami harcerskimi na cmentarzu Rakowickim w Krakowie.

Został odznaczony Krzyżem Oficerskim (2005) i Kawalerskim (1975) Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi (1973), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1981), Złotym Krzyżem „Za Zasługi dla ZHP” (1981), Złotą Odznaką Zasłużonego Działacza Turystyki, Medalem 1000-lecia Państwa Polskiego, Złotą Odznaką PTTK, Krzyżem „Za Zasługi dla ZHP” (1971), Złotą Odznaką Za Pracę Społeczną dla Miasta Krakowa. Posiadał tytuł Honorowego Członka PTTK, nadany przez Walny Zjazd PTTK w 1993 r.

W 1949 r. zawarł związek małżeński z Zofią Broszkiewicz (1918–1998, st. kustoszem, a następnie dyr. biblioteki Akademii Handlowej w Krakowie). Dzieci nie mieli. Ponownie wstąpił w związek małżeński w roku 2002 z Teresą Grzelak (ur. 1933).

W. Biedrzycki, J. Marewicz, *Zielona Trójka 1911–1986*, Kraków 1986, s. 34; *Bohaterowie hufca. Ignacy Fik i Mieczysław Lewiński*, Kraków 1974, s. 27–30; Bogusław Rybski, *honorowy członek PTTK*, [w:] *Działacze we władzach centralnych PTTK. Biogramy*, Warszawa [1994], s. 116–118; *Dzieje Szczepu Harcerskiego „Żurawie” w Krakowie w latach 1960–1980*, red.

L. Boryczko [i in.], [Kraków] 1980, s. 7–12, 22–23, 29–30, 32–34, 38–39; *10 lat Szczepu Harcerskiego „Żurawie” w Krakowie*, Kraków [1972], s. 5, 14–15, 17–20, 28–29; *Hufiec Kraków Krowodrza. Rok sztandarowy hufca ZHP*, Kraków 1974, s. 9; *Komendanci Krakowskiej Chorągwi ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy*, red. J. Wojtycza, K. Wojtycza, Kraków 1999, s. 8, 61, 69, 71, 79, 88, 97, 98, 103, 114; B. Leonhard, *Kalendarium z dziejów harcerstwa krakowskiego 1910–1950*, Kraków 1984, s. 69, 88, 99, 102; B. Leonhard, *Z dziejów Harcerstwa Krakowskiego*, [w:] *Informator harcerski*, red. W. Wierzewski, Kraków 1985, s. 131; *Materiały do Harcerskiego Słownika Biograficznego*, red. O. Fietkiewicz, „Harcerstwo” 1995, nr 6, s. 124; *Nasz Zjazd. II Zjazd Walny Związku Harcerstwa Polskiego. Warszawa 18–21 IV 1959 r. Referaty, dyskusja, uchwały*, Warszawa 1959, s. 258–260, 331; *Nie chcę odchodzić w przeszłość... Z hm PL Bogusławem Rybskim rozmawia hm PL Janusz Wojtycza*, „Harcerz Rzeczypospolitej” 1986, nr 10, s. 9–10; *Rozkaz L. 5 Komendy Chorągwi Harcerzy w Krakowie z 1 III 1948 r.*, w pos. autora; *Rozkaz L. 1. 57/58 Krakowskiej Komendy Chorągwi Harcerstwa z 20 X 1957 r.*, w pos. autora; *Rozkaz L. 14/59 Krakowskiej Komendy Chorągwi Harcerstwa z 15 XI 1959 r.*; w pos. autora; B. Rybski, *Harcerze na starcie do akcji letnich. Z... rozmawiał Ryszard Kwieciński*, „Echo Krakowa” nr 145 z 24 VI 1959, s. 4; B. Rybski, *Wspomnienia z pracy w Krakowskiej Komendzie Chorągwi w latach 1956–1959*, [w:] *Komendanci Krakowskiej Chorągwi ZHP...*, s. 10–35; [B. Rybski, wypowiedź], *Od października do października*, „Echo Krakowa”, nr 245 z 19–20 X 1957, s. 4; B. Rybski, J. Wojtycza, K. Wojtycza, *Materiały do historii Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa w latach 1956–1959*, Kraków 2000, s. 3–6, 8, 10–13, 15–18, 58, 81, 91; *Sprawozdanie Odzieżowej Spółdzielni Pracy „Sprawność” w Krakowie z okazji 20-lecia istnienia przedsiębiorstwa, 15-lecia Spółdzielni Pracy. 1945–1964*, [Kraków 1964], s. 6–7, 12, 33, 37, 39; *Sprawozdanie Odzieżowej Spółdzielni Pracy „Sprawność” w Krakowie z okazji 29-lecia istnienia przedsiębiorstwa, 25-lecia Spółdzielni Pracy. 1945–1974*, [Kraków 1974], s. 6–7, 11, 50–51, 54; W. Wierzewski, *Składnica Harcerska. Spółka z ograniczoną odpowiedzialnością. Jednostka gospodarcza Krakowskich Komend Chorągwi w Krakowie*, Kraków 1993, s. 19–20; *W 40-lecie Zjazdu Łódzkiego. Materiały z seminarium z dnia 7 grudnia 1996 roku w Muzeum Historii Miasta Łodzi*, red. J. Katner, Łódź 1997, s. 143–145; informacje uzyskane od B. Rybskiego przez autora w dn. 22 IX 2000 r.

Janusz Wojtycza

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)



Kazimiera Sobieska zam. Stachuruwa „Promienne Słoneczko” (1916–2007), nauczycielka, podharcmistrzyni, komendantka Krakowskiej Chorągwi Harcererek (1940–1941).

Urodziła się 10 marca 1916 r. w Krakowie w rodzinie Wacława Sobieskiego (1872–1935, historyka, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego) i Stanisławy z d. Zieleńskiej (1891–1970, pochodzącej z ziemiańskiej rodziny kresowej, 2° voto Szyszkowskiej). Miała dwóch braci: Marka (1912–1943, asystenta Akademii Górniczej w Krakowie, rozstrzelanego przez Niemców w egzekucji publicznej, harcerza 3. KDH), Jakuba ps. „Świerszcz”, „Karol Świerszcz” (1914–1989, przed wojną studenta historii UJ i konserwatorium

muzycznego, w czasie okupacji członek AK, uczestnika powstania warszawskiego w zgrupowaniu „Gustaw”, wywiezionego do Rzeszy, po wojnie inspektora szkolnego w Brukseli, współredaktora wychodzącego tam przez jakiś czas od 1952 r. pisma „Polak na Obczyźnie”, przybocznego 3. KDH) oraz brata przyrodniego Jacka Sobieskiego (zm. 1972, inżyniera). Marek i Jakub byli harcerzami 3. Krakowskiej Drużyny Harcerzy im. K. Pułaskiego.

Uczęszczała do szkoły powszechnej i do X Gimnazjum Królowej Wandy. W 1925 r. wstąpiła do harcerstwa – do 1. Krakowskiej Drużyny im. Królowej Jadwigi, prowadzonej kolejno przez Jadwigę Laszczkównę (zam. Wierzbiańską), Janinę Laszczkównę (zam. Murczyńską) i Zofię Hoszowską (zam. Kretową). Brała udział m.in. w kolonii w Mszanie Dolnej, w 1929 r. w obozie pod namiotami w Porzeczu nad granicą litewską, a w 1930 r. w Łopusznej k. Nowego Targu. Uczestniczyła w czerwcu 1931 r. w Zlocie Skautów Słowiańskich w Pradze oraz w obozie w Brennej k. Skoczowa w czasie odbywającej się w sierpniu 1932 r. na Buczu VII Światowej Konferencji Skautek. W 1934 r. już jako drużynowa (ponieważ była niepełnoletnia, znajdowała się pod opieką swojej matki), prowadziła obóz w Kozanigródce k. Brześcia. Uczestniczki tego obozu odbywały spływy kajakami Prypecią. Brała udział w Jubileuszowym Zlocie Harcerstwa Polskiego w Spale w lipcu 1935 r. W następnym roku uczestniczyła w międzynarodowym obozie starszych skautek w „Les Houches” k. Chamonix. Prowadziła obozy w 1936 r. w Drui k. Wilna, w czasie którego uczestniczki odbyły spływ Dźwiną, w 1937 r. w Iwli k. Dukli, w 1938 r. obóz wędrowny na Huculszczyźnie, w 1939 r. obóz zimowy hufca w Iwli. W 1938 r. została hufcową I Hufca Harcererek w Krakowie, przed wybuchem wojny zdobyła stopień podharcmistrzyni. Odbywała studia matematyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim, które przerwała wojna.

W latach 1939–1941 kierowała w Krakowie domem dla dzieci ofiar bombardowań przy ul. Krupniczej 38, a w latach 1940–1941 była wolontariuszką w Towarzystwie Opieki Młodzieży (TOM), prowadzącym domy dla dzieci osieroconych lub zagubionych. Pracowała w domu dla ok. 40 dzieci przy pl. Biskupim 10, którego dyrektorem była p. Bogdanik. W lutym 1940 r., po wyjeździe na zachód p.m. Aliny Kotówny, objęła funkcję komendantki Krakowskiej Chorągwi Harcererek i równocześnie Pogotowia Harcererek Chorągwi. Funkcję komendantki pełniła do 1941 r.

W 1942 r., wraz z matką i bratem Jakubem, przeniosła się do Mszany Dolnej, do domu przy ul. Sądowej (dziś Matejki), kupionego przed wojną przez ojca. Tu włączyła się do tajnego nauczania w zakresie gimnazjum i wstąpiła do Armii Krajowej, w której pełniła funkcję łączniczki. Wraz z matką została aresztowana w zastępstwie brata Jakuba, poszukiwanego przez gestapo, i trafiła do więzienia w Nowym Sączu, a następnie do obozów w Szepienicach i w Płaszowie koło Krakowa.

Bezpośrednio po wojnie Kazimiera Sobieska podjęła pracę jako nauczycielka matematyki w nowo powołanym Prywatnym Gimnazjum w Mszanie Dolnej (jednym z trzech tzw. chłopskich gimnazjów, jakie wówczas organizowano we wsiach i małych miejscowościach Limanowszczyzny, by umożliwić awans chłopskim dzieciom). W 1945 r. założyła w Mszanie Dolnej 1. Drużynę Harcererek im. Królowej Jadwigi, do której należały uczennice gimnazjum i starszych klas szkoły powszechnej. 23 kwietnia 1946 r. w parku w Mszanie odebrała od kadry drużyny przyrzeczenie harcerskie. W tym też czasie wyszła za mąż za pochodzącego z Mszany Dolnej nauczyciela Jana Stachurę, dowódcę partyzantki, który po ujawnieniu został aresztowany przez NKWD i skazany na 14 lat łagru, a po udanej ucieczce musiał się ukrywać. W tej sytuacji małżeństwo zdecydowało się na emigrację na Zachód. Wystarała się w konsulacie francuskim w Krakowie o dwa miejsca na ostatni transport byłych francuskich jeńców przebywających na terenie Polski. W ten sposób dostali się do alianckiej strefy okupacyjnej angielskiej, skąd udali się do obozu przejściowego w Oberlangen-Niederlangen w Niemczech Zachodnich, a 10 listopada 1947 r. byli już we Francji. Osiedlili się w Maintenon Villiers le Morhier, a miejsce, gdzie kupili dom, nazwali „Mszanka”. Adam Stachura nigdy więcej nie zobaczył rodzinnej miejscowości, a Kazimiera Sobieska mogła tu powracać dopiero kilkadziesiąt lat później.

Zmarła 7 sierpnia 2007 r. w Chartres. Została spopieleniona 10 sierpnia w Maintenon. Jej nazwisko wymieniono na odsłoniętej 22 lutego 2007 r. w Krakowie przy ul. Lubelskiej tablicy poświęconej pamięci komendantek Krakowskiej Chorągwi i Pogotowia Harcererek.

W małżeństwie z Janem Stachurą ps. „Adam”, „Smrek” (1916–1985, nauczycielem, kpt. AK, dowódcą placówki AK w okręgu mszańskim, aresztowanym przez NKWD i skazanym) miała córki: Małgorzatę (ur. 1947, zam. Nehal) i Jadwigę (ur. 1948, zam. Jouffre) oraz syna Marka (ur. 1951).

Harcerki 1939–1945, red. K. Wyczańska, Warszawa 1983 [błędny rok aresztowania]; J. Kobylińska, *Sobieska zam. Stachurova Kazimiera*, maszynopis; J. Kobylińska, *Jan Stachura (1916–1985) „Adam”, „Smrek”, dowódca oddziału partyz. „Wilk”, „Mszyca”, nauczyciel*, maszynopis; B. Leonhard, *Kalendarium z dziejów harcerstwa krakowskiego 1910–1950*, Kraków 2001; M.I. Mileska, *Materiały do historii harcerstwa żeńskiego w latach 1911–1939*, t. 1–2, Kra-

ków 2003–2004; *Słownik biograficzny nauczycieli w Małopolsce w latach II wojny światowej (1939–1945). Ofiary wojny, żołnierze, działacze konspiracyjni, nauczyciele w jawnym i tajnym szkolnictwie*, red. J. Chrobaczyński, Kraków 1995; *Służba wojenna harcerek krakowskich*, red. A. Pankowicz, J. Wojtycza, M. Szymańska, Kraków 2007, s. 5, 19–20; J. Tazbir, *Sobieski Wacław Jakub Konstantyn, pseud. Wacław Sobek (1872–1935), historyk. prof. UJ*, [w:] PSB, t. 39, Warszawa–Kraków 1999; E. Wojtas-Ciborska, *Księga limanowian. Biografie ludzi związanych z ziemią limanowską*, cz. 1, Limanowa 2006, s. 559–560; fragmenty wspomnień K. Stachurowej, udostępnione przez córkę Jadwigę, informacje córki Jadwigi i prof. dr hab. J. Kobylińskiej.

Janusz Wojtycza

KONFERENCJE, SPRAWOZDANIA

Notka z konferencji**„Poznanie, przeżywanie i odkrywanie
rzeczywistości społecznej i kulturowej w edukacji”**

5 i 6 listopada 2008 roku w Katowicach odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa „Poznanie, przeżywanie i odkrywanie rzeczywistości społecznej i kulturowej w edukacji”, zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów przy współpracy Katedry Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, Wydział Pedagogiki Ostrawskiego Uniwersytetu w Ostrawie, Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Konstantego Filozofa w Nitrze.

„Perspektywa oglądu rzeczywistości determinuje stosunek do obiektywności zastanej, wpływa zatem na postrzeganie siebie wśród innych osób, na kreowanie czystych relacji intersubiektywności” – napisała w pamflecie konferencyjnym przewodnicząca konferencji, dr hab. Katarzyna Krasoń. Celem konferencji było „podjęcie naukowego namysłu nad swoistym triduum edukacyjnym: poznaniem – przeżywaniem i odkrywaniem”, a do udziału w niej zaproszono grono pedagogów, psychologów, socjologów, kulturoznawców, literaturoznawców i medioznawców.

Pierwszego dnia, po powitaniu gości przez przewodniczącą konferencji, rozpoczęły się obrady plenarne – wystąpienia gości oficjalnych. Prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa przedstawiła referat na temat interdyscyplinarności w nauce, prof. dr hab. Stefan Mieszalski mówił o szkolnej edukacji wobec rzeczywistości społecznej i kulturowej, zaś prof. dr hab. Rafał Piwowarski rozważał zależności między modelami kształcenia a uwarunkowaniami osiągnięć edukacyjnych. Część druga obrad rozpoczęła się od wystąpienia prof. dr hab. Gabrieli Porubskiej, która podzieliła się swoją wiedzą, dotyczącą dokształcania się nauczycieli na Słowacji i zmianach w ich kluczowych kompetencjach w nowym ustroju, a także w kontekście przynależności kraju do Unii Europejskiej. Następnie doc. dr hab. Josef Malach zreferował problematykę i organizację badań naukowych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego, aktualne potrzeby, wyzwania, trudności, zamierzenia i plany, a prof. dr hab. Erich Petlak opowiedział o pedagogice twórczości, scharakteryzował twórczą i nietwórczą atmosferę oraz twórczość w odniesieniu do współczesnej szkoły i współczesnego nauczyciela. Na początku kolejnej, trzeciej części obrad, prof. zw. dr hab. Krystyna Heska-Kwaśniewicz przedstawiła referat pt. „Łajdaku-amoniaku. O folklorze dziecięcym w twórczości Melchiora Wańkowicza”, w którym przybliżyła między innymi obraz dzieciństwa pisarza, jakże inny od współczesnych obrazków.

Po niej wystąpiła prof. PhDr. Viera Kurincová, która opowiedziała o dzieciństwie w społeczeństwie w ujęciu historycznym, o rozwiązywaniu problemów związanych z różnorodnością klasy szkolnej oraz o sposobach wspierania uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne.

Po południu odbyły się warsztaty dla nauczycieli, pedagogów, terapeutów, prowadzone przez dr hab. Katarzynę Krasoń. Warsztaty były pełne ciepłych emocji, miały tytuł „Odkrywanie obszarów nadziei” i poświęcone były ekspresyjnej interpretacji tekstu w arteterapii chorych i cierpiących dzieci – na podstawie opowiadania *Lucjan lew, jakiego nie było* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel. Następnie odbył się niezwykle interesujący i poruszający wieczór autorski wspomnianej pisarki, prezentujący jej najnowszą książkę zatytułowaną *Kosmita*, która powstała głównie z myślą o rodzeństwie dzieci autystycznych. Spotkanie, w przepięknej nastrojowej scenografii, poprowadził dziennikarz Maciej Szczawiński, który wraz z autorką przeczytał także fragmenty książki.

Kolejnym punktem programu był spektakl dziecięcy w wykonaniu Szkolnego Teatru Tańca „KINETON”, po nim odbyła się jeszcze prezentacja multimedialna, przedstawiająca szczegóły przykładowego projektu zagospodarowania placu Jana Pawła II w Katowicach (w ramach Śląskiego Centrum Rozwoju Dziecka), autorstwa mgr. inż. arch. Karola Sontaga. Na koniec wieczoru zaplanowano prezentację skryptu *Literatura dla dzieci i młodzieży po 1980 roku* i spotkanie z prof. dr hab. K. Heską-Kwaśniewicz oraz współautorami publikacji, a także bankiet.

Drugiego dnia wszystkie obrady odbywały się w sześciu sekcjach, w następujących blokach tematycznych:

1. Świat – źródło informacji i nieprzewidywalności jako wyzwanie dla ucznia-badacza.
2. Rzeczywistość kulturowa a perswazyjność przekazów, falsyfikacja znaczeń i obiekt percepcji w wychowaniu i edukacji.
3. Przeżywanie – ekspresyjne wyrażanie „ja” i wyjaśnianie świata ludzi i przedmiotów.
4. Tworzenie i twórczość jako substancja nowej rzeczywistości społecznej.
5. Odkrywanie znaczeń ujmowane jako autorefleksja i autokracja.
6. Przestrzenie „inności”, czyli dotrzeć, zrozumieć i ujawnić potencjalność kreacji.

W pierwszej sekcji dyskutowano m.in. o funkcji gier i zabaw integracyjnych w życiu (nauczyciela) dzieci i młodzieży, o nauczaniu poprzez metody aktywizujące, o roli wycieczek w poznawaniu przez dziecko rzeczywistości społecznej i kulturowej, o kompetencjach nauczycielskich i nowych strategiach w pracy z uczniem – szczególnie w odniesieniu do edukacji zintegrowanej, o tym, w jaki sposób świat przyrody ukazwany jest w czasopiśmie dla dzieci w wieku przedszkolnym, o wizerunku nauczyciela i dorosłego w mediach i o wpływie tego wizerunku, a także w ogóle mediów na wychowanie, o miejscu nauczycieli i uczniów w globalnym społeczeństwie informacyjnym.

W drugiej sekcji pojawiały się tematy związane z szeroko pojętą komunikacją oraz tematy językoznawcze w odniesieniu do edukacji społeczno-kulturowej i wychowania.

W sekcji trzeciej przeważały wystąpienia dotyczące przeżywania, doświadczania i poznawania rzeczywistości społecznej poprzez sztukę – muzykę, dramę i inne formy teatralne, obcowanie z kulturą.

W sekcji piątej kluczowymi pojęciami były słowa „znaczenie” i „odkrywanie”; dyskutowano tu m.in. o kreatywności i autokracji, np. osób dorastających, młodych, rodziców adopcyjnych, a także o tym, jaką funkcję pełnią dzisiaj zdobywcze technologii, takie jak środki masowego przekazu, komputery, telefony komórkowe z funkcją filmowania.

Sekcja szósta poświęcona była inności – potencjałowi, możliwościom twórczym i kształceniu dzieci niedostosowanych społecznie, dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dzieci i osób dorosłych niepełnosprawnych, mających zespół Downa, a także pokonywaniu barier psychicznych w pracy nauczyciela i wypaleniu zawodowym w pracy funkcjonariusza policji.

Uczestniczyłam w obradach sekcji czwartej, gdzie rozważano problematykę tworzenia i twórczości. Na początku prof. UŚ dr hab. B. Niesporek-Szamburska wygłosiła referat pt. „Perspektywa językowego oglądu świata”, w którym podkreśliła, że twórczość dziecięca stanowi jeden ze sposobów, w jaki najmłodszy mogą wyrazić swoje postrzeganie świata. Autorka analizowała wierszyki dzieci o porach roku z punktu widzenia kognitywnego, jak również wyjaśniła, na czym polega ich ogląd świata horyzontalny, a na czym wertykalny. Następnie dr B. Dyrda w swoim wystąpieniu pt. „Uczeń zdolny jako jednostka nietypowa – kilka refleksji nad sytuacją zdolnych w polskiej szkole” zwróciła uwagę na nazbyt częste szafowanie słowem „talent”, a także na błąd, jakim jest utożsamianie ucznia zdolnego jedynie z uczniem wzorowym, niesprawiającym problemów, podczas gdy w rzeczywistości wcale nierzadko to właśnie uczeń zdolny ma trudności z wypełnianiem obowiązków szkolnych, ze skupieniem uwagi, ze swoją emocjonalnością i niedostosowaniem społecznym. Dr A. Komorowska-Zielony przedstawiła zagadnienie twórczości na etapie kształcenia zintegrowanego i próbowała odpowiedzieć na pytanie, kto może być twórczy oraz jakie są bariery twórczości. Mgr A. Kałmuk w referacie pt. „Homo creator w organizacji, czyli o znaczeniu twórczości w miejscu pracy” zauważyła, iż w ofertach pracy najrozmaitszych zawodów podkreśla się potrzebę kreatywności i przeanalizowała wymiar organizacyjny i wymiar indywidualny twórczości w firmach. Mgr A. Lizurej z IP PAN z Warszawy podjęła próby wyjaśnienia, czym jest twórcza przedsiębiorczość jako składnik rzeczywistości społecznej oraz na czym polega twórcze zarządzanie ludźmi i zasobami. W moim wystąpieniu pt. „Twórczość jako wartość we współczesnej szkole” zwróciłam uwagę na to, że w dzisiejszym, stale zmieniającym się świecie, oprócz wartości ułatwiających funkcjonowanie coraz bardziej liczy się szeroko pojęta jakość życia człowieka, na którą składa się także twórczość. Kształtowanie twórczych postaw życiowych staje się jednym z ważniejszych zadań zreformowanej szkoły. Przedstawiłam również pokrótce wyniki moich badań nad wartościami kształcenia, obejmujących m.in. wartości twórcze: samo-realizację, samokształcenie, samokształtowanie i twórcze myślenie. Zgodziłam się z poglądem, że szkoła powinna kształcić przyszłych odbiorców sztuki, ale i twórców, ponieważ – jak twierdzi S. Szuman w książce *O sztuce i wychowaniu estetycznym* (s. 157) – „potrzeba twórczości i odtwórczości artystycznej [...] występuje także

u większości przeciętnych ludzi, którzy artystami nie są i przeważnie nigdy na serio o tym nie marzyli”.

Po wygłoszeniu referatów wszystkich obecnych osób (niestety, sporej części gości nie udało się dotrzeć), miała miejsce niedługa dyskusja, w trakcie której podjęto takie tematy, jak rola nauczyciela w rozwijaniu twórczości u uczniów, konieczność indywidualizacji kształcenia, trudności finansowe, znaczenie czynnika kulturowego (np. w kontekście wyników badań PISA w Finlandii i Polsce), potrzeba wielostronnego rozwoju dziecka już w przedszkolu. Po obradach odbyło się podsumowanie konferencji – w moim mniemaniu bardzo udanej, interesującej, różnorodnej, a także bardzo aktualnej, biorąc pod uwagę propozycję Komisji Europejskiej, by rok 2009 ogłosić „Europejskim Rokiem Twórczości i Innowacji”.

Małgorzata Bereźnicka

Konferencja naukowa „Dorobek pedagogiki harcerskiej” zorganizowana w 50. rocznicę powstania ruchu „Nieprzetarty Szlak”

Z okazji 50. rocznicy powstania „Nieprzetartego Szlaku”, wydziału drużyn harcerskich i zuchowych przy zakładach leczniczych, wychowawczych i poprawczych – jednej z najpiękniejszych kart w dziejach Związku Harcerstwa Polskiego – została zorganizowana w Krakowie konferencja naukowa pt. „Dorobek pedagogiki harcerskiej”. Otrzymała się ona 26 września 2008 r. w sali obrad Rady Miasta Krakowa oraz 6 października tegoż roku w auli Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. W pierwszej części wzięli udział m.in. liczni uczestnicy Ogólnopolskiego Zlotu Instruktorów „Nieprzetartego Szlaku”, zaś w części drugiej pracownicy i studenci WSFP „Ignatianum”.

Obrady otworzył Przewodniczący ZHP, senator RP, prof. dr hab. Adam Massalski, następnie przybyłych powitali komendant Krakowskiej Chorągwi ZHP hm. Andrzej Żugaj, wiceprzewodniczący Rady Miasta Krakowa Bogusław Kośmider oraz wiceprezydent Miasta Krakowa Elżbieta Łęcznarowicz. Z kolei odczytano listy skierowane do uczestników konferencji przez prezydenta RP Ryszarda Kaczorowskiego, ks. kardynała metropolitę krakowskiego Stanisława Dziwisza, ministra pracy i polityki socjalnej Jolantę Fedak, Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka, biskupa Jana Zająca oraz prezesa Zarządu Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych Wojciecha Skibę.

Obradom przewodniczył dziekan Wydziału Pedagogicznego WSFP „Ignatianum” ks. prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ, którego zastępowali dr Marek Banach i dr Janusz Wojtyczka. Pierwszego dnia wygłoszono 10 referatów, a drugiego – 12. Ponadto referenci nieobecni na obradach z różnych ważnych przyczyn przekazali przygotowane teksty sekretariatowi konferencji. W obradach wzięli udział zarówno naukowcy – głównie pedagodzy i historycy, jak i instruktorzy harcerscy – praktycy. Wśród autorów wystąpień należy odnotować profesorów Andrzeja Jaczewskiego z Uniwersytetu Warszawskiego, Józefa Lipca i Andrzeja Pankowicza z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Bogusława Śliwerskiego z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, a także 10 osób posiadających stopnie naukowe doktora.

Organizatorzy konferencji postanowili nie ograniczać problematyki konferencji do zagadnień związanych z „Nieprzetartym Szlakiem”, ale ukazać tę zasłużoną gałąź ruchu harcerskiego na tle niemal stuletnich dziejów Związku Harcerstwa Polskiego. Zaproszonym do udziału w konferencji naukowcom zaproponowano podjęcie rozważań koncentrujących się wokół trzech tematów: ewolucji ideologii i metodyki harcerskiej, dorobku „Nieprzetartego Szlaku” oraz wkładu w rozwój organizacji zespołów

instruktorskich bądź indywidualnych instruktorów i działaczy harcerskich. Tak więc wygłoszone podczas konferencji referaty można pogrupować w trzy części. W pierwszej znajdują się wystąpienia dotyczące idei, programu oraz działalności organizacyjnej „Nieprzetartego Szlaku”. Wśród nich zwracają uwagę referaty: prof. Józefa Lipca „Fenomenologia nieprzetartych szlaków”, próba podsumowania półwiecza podjęta przez Ludomirę Ryll pt. „Półwiecze drużyn «Nieprzetartego Szlaku»”, dr Barbary Łuczyńskiej „Harcerstwo w życiu dziecka niepełnosprawnego” oraz dr Elżbiety M. Minczakiewicz „Rodzina dysfunkcyjna i jej miejsce w kreowaniu postaw społecznych wobec dzieci i młodzieży. Wyniki badań i refleksje w kontekście wspomnień związanych z jubileuszem 50-lecia «Nieprzetartego Szlaku»”.

W części drugiej znajdują się rozważania nad rozwojem idei harcerskiej i jej metodyki oraz osiągnięć poszczególnych pionów programowych, bądź specjalności harcerskich. Tu wyróżnia się prof. Andrzeja Jaczewskiego „Fenomen harcerstwa – próba analizy pedagogiczno-socjologicznej”, prof. Bogusława Śliwerskiego „Harcerstwo jako awangardowy w dziejach pedagogiki system samowychowawczy”, prof. Andrzeja Pankowicza „Mały Piłsudczyk. Wzór wychowania państwowego a wzory wychowania skautowego”, ciekawe studium Barbary Janczy oraz interesujące przyczynki dotyczące tzw. specjalności harcerskich dr. Adama Ruty i Artura Jachny.

Wreszcie w trzeciej części dokonano próby przedstawienia obrazu kadry instruktorskiej poprzez prezentację wybranych zespołów instruktorskich i wybitnych jednostek. Tu na szczególną uwagę zasługuje obszerna analiza dotycząca składu osobowego kadry instruktorskiej męskich Chorągwi Lwowskiej i Wołyńskiej pióra dr Ireny Kozimali, charakterystyka działalności Kręgu Starszoharcerskiego im. ks. Piotra Skargi w Kolegium „Bobolanum” w Lublinie w latach 1935–1939, przedstawiona przez ks. dr. Stanisława Cieślaka, wspomnienia dotyczące nieznanego epizodu z dziejów krakowskiego harcerstwa w drugiej połowie lat pięćdziesiątych Wincentego Mierzwy i obszerna biografia ostatniego Naczelnika Szarych Szeregów hm. Leona Marszałka, autorstwa Mariana Szczęśniaka. Konferencję uświetnił swoim występem zespół „Małe Słowianki” pod kierunkiem dr Władysławy Marii Francuz.

Wszystkie wystąpienia były dobrze przygotowane i z zainteresowaniem przyjęte przez słuchaczy, a liczba referatów świadczy o braku forum dla prezentacji wyników prowadzonych badań, dotyczących różnych aspektów działalności harcerstwa. Można żywić nadzieję, że zbliżający się jubileusz 100-lecia harcerstwa stanie się okazją do organizacji podobnych przedsięwzięć, służących upowszechnianiu dorobku harcerstwa także w innych środowiskach.

Janusz Wojtycza

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Securitate et Educatione Civili I (2010)

Program Erasmus – relacja z pobytu na Uniwersytecie w Chester

W listopadzie 2008 r. w ramach unijnego Programu Erasmus, zajmującego się wymianą studentów oraz nauczycieli akademickich, wyjechałam do Chester na Uniwersytet. Wymiana miała na celu głównie nawiązanie współpracy pomiędzy uczelniami, a konkretnie między wydziałami pedagogicznymi. Chciałam również skorzystać u źródeł z anglojęzycznej literatury dotyczącej stereotypowych ról społecznych w edukacji, ponieważ studia związane z *gender* są w Wielkiej Brytanii bardziej zaawansowane niż w naszym kraju, a prawdopodobnie temu właśnie tematowi poświęcę moją przyszłą rozprawę habilitacyjną.

Kilka słów o brytyjskiej edukacji...

Wielka Brytania podzielona jest na cztery niezależne państwa: Anglię, Szkocję, Walię i Irlandię Północną; system edukacji w tych państwach różni się bardzo nieznacznie. Można natomiast zaobserwować istotne różnice, porównując go do polskiego systemu edukacji¹. Szkoły w Wielkiej Brytanii są albo państwowe, albo niezależne (pierwsze są utrzymywane ze środków publicznych, drugie zaś – ze środków pochodzących z opłat za naukę). Szkoły państwowe podlegają nadzorowi Lokalnych Władz Oświatowych (*Local Education Authority*). Od 1988 roku Ustawa o reformie edukacji wprowadziła obowiązkowy narodowy program nauczania (*national curriculum*), obejmujący 10 podstawowych przedmiotów (*foundation subjects*), z których angielski, matematyka i nauka (*science*; fizyka, chemia, biologia) stanowią przedmioty rdzenne (*core subjects*), a pozostałe przedmioty obowiązkowe w Zjednoczonym Królestwie to: historia, geografia, technologia, muzyka, sztuka, wychowanie fizyczne oraz – w szkołach średnich – język obcy. W każdej szkole zapewnia się także nieobowiązkowe zajęcia z wychowania seksualnego i religii. Czas nauczania przedmiotów, metodologia nauczania oraz dobór podręczników zależą od ustaleń danej szkoły.

Pierwszy etap kształcenia obejmuje okres od narodzin dziecka do 5. roku życia, następnie rozpoczyna się edukacja obowiązkowa, trwająca do 16. roku życia. Szkoły

¹ Welcome to East Herts Council, <http://www.eastherts.gov.uk/index.jsp?article-id=4683>; Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie, <http://www.london.polemb.net/index.php?document=83>.

publiczne są bezpłatne, podobnie jak podręczniki. Rok szkolny zaczyna się we wrześniu, a kończy w połowie lipca. Podzielony jest na trzy semestry, z dwiema tygodniowymi przerwami pomiędzy semestrami i sześciotygodniowymi wakacjami.

Szkolnictwo podstawowe obejmuje dzieci w wieku od 5 do 11 lat (*Infant schools* dla dzieci w wieku 5–7 lat; *Junior schools* dla dzieci w wieku 7–11 lat; *Combined infant and junior schools* – szkoły dwupoziomowe, tj. nauczające dzieci w wieku od 5 do 11 lat). Na tym etapie stosuje się jedynie ocenę opisową.

Szkołę średnią rozpoczyna się w 11. roku życia i pozostaje się tam obligatoryjnie do 16. roku życia (składa się ona z dwóch etapów: *secondary school* oraz z właściwej szkoły średniej, czyli liceum). Następnie uczniowie mogą przystąpić do egzaminu *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Na tym etapie osiągnięcia uczniów są oceniane za pomocą skali A–G, gdzie A stanowi najwyższą notę. Większość uczniów decyduje się na kontynuowanie nauki w szkołach średnich II stopnia do 18. roku życia (*sixth form*) lub w kolegium (*college*), wybierając profil zawodowy – techniczny, lub profil akademicki, przygotowujący do podjęcia studiów wyższych. Wybór tej drugiej opcji, podobnie jak nauka w *sixth form*, pociąga za sobą konieczność zdawania egzaminu *General Certificate of Education „Advanced”*, zwany *A-levels*, który jest odpowiednikiem polskiego egzaminu dojrzałości *A-levels*. Wyniki egzaminu są podstawą rekrutacji studentów na uczelnie wyższe. *A-level* zdawany jest przez uczniów w wieku 16–18 lat, po dwuletniej nauce (rzadziej po rocznej, intensywnej). Uczniowie mogą wybrać 2–4 przedmioty, pod warunkiem że uzyskali już z nich GCSE (z wyjątkiem niektórych przedmiotów nieoferowanych na poziomie GCSE, jak np. prawo). Stopnie A–E określają poziom zdanych egzaminów.

Szkoły wyższe w Zjednoczonym Królestwie podzielone są na:

- *Universities*: Uniwersytety brytyjskie (około 50 tzw. starych uniwersytetów) są w pełni autonomiczne, upoważnione na podstawie *Royal Charter* (dosł. „karta królewska”) oraz Ustawy Parlamentu do określania własnych kierunków studiów i tym samym do wystawiania własnych dyplomów. Wysoki standard nauczania jest utrzymywany dzięki zastosowaniu systemu zewnętrznych egzaminatorów, co zapewnia porównywalnie wysoki poziom wydawanych dyplomów.
- *Polytechnics*: W Wielkiej Brytanii politechniki zostały przemianowane na uniwersytety, które oferują różnorodne kursy BTEC HND – *Business and Technician Education Council Higher National Diploma*. Te, tzw. nowe uniwersytety działają na zapotrzebowanie pracodawców poprzez kursy modułowe, szkolenie zawodowe w ramach kursów, tzw. *sandwich courses*, stosują przy tym otwartą i elastyczną politykę przyjęcia na studia oraz system transferu zakończonych kursów (*credit transfer*).
- *Colleges and Institutions of Higher Education* – są to szkoły wyższe, oferujące kursy zawodowe i akademickie w ramach wąskich specjalizacji.

Studia w Wielkiej Brytanii są dwustopniowe: 3–4-letnie studia licencjackie (*undergraduate studies*, po których absolwent otrzymuje tytuł *Bachelor's degree*) oraz 1–2-letnie studia magisterskie (*postgraduate studies*, po ukończeniu których absolwent otrzymuje tytuł *Master's degree*). Studia w Wielkiej Brytanii są płatne.

The University of Chester

Chester to stolica hrabstwa Cheshire; 80-tysięczne, malownicze miasto w północno-zachodniej części Anglii, w pobliżu granicy z Walią. Znajduje się w pobliżu dwóch dużych miast: Liverpoolu i Manchesteru. Studiuje tu około 15 tysięcy osób. Uniwersytet w Chester jest jedną z najstarszych i najbardziej doświadczonych instytucji kształcących nauczycieli w Wielkiej Brytanii. Istnieje od 1839 roku, początkowo jako Nauczycielskie Kolegium. Uczelnia posiada siedem wydziałów, zajmujących się: praktyczną wiedzą o zdrowiu (*Faculty of Applied and Health Sciences*), sztuką i mediami (*Faculty of Arts and Media*), zarządzaniem (*Faculty of Business and Management*), opieką zdrowotną i społeczną (*Faculty of Health and Social Care*), socjologią (*Faculty of Social Sciences*), pedagogiką (*Faculty of Education and Children's Services*) oraz naukami humanistycznymi (*Faculty of Humanities*).

Wydział Pedagogiczny zajmuje się przede wszystkim edukacją i opieką społeczną dzieci w Wielkiej Brytanii. Oferuje sześć rodzajów studiów, zwykłych i podyplomowych; trwających od roku do czterech lat. Studenci rozwijają tu swoje kwalifikacje zawodowe (*Continuing Professional Development*) lub zdobywają nowe, konieczne na stanowisku nauczyciela lub nauczyciela wspomagającego. Studia przygotowują absolwentów do podjęcia pracy związanej z różnymi etapami w życiu wychowanka: *early years education* obejmuje dzieci od urodzenia do 5 lat (czyli także okres przedszkolny), *primary school* – uczniów szkoły podstawowej, a *secondary school* – uczniów szkoły średniej. W szkołach podstawowych nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów, zaś w szkole średniej – wybranych.

Pierwszego dnia po przyjeździe miałam okazję poznać dziekan wydziału pedagogicznego Uniwersytetu w Chester, Annę Sutton. Zostałam oprowadzona po kilku budynkach należących do uczelni przez Allana Owensa (profesor zajmujący się m.in. literaturą i teatrem, jak również wymianą międzynarodową pracowników; *Professor of Drama Education, National Teaching Fellow*) oraz Tony'ego Pickforda (starszy wykładowca, zajmujący się historią, a także technologią informacyjną i komunikacyjną; *Senior Lecturer History and Information and Communication Technology*), którzy wyjaśnili mi, w jaki sposób korzystać z czytelni, w której przez kolejne dni spędziłam sporo czasu (jednego dnia zresztą, jak stwierdzili pracownicy uczelni, pobiłam rekord pracy – 8 godzin).

Tony Pickford jest autorem pakietu edukacyjnego *Krakow: Around the Dragon's Den*, stworzonego przy współpracy urzędników hrabstwa Cheshire, zajmujących się sprawami dzieci (Cheshire County Council Children's Services), z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu w Chester. Pakiet powstał z myślą o polskich dzieciach uczących się w angielskich szkołach. Ma na celu nie tylko celebrowanie polskiego stylu życia i kultury przez młodych Polaków, ale i przedstawienie Polski ich anglojęzycznym kolegom. Materiał bazuje na pokazaniu codziennego życia polskiej uczennicy wraz z jej rodziną, żyjącą w Krakowie, a także na legendzie o smoku wawelskim. Pakiet zawiera teksty w języku polskim i angielskim, zdjęcia przedstawiające Kraków, książeczkę z bogato ilustrowaną legendą, film i prezentację w programie Power Point, a także przewodnik dla nauczyciela.

Połowa mojego niespełna dwutygodniowego pobytu odbyła się w ramach programu Erasmus, natomiast druga poświęcona była konsultacjom oraz poszukiwaniom potrzebnych mi publikacji. Jeszcze zanim przyjechałam do Chester,

byłam umówiona na kilka spotkań z wykładowcami z Wydziału Pedagogicznego, a już po przyjeździe co jakiś czas dochodziły nowe. Odbyłam m.in. bardzo interesujące spotkania: ze wspomnianymi już tutaj Allanem Owensem i Tonym Pickfordem (wraz z jego żoną, pracowniczką urzędu hrabstwa w oddziale zajmującym się dziećmi i ich edukacją), z Harrym Downsem (starszy wykładowca sztuki; *Senior Lecturer Art*), z Bethan Hulse (starszy wykładowca, języki obce; *Senior Lecturer PGCE MFL*), z Robem Hulme (profesor pedagogiki; *Professor in Education & Education Studies*) czy ze Stevenem Tonesem (zajmującym się głównie wychowaniem fizycznym w szkołach średnich; *Secondary Partnership Manager / Joint Secondary Programme Leader*).

Miałam okazję uczestniczyć gościnnie m.in. w zajęciach prowadzonych przez Joy Roberts (starszy wykładowca, specjalistka od najwcześniejszych lat dziecięcych – *Senior Lecturer Early Years and Professional Development Education*), podczas których mogłam też posłuchać i obejrzeć prezentacje studentów na temat programów i strategii rządowych dotyczących dzieci (oraz współpracy z rodzicami). Joy Roberts zapoznała mnie również z projektem *Journey's End*, dotyczącym mniejszości etnicznych. Projekt ten powstał, by ułatwić nowym uczniom, szczególnie tym pochodzącym z innych krajów, zaaklimatyzowanie się w nowym środowisku i w nowej szkole – oraz by uświadomić innym, dlaczego to nie jest łatwe. Pomocna w tym powinna być historyjka o rodzinie Armstronga, która opuszcza planetę Apollo i rozpoczyna „nowe życie” na planecie Zorg (bajka ta docelowo ma być wykorzystana w przedstawieniu, przygotowanym przez uczniów), a także książeczka dla nowych uczniów, zawierająca informacje o kraju ich pochodzenia oraz ilustracje z nazwami w ich ojczystym języku oraz w języku angielskim.

Uczestniczyłam również w zajęciach prowadzonych przez Tony'ego Pickforda, poświęconych edukacji ekologicznej, na których miałam okazję podziwiać pomysłową wystawę przygotowaną na ten moduł przez jego studentów, a także w jego zajęciach dotyczących dziedzictwa kulturowego Wielkiej Brytanii, w trakcie których zapoznałam studentów z historią i kulturą Polski.

Prowadziłam również seminarium, którego pierwszą część stanowił mój wykład o polskim systemie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji zintegrowanej (*System of education in Poland, with special consideration of integrated teaching*), wraz z prezentacją, zaś druga część poświęcona była na dyskusję.

Niezwykle ciekawym doświadczeniem był wyjazd do Crewe, miejscowości, w której mieszka i pracuje wielu Polaków (głównie w magazynach i hurtowniach). Odwiedziłam tam dwie katolickie szkoły: podstawową i średnią, w których 10–15% uczniów to polskie dzieci. Spotkałam się z dyrektorem szkoły średniej, a także z polskimi uczniami z obu placówek i polską nauczycielką Magdaleną Pietrzakowską, uczącą języka polskiego i angielskiego. Interesujące również było poznanie pracy młodych pracowników socjalnych w urzędzie w Crewe, Agaty i Tomka, którzy doradzają przybyłym lub dawno już osiedlonym, lecz nie znającym języka angielskiego Polakom, w sprawach wszelakich – od edukacji, poprzez zasiłki aż do kwestii prawnych. Niekiedy ich rodacy potrzebują tłumaczenia „na telefon”, np. będąc u mechanika; niekiedy osobiście i niekoniecznie krótko (np. Agata niedawno „uczestniczyła” w 27-godzinym porodzie, którego mały i śliczny owoc miałam zresztą okazję zobaczyć).

Lekcje języka polskiego, podobnie jak historii i geografii (w języku polskim), są tam ponadplanowe (odpłatne) i odbywają się w soboty. Szkoła sobotnia to jeden z projektów Stowarzyszenia Emigrantów Crewe, więcej o innych projektach opowiedziała mi prezes Stowarzyszenia, Mieczysława Podsiedlik. Zaproponowała też, bym udała się z grupą kilkudziesięciu polskich dzieci i niewiele mniej liczną grupą ich rodziców na wycieczkę do Liverpoolu, z którego to zaproszenia z przyjemnością skorzystałam.

Ogólne refleksje po powrocie z Crewe są takie, że niełatwo się tam żyje Polakom, aczkolwiek przy odpowiedniej dawce determinacji i ciężkiej pracy można robić postępy i zadbać o to, by przyszłość była znacznie jaśniejsza. Przykładem tego niech będzie choćby przypadkowo poznana studentka biologii kryminalnej na Uniwersytecie w Chester, która rok temu przyjechała do Crewe ze Śląska, by zarobić na dalsze kształcenie, i została, mimo niełatwych warunków bytowych, ciężkiej pracy i niezbyt przyjaznego i bezpiecznego otoczenia. Po roku miała na tyle oszczędności, że postanowiła spróbować dostać się na studia – i udało się. Ma trudniej niż jej koleżanki i koledzy; jako jedyna po tygodniu wytężonej pracy (podwójnie trudnej, bo specjalistyczna terminologia angielska wciąż sprawia jej problemy) w weekendy, zamiast bawić się i odpoczywać, pracuje w hotelu w Chester, zarabiając na dalszą edukację. I jestem pewna, że osiągnie wyznaczone cele.

Podsumowując, mój pobyt w Chester i okolicach był bogaty i różnorodny. Dowiedziałam się, jak żyją Polacy w Crewe, z jakimi trudnościami muszą się zmagać, jakie stoją przed nimi wyzwania – to wiedza, której zdobycia zupełnie nie planowałam, wyruszając do Anglii, ale cieszę się, że mogłam chociaż powierzchownie ją pojąć. Miałam wiele okazji, by wymienić moje doświadczenia z wykładowcami Uniwersytetu w Chester, podpatrzeć, w jaki sposób prowadzą zajęcia oraz jak przygotowują się i pracują studenci – a także jak są oceniani. Poznałam tamtejszy Wydział Pedagogiczny i mogłam opowiedzieć o wydziale pedagogicznym na naszej uczelni, a także o tym, czym zajmuje się Katedra Edukacji Obronnej, co wywoływało bardzo pozytywne i pełne zainteresowania reakcje. Mam nadzieję, że mój pobyt na Uniwersytecie w Chester zaowocuje wspólną współpracą z Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie. Pierwsze wspólne obszary zainteresowań naukowych i możliwości dalszych kontaktów zostały już określone – w kwietniu gościliśmy u nas Tony’ego Pickforda. A to dopiero początek...

Małgorzata Bereźnicka

Spis treści

ARTYKUŁY

Małgorzata Bereźnicka

Bezpieczeństwo jako wartość we współczesnej szkole 3

Klaudia Cenda-Cwer

Podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli
w wybranych krajach członkowskich, w kontekście wspólnych celów
systemów edukacji w Unii Europejskiej do 2010 roku 10

Łukasz Czekaj

Przestępczość nieletnich w środowisku szkolnym 27

Malina Kaszuba

Rola i zadania współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC)
podczas operacji stabilizacyjnej w Iraku 33

Magdalena Kochmańska

Wspieranie rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw
przez samorząd terytorialny jako środek poprawy
poziomu bezpieczeństwa lokalnego i regionalnego 41

Zbigniew Kwiasowski

Bezpieczeństwo szkoły w opinii szkolnych podmiotów wychowania 51

Roman Krawczyński

Bezpieczeństwo narodowe w aspekcie edukacji społeczeństwa
w dobie terroryzmu 62

Roman Krawczyński

Polskie doświadczenia funkcjonowania samoobrony
w zakresie ochrony i ratownictwa ludności 71

Jan Ostojski

Aspiracje życiowe młodzieży polskiej i Polonii kanadyjskiej
u progu XXI wieku 86

Magdalena Szumiec

Metoda czterech kroków jako innowacyjny sposób nauczania
praktycznych umiejętności udzielania pierwszej pomocy 116

Pelagia Szybka

Kompetencje z zakresu pierwszej pomocy nauczycieli przedszkoli 124

Janusz Wojtyca

Przysposobienie wojskowe harcerzy w Krakowskiej Chorągwi Męskiej
w latach 1920–1926 143

MATERIAŁY ŹRÓDŁOWE

Tomasz Jan Biedroń, Anna Siwik

Nastroje społeczne w Polsce przed Październikiem 1956 roku **160**

RECENZJA

Harcerski Słownik Biograficzny, t. 2, red. Janusz Wojtycza,
Warszawa 2008 (Jan Ostojski)

167

NOTY BIOGRAFICZNE

Władysław Gałka (Tomasz Jan Biedroń)	170
Antoni Jan Tomasz Grębosz (Tomasz Jan Biedroń)	176
Augustyn Rafalski (Tomasz Jan Biedroń)	179
Trnka Teofil Antoni (Tomasz Jan Biedroń)	184
Leon Mirecki (Krzysztof Kaczmarek)	187
Wojciech Bednarski (Janusz Wojtycza)	190
Tadeusz Tomasz Grzesło (Janusz Wojtycza)	193
Bogusław Tadeusz Rybski (Janusz Wojtycza)	197
Kazimiera Sobieska zam. Stachuruwa (Janusz Wojtycza)	201

KONFERENCJE, SPRAWOZDANIA

204

Notka z konferencji „Poznanie, przeżywanie i odkrywanie
rzeczywistości społecznej i kulturowej w edukacji”
(Małgorzata Bereźnicka)

204

Konferencja naukowa „Dorobek pedagogiki harcerskiej”
zorganizowana w 50. rocznicę powstania ruchu „Nieprzetarty Szlak”
(Janusz Wojtycza)

208

Program Erasmus – relacja z pobytu na Uniwersytecie w Chester
(Małgorzata Bereźnicka)

210

Contents

ARTICLES

Małgorzata Bereźnicka

Safety as a value in contemporary school 3

Klaudia Cenda-Cwer

Improving education and training for teachers in Europe
in the context of shared goals in the EU for 2010 10

Łukasz Czekaj

Juvenile delinquency in school environment 27

Malina Kaszuba

The role and tasks of Civil Military Cooperation
in the peacekeeping operation in Iraq 33

Magdalena Kochmańska

Local self-government support for the development of small
and medium companies as a means of improving local
and regional security 41

Zbigniew Kwiasowski

School safety in the opinion of school-education subjects 51

Roman Krawczyński

National security in the aspect of educating
the public in the age of terrorism 62

Roman Krawczyński

Polish experience in the functioning of self-defence in the protection
and rescue of the population 71

Jan Ostojki

Life aspirations of Polish and Canadian-Polish youth
at the beginning of the 21st century 86

Magdalena Szumiec

Four-step method as an innovative way of teaching
the First Aid practical skills 116

Pelagia Szybka

First Aid competence among preschool teachers 124

Janusz Wojtycza

Military training of Scouts in *Krakowska Chorągiew Męska*
(the Cracow region) in 1920–1926 143

SOURCE MATERIALS

Tomasz Jan Biedroń, Anna Siwik

Social moods in Poland before October 1956 **160**

REVIEW

Harcerski Słownik Biograficzny, t. 2, red. Janusz Wojtycza,
Warszawa 2008 (Jan Ostojski) **167**

BIOGRAPHICAL NOTES

Władysław Gałka (Tomasz Jan Biedroń) **170**
 Antoni Jan Tomasz Grębosz (Tomasz Jan Biedroń) **176**
 Augustyn Rafalski (Tomasz Jan Biedroń) **179**
 Trnka Teofil Antoni (Tomasz Jan Biedroń) **184**
 Leon Mirecki (Krzysztof Kaczmarek) **187**
 Wojciech Bednarski (Janusz Wojtycza) **190**
 Tadeusz Tomasz Grzesło (Janusz Wojtycza) **193**
 Bogusław Tadeusz Rybski (Janusz Wojtycza) **197**
 Kazimiera Sobieska zam. Stachuruowa (Janusz Wojtycza) **201**

CONFERENCE NOTES

Conference „Learning, experiencing and discovering the social
and cultural reality in education” (Małgorzata Bereźnicka) **204**
 Scientific conference „Achievements of Scout pedagogy”,
in the 50th anniversary of the „Nieprzetarty Szlak”
movement (Janusz Wojtycza) **208**
 The Erasmus Programme: report from the visit at the
University of Chester (Małgorzata Bereźnicka) **210**