Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne

Tom XV (3)/2019

Włocławek 2019

Rada naukowa
prof. dr hab. Antonina Magdalena Śniadecka-Kotarska (Uniwersytet Łódzki); prof. dr hab. Radosław Zenderski (UKSW w Warszawie); prof. dr hab. Tadeusz Srogosz (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie); prof. dr hab. Waldemar Paruch (UMCS w Lublinie); prof. dr hab. Marek Jakubowski (UMK w Toruniu); dr hab. Dariusz Góra-Szopiński (UKSW w Warszawie); dr Małgorzata Legiędź-Gałuszka (PWSZ we Włocławku); dr Magdalena Rekść (Uniwersytet Łódzki); dr Lucyna Chmielewska (Uniwersytet Łódzki); mgr Pilar Palmira Gil Cánovas (Uniwersytet Łódzki); dr M. Carmen Fonseca-Mora (University of Huelva, Spain); Andrei Glinskii, candidate of philosophical sciences (Moscow Region State University); prof. Antonio J. Sosa Alonso (University of La Laguna, Spain)

Kolegium redakcyjne
dr Monika Kamper-Kubańska – redaktor naczelny
dr Karolina Kaszlińska – z-ca redaktora naczelnego
dr Paweł Sobierajski – sekretarz redakcji
mgr Jacek Wojciechowski – sekretarz redakcji
dr Fabian Nalikowski – redaktor tematyczny
dr Ireneusz Koepke – redaktor tematyczny
dr E. Oberlan, dr D. Kawa – redaktorzy językowi (j. polski)
mgr Piotr Gołembiewski – redaktor językowy (j. angielski)
mgr Magdalena Machcińska-Szczepaniak – redaktor językowy (j. angielski)

Lista recenzentów publikowana jest na stronie czasopisma:

Skład i łamanie tekstu
Paweł Sobierajski

Projekt okładki
Kamil Zgodziński

Czasopismo jest wydawane na zasadach licencji niewyłącznej Creative Commons

ISSN 1896-4087
Wersją pierwotną czasopisma jest wersja elektroniczna
© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku
Włocławek 2019

Redakcja czasopisma:
Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne
Instytut Humanistyczny
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku
ul. Mechaników 3, 87-800 Włocławek
http://wyd.edu.pl/index.php/czasopisma-naukowe/zblizenia-cywilizacyjne

Wersja papierowa jest dostępna w druku na żądanie

Spis treści

Od redakcji 6

ADRIAN PIENDEL
Cywilizacja światowa i edukacja jako narzędzie jej budowania. Koncepcja Theodore'a Bramelda 10

PAWEŁ SOBIERAJSKI
Historia kurateli sądowej w Polsce – uwarunkowania organizacyjno-prawne 34

SYLWIA NAPIERKOWSKA
Rzetelny proces w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej 52

ROBERT MUSIAŁKIEWICZ
PATRYK WIĘZNOWSKI
Pozycja samorządu studenckiego w ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* 66

MACIEJ SZMIT
ANETA KACZMAREK
Badania świadomości bezpieczeństwa informacji w wybranych grupach społecznych: studentów, instruktorów harcerskich oraz pracowników Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego 90

MONIKA SANDER-GRABOWSKA
BEATA PRZYSTAŚ
Prozdrowotny styl życia młodzieży w wieku 11–15 lat inwestycją w przyszłość społeczeństwa 112

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XV (3)/2019

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2019.016

Od redakcji

Cywilizacja zaczyna się, gdy człowiek w dążeniu
do swoich celów może wykorzystać więcej wiedzy, niż sam zdobył,
i gdy przekracza granice swojej ignorancji
korzystając z wiedzy, której sam nie posiada
[Friedrich A. von Hayek]

Friedrich A. von Hayek definiując pojęcie cywilizacji zwrócił uwagę na konieczność wymiany myśli – konieczność wykształcenia w ludziach kompetencji korzystania z wiedzy Innych, ze świadomością własnej niewiedzy. Zadawanie pytań i szukanie odpowiedzi winno stać się początkiem każdego dialogu.

W duchu tej myśli i zgodnie z profilem czasopisma bieżący numer *Zbliżeń Cywilizacyjnych* poświęcony został szerokiemu spektrum zagadnień. Obejmuje on między innymi problematykę z obszaru pedagogiki w postaci rekonstrukcji programów edukacyjnych jako strategii osiągania jedności cywilizacji światowej, czy historii kurateli sądowej w Polsce. Głos prawników reprezentuje artykuł dotyczący charakterystyki prawa do rzetelnego procesu zawarty w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej, obecny jest także w stanowisku samorządu studenckiego wobec Ustawy Prawo o szkolnictwie Wyższym. W bieżącym numerze znajdziemy również próby odpowiedzi na istotne społecznie i cywilizacyjnie pytania o świadomość wybranych grup społeczno-zawodowych w zakresie bezpieczeństwa informacji oraz determinantach prozdrowotnego stylu życia młodzieży.

Numer, który oddajemy do rąk Czytelnika, otwiera artykuł Adriana Piendel, zatytułowany *Cywilizacja światowa i edukacja jako narzędzie jej budowania. Koncepcja Theodore'a Bramelda*. Autor tekstu w swoich rozważaniach skupił się na charakterystyce głównego celu współ-

czesnej ludzkości – jedności cywilizacji światowej. Stało się to dla niego przyczynkiem do ukazania zarówno samego pojęcia cywilizacji światowej jak i próby określenia środków niezbędnych do osiągnięcia wspomnianej jedności oraz efektów tych zabiegów. Jak dowodzi autor, fundamentalne znaczenie dla tego procesu ma edukacja, dlatego też rekonstrukcje programów edukacyjnych ujmuje on jako warunek niezbędny do osiągnięcia jedności cywilizacji światowej.

Artykuł autorstwa Pawła Sobierajskiego pt. *Historia kurateli sądowej w Polsce – uwarunkowania organizacyjno-prawne,* ma charakter przeglądowo–popularyzatorski i został zainspirowany obchodami 100-lecia kurateli sądowej w Polsce. W swoim opracowaniu autor ukazuje istotne momenty w rozwoju instytucji kurateli sądowej, analizie poddając okres od 1919 roku aż do uchwalenia *Ustawy o kuratorach sądowych* w 2001 roku.

Prawo do rzetelnego procesu jest jednym z niezbywalnych elementów systemu demokratycznego państwa prawa. Wiodącą rolę w interpretacji tego pojęcia odgrywa art. 6 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności oraz wypracowane na jego podstawie standardy w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej jest jednym z aktów prawnych inspirowanych prawami człowieka gwarantowanymi w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Tej problematyce poświęcony jest zamieszczony na łamach niniejszego numeru artykuł autorstwa Sylwii Napierkowskiej pt. *Rzetelny proces w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej*.

Robert Musiałkiewicz i Patryk Więznowski, w tekście zatytułowanym *Pozycja samorządu studenckiego w ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, skoncentrowali się na zmianach w zasadach organizacji szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym szczególnie tych, które dotyczą pozycji i roli samorządu studenckiego w procesie zarządzania uczelnią. Autorzy podjęli udaną próbę odpowiedzi na pytanie, czy nowe regulacje rozszerzają, czy ograniczają studencką samorządność i jej wpływ na funkcjonowanie uczelni. Obecna w artykule analiza aktów prawnych poszerzona została o prezentację

opinii przedstawicieli samorządów studenckich na temat ich nowych praw i obowiązków.

Maciej Szmit oraz Aneta Kaczmarek w swoim artykule pt. *Badania świadomości bezpieczeństwa informacji w wybranych grupach społecznych: studentów, instruktorów harcerskich oraz pracowników Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego* przedstawiają wyniki jakie uzyskali sondując wiedzę i poglądy respondentów na wybrane tematy związane z cyberbezpieczeństwem. Celem ich badań była próba ustalenia, czy istnieją statystycznie istotne związki pomiędzy cechami uczestników badania, a ich wiedzą (mierzoną liczbą prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące cyberbezpieczeństwa) oraz poglądami na temat cyberbezpieczeństwa. W badaniach uwzględniono również nawyki respondentów związane z bezpieczeństwem oraz ich uczestnictwo w szkoleniach z tego zakresu.

Numer zamyka artykuł autorstwa Moniki Sander-Grabowskiej oraz Beaty Przystaś, zatytułowany *Prozdrowotny styl życia młodzieży w wieku 11–15 lat inwestycją w przyszłość społeczeństwa*", w którym autorki opisują rolę zachowań prozdrowotnych młodzieży w wieku 11–15 lat jako ważnego czynnika w tworzeniu zdrowego społeczeństwa. Analizie poddano dane Instytutu Matki i Dziecka zawarte w raporcie *„Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)"* oraz dane z analogicznego raportu z 2014 roku *„Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych".*

Gorąco zapraszamy zarówno do lektury tego numeru „Zbliżeń Cywilizacyjnych", jak i do publikowania na łamach kolejnych numerów naszego kwartalnika!

Redakcja

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XV (3)/2019

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2019.017

ADRIAN PIENDEL
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Cywilizacja światowa i edukacja jako narzędzie jej budowania. Koncepcja Theodore'a Bramelda

World civilization and education as a tool for building her. Theodore Brameld concept

Streszczenie:
Zamierzeniem artykułu jest przedstawienie głównego celu współczesnej ludzkości, jakim jest jedność cywilizacji światowej. Autor tekstu wyjaśnia pojęcie cywilizacji światowej, określa środki niezbędne do osiągnięcia wspomnianej jedności i przedstawia jej efekty. Jednym z opisanych środków niezbędnych do osiągnięcia jedności cywilizacji światowej jest rekonstrukcja programów edukacyjnych, a także postaw współczesnych społeczeństw wobec ludzkości całego świata. Dlatego autor wyjaśnia główne założenia rekonstrukcji społecznej i przedstawia edukację nie tylko jako środek, ale także jako cel głębokiej rekonstrukcji.
Słowa kluczowe: cywilizacja światowa, Theodore Brameld, edukacja internacjonalistyczna, obywatel świata, zjednoczenie

Abstract:
The aim of the article is to present the primary goal of the modern humanity, that is the unity of the world civilization. The author of the text explains the term of world civilization, defines the means that are necessary to achieve the aforementioned unity and displays its results. One of the described means necessary to achieve the unity of the world civilization is reconstruction of the educational programs and also of the attitudes of the contemporary societies towards the humankind of the whole world. That is why the author explains the main assumptions of the social reconstruction

and presents education not only as a means, but also as the aim of profound reconstruction.
Keywords: world civilization, Theodore Brameld, internationalist education, world citizen, union.

Wprowadzenie

Głównym celem niniejszego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób edukacja może stać się narzędziem w tworzeniu cywilizacji światowej. Rekonstrukcja tej wizji ma posłużyć do zbadania i poznania sytuacji, w której znajdzie się ludzkość, jeżeli nie uda się osiągnąć poziomu globalnego zjednoczenia. Pozwoli to zaproponować środki konieczne do urzeczywistnienia wizji cywilizacji światowej. Ambicją tej pracy jest zatem odpowiedź na pytanie, w jaki sposób edukacja może włączyć się w proces budowania cywilizacji światowej. Artykuł może więc stać się teoretyczną podstawą do praktycznej działalności zmierzającej w stronę budowania cywilizacji światowej.

Theodore Brameld był propagatorem rekonstrukcjonizmu społecznego. Swoje poglądy na temat filozofii edukacji zawarł w pracy *Edukacja jako siła* (1965), będącej zwięzłym wykładem na temat rekonstrukcjonizmu społecznego i zawierającej główne postulaty i założenia tejże filozofii. Pozycja ta była odpowiedzią na wydarzenia z czasów zimnej wojny. Drugim powodem napisania tej pracy był kryzys kultury amerykańskiej. Książka była również wyrazem lęku o przyszłość ludzkości. Jako pierwsza z dzieł T. Bramelda została powtórnie wydana już po śmierci autora, a w 2014 roku doczekała się polskiego tłumaczenia.

Źródłem wiedzy niniejszej pracy stały się pozycje T. Bramelda: *Education for the emarging age* (1961), *The use of explosive ideas in education* (1965), *Edukacja jako siła* (1965, 2014), a także praca Hanny Zielińskiej-Kostyło *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmian poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda* (2005).

Myśli T. Bramelda zostały tu zestawione z poglądami czołowych polskich myślicieli XX wieku. W tym celu wykorzystano pracę Stani-

sława Ossowskiego *O osobliwościach nauk społecznych*, a także Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie i strategia życia*. Ponadto dokonano analizy porównawczej z teorią jedności społecznej prezentowanej w książce Marthy Nussbaum *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*.

W latach 60. XX wieku Brameld napisał, że społeczeństwo amerykańskie funkcjonuje w dobie kryzysu kulturowego. Kryzys ten jest pośrednio odpowiedzialny za niemożność osiągnięcia cywilizacji światowej, ponieważ nie pozwala on ludziom w pełni rozwijać się i kształcić; stawia ludzkość na rozdrożu wyboru wartości. Człowiek funkcjonujący w dobie kryzysu nie wie, którym wartościom powinien się oddać. Tym samym kryzys absorbuje uwagę jednostki, dezorganizując jej proces kształcenia. Ludzie nie wiedzą, które wartości powinni wybrać, ponieważ nie mają pewności, które są dla nich wzmacniające, a które destrukcyjne.

T. Brameld twierdzi, że należałoby zrekonstruować ludzkie podejście do zjednoczenia i wspólnoty, a także, że świat wymaga nowych wyzwań. Do takowych należy zaliczyć zbudowanie cywilizacji światowej. W tym artykule pokażę drogę, którą ludzkość, według Bramelda, musi przebyć, aby dopełnić tego celu.

W dalszej części artykułu zaprezentuję wyniki analizy literatury, w której zostały opisane konsekwencje urzeczywistnienia wizji cywilizacji światowej. Konsekwencje te są zarazem korzyściami dla ludzkości. W ostatniej części zestawię myśli Bramelda z teorią obywatela świata Marthy Nussbaum.

1. Pojęcie cywilizacji światowej

Theodore Brameld w połowie XX wieku obawiał się konsekwencji szybkiego rozwoju technologicznego. Obawy narodziły się podczas obserwacji pracy uczniów w japońskim gimnazjum w wiosce Kiusiu. W klasie zgromadzono pięćdziesięcioro uczniów w wieku około czternastu lat, którzy zasiedli w grupach przy stolikach, aby dyskutować na

temat wartości przez nich wyznawanych. Zajęcia te miały na celu konfrontację poglądów uczniów. Brameld z optymizmem odnosił się do takiej formy edukacji. Swoje obawy odnoszące się do rozwoju technologicznego, przesłaniającego interakcje międzyludzkie, wyrażał w następujący sposób: „Można się jedynie modlić, abym gdy po raz kolejny odwiedzę to samo gimnazjum w Japonii, nie spotkał 50 nastolatków rozpaczliwie wciskających guziki maszyny w poszukiwaniu prawidłowych odpowiedzi na swoje etyczne dylematy”[1].

Odpowiednio wykorzystane nowoczesne technologie mogą stać się narzędziem rozwoju poszerzenia ludzkiego światopoglądu. Co za tym idzie, mogą przyczynić się zarówno do budowania, jak i burzenia cywilizacji światowej. Nie powinny jednak zastępować krytycznego podejścia i analitycznego myślenia w stosunku do otaczającego nas świata. Zjednoczenie ludzkości rozpoczyna się na poziomie analizy naszych wartości i uczuć. Tego procesu nie może zastąpić żadne technologiczne urządzenie. Tylko ludzkie umysły mogą być na tyle wrażliwe, aby samodzielnie dążyć do zjednoczenia. Wybierając nowoczesne technologie z jednoczesnym porzuceniem idei dialogu i interakcji, oddalamy się od siebie. Tym samym nieświadomie dążymy do zatracenia w postaci podziałów.

Podobne zdanie jak Brameld wyraził Stanisław Ossowski (1897-1963), negując wyższość nauk przyrodniczych nad naukami humanistycznymi i twierdząc, że „Elektronowa maszyna do liczenia nie zastąpi plastyczności intelektualnej, kultury humanistycznej badacza i jego krytycyzmu wobec własnych interpretacji”[2].

Rozwiązanie tego problemu podaje Irena Wojnar (1924), twierdząc, że ludzkość jest w stanie łączyć korzyści płynące z równoczesnego wykorzystania nauk przyrodniczych i humanistycznych. Ludzkość musi tylko nauczyć się humanistycznego panowania nad środowiskiem technicznym[3].

[1] T. Brameld, *Edukacja jako siła*, P. Kostyło (tłum.), Bydgoszcz 2014, s. 149.

[2] S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962, s. 257.

[3] I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju- zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek,* [w:] I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 19.

Nowe technologie nie powinny być postrzegane negatywnie. Niekorzystnym zjawiskiem jednak będzie ich dominacja nad ludzką wrażliwością, ponieważ odpowiednio kierowane mają szansę stać się kluczowym czynnikiem przezwyciężenia kryzysu kultury.

Z jednej strony ludzkość kuszona jest korzyściami płynącymi z korzystania z nowych technologii, z drugiej zaś strony narażona zostaje na negatywne konsekwencje z nich wypływające. Jak więc zachować harmonię i równowagę?

Człowiek jako istota rozumna zdolny jest nie tylko do logicznej interpretacji, ale również do okazywania szacunku. Brameld podkreślał wagę wzajemności i bezinteresowności w okazywaniu uczuć. Cywilizację, która charakteryzowałaby się tymi cechami, nazwał cywilizacją światową. Brameld definiował ją jako cywilizację, która zdolna jest do akceptowania swoich różnic i pokojowego funkcjonowania w globalnym, zjednoczonym społeczeństwie. Cywilizacja taka zdolna byłaby także do dostrzegania podobieństwa, którego nie jesteśmy w stanie odrzucić – wszyscy jesteśmy ludźmi i jest to cecha, która nierozerwalnie łączy nas ze sobą. Argumentem, który ma przekonać nasze umysły do zmiany nastawienia i dążenia ku zjednoczeniu, jest ludzkie podobieństwo wynikające z gatunku.

Druga cecha społeczeństwa będącego cywilizacją światową polega na zrozumieniu, że różnice w postaci koloru skóry, narodowości, poglądów religijnych i politycznych nie mogą dzielić społeczeństw na klasy. Ludzie mimo odmienności są sobie równi. Cywilizacja światowa jest ideą utopijną. Jednakże amerykański filozof edukacji uczynił ją realnym, a zarazem priorytetowym celem dla współczesnej ludzkości. Celem, którego nigdy nie udało się osiągnąć. Dlatego Brameld uważa, że we współczesnych narodach leży nie tylko ogromna nadzieja na dopełnienie tego intelektualnego zadania, ale również spoczywa na nich wielka odpowiedzialność za losy przyszłych pokoleń. Cele te można osiągnąć tylko poprzez wspólne działania społeczne, które nie mogą być odkładane w czasie. Rozsądne może okazać się ich jak najszybsze zastosowanie, aby odkryć kulturę, w której żyjemy, a następ-

nie zrekonstruować te elementy kultury, które takiej rekonstrukcji wymagają[4]. Tak więc drugim argumentem za przyjęciem idei cywilizacji światowej jest konieczność przezwyciężenia różnic, które choć obecne, nie mogą przysłaniać nam podobieństwa. Przezwyciężenie różnic nie ma nic wspólnego z ich fizycznym odrzuceniem, ponieważ mogłoby to zaburzyć naturę ludzką. Nie chodzi tu o fizyczną zmianę koloru skóry czy porzucenia mowy w języku ojczystym. Ludzkie umysły powinny traktować te czynniki jako różnicujące ludzkość w kontekście pozytywnym. Poszczególne kultury różnicują życie poszczególnych zbiorowości, jednakże nie mają zadania oddzielać od siebie ludzi. Różnice te możemy przezwyciężyć na poziomie świadomości.

Współczesne podejście do narodu, przynależności wspólnotowej i patriotyzmu wymaga rekonstrukcji. W świetle założeń rekonstrukcjonizmu społecznego, filozofii będącej filozofią wartości, celów i zamiarów, człowiek żyje na rozdrożu[5]. Z jednej strony istniejemy w świecie, w którym możliwa jest jego całkowita i natychmiastowa destrukcja, z drugiej zaś możemy osiągnąć tak wysoki poziom rozwoju cywilizacyjnego, jakiego nie znaliśmy wcześniej[6]. Rekonstrukcjonista ma pewność co do tego, którą drogą powinna podążyć ludzkość. Nie ma jednak pewności co do tego, czy ludzkie umysły są na tyle dojrzałe, aby odrzucić drogę destrukcji na korzyść rekonstrukcji światopoglądu w postaci umacniania tych cech, które wzmacniają więzi i interakcje społeczne[7]. Jednostki mają problemy z wyborem właściwych wartości, ponieważ żyją w stanie zamieszania. Odrzucenie różnic i dążenie do równości społecznej ma pomóc zniwelować zamieszanie społeczne poprzez życie w pokoju i zjednoczeniu. Rekonstrukcja taka jest konieczna, ponieważ kończy się okres dominacji wartości narodowych. Aby mówić o zjednoczeniu i życiu w globalnej wspólnocie,

[4] H. Kostyło, *Zdrowie jako wartość społeczna. Perspektywa edukacyjna rekonstrukcjonizmu społecznego* [w:] H. Kostyło, P. Zientkowski (red.), *Uczenie się siebie w kulturze*, Bydgoszcz-Chojnice 2016, s. 91.

[5] T. Brameld, *Edukacja*..., op. cit., s. 79.

[6] Ibidem, s. 78.

[7] Ibidem.

powinniśmy zredukować poglądy nacjonalistyczne na korzyść wiary w siłę internacjonalizmu. Rozpoczęcie okresu dominacji wartości wielokulturowych nad wartościami narodowymi jest kolejnym argumentem przemawiającym za dążeniem do cywilizacji światowej.

Rekonstrukcjonizm społeczny twierdzi zatem, że znaczna część ludzkości cierpi nie tylko z powodu nierównowagi w funkcjonowaniu instytucji, ale również z powodu moralnego zamieszania i niepewności w sferze wartości. W tej sytuacji rekonstrukcjonizm zaleca nie tylko odrzucenie wartości destabilizujących nasze prawidłowe funkcjonowanie, ale również odkrycie, nazwanie i umacnianie nowych wartości, które sprzyjać będą wzajemnemu poszanowaniu i rozwojowi człowieka[8]. Rekonstrukcjonizm za sprawą edukacji nie powinien uchylać się od próby zrekonstruowania przestarzałych i nieaktualnych elementów kultury, ponieważ pozostawione bez próby ich naprawienia najprawdopodobniej rozpadną się z powodu własnych frustracji i konfliktów[9].

2. Trudności w osiągnięciu cywilizacji światowej

Cywilizacja światowa jest stanem dojrzałości umysłu, umożliwiającej człowiekowi wszechstronny i nieograniczony rozwój. Dlaczego więc poprzednie pokolenia nie zadbały o dopełnienie cywilizacji światowej? Na kluczową trudność związaną z tą ideą zwrócił uwagę David Hume (1711- 1776), za którym Brameld twierdzi, że „W ludzkich umysłach nie ma tego rodzaju namiętności, którą można by nazwać miłością do ludzkości jako takiej”[10]. Niemniej ludzie są zdolni do otaczania miłością zbiorowości, niekiedy całych narodów. Możliwe jest to, ponieważ w wyniku wielowiekowych doświadczeń kultury nauczyły się przekształcać to, co abstrakcyjne, w to, co konkretne, nadając

[8] Ibidem.
[9] T. Brameld, *Education for the emerging age,* New York, Harper & Brothers, 1961.
[10] T. Brameld, *Edukacja*…, s. 169.

temu znaczenia „żywych, poruszających symboli”[11]. Dzięki temu ludzie mogli projektować i poszerzać swoje spostrzeżenia na coraz szersze całości[12]. W omawianym kontekście zjawisko to nazywamy mitologizacją cywilizacji światowej.

Również Emile Durkheim (1858- 1917) uważał, że osiągnięcie idealnego zjednoczenia społecznego jest trudne. Dzieje się tak, ponieważ zazwyczaj o społeczeństwie mówi się ogólnie, jakby istniało tylko jedno. Faktem jednak jest to, pisał Durkheim, że człowiek żyje w wielu różnych grupach. Do najbardziej popularnych zaliczyć można rodzinę, ojczyznę, grupę polityczną czy ludzkość jako grupę najszerszą. Durkheim twierdzi, że w żadnej mierze nie możemy związać się tylko z jedną grupą z jednoczesnym wyłączeniem swojego uczestnictwa w pozostałych, ponieważ „(…) Między tymi trzema rodzajami uczuć odnoszących się do wspólnoty nie musi istnieć antagonizm, bo nie jest tak, że można być oddanym ojczyźnie tylko w tej mierze, w jakiej jest się oderwanym od rodziny, czy spełniać obowiązki ludzkie tylko zapominając o obowiązkach obywatelskich”[13].

Różne grupy społeczne mogą reprezentować różne fazy naszej ewolucji społecznej i moralnej. Nie jest to jednak przeszkodą, ponieważ każda z tych grup może funkcjonować, pozostając we wzajemnych relacjach bez konieczności wykluczania. W efekcie kształtowanie jednostki społecznej przez każdą z tych grup daje wykształcenie kompleksowe – rodzina kształtuje jednostkę zupełnie inaczej niż społeczeństwo. Dopiero takie wszechstronne ukierunkowanie na życie w internacjonalistycznym nurcie daje nam możliwości dążenia do zjednoczenia. Jest to szczególnie ważne, mówi Durkheim, ponieważ „Cele moralne najbardziej abstrakcyjne i nieosobiste, wolne od wszelkich uwarunkowań rasowych, wysuwają się na pierwsze miejsce”[14]. Durkheim podkreśla wagę życia w społeczeństwie, które odrzuca róż-

[11] Ibidem.
[12] Ibidem, s. 169–170.
[13] E. Durkheim, *Wychowanie moralne*, P. Kostyło, D. Rybicka (tłum.), Bydgoszcz 2015, s. 120.
[14] Ibidem, s. 121.

nice, ale jednocześnie nie odrzuca swojej przynależności narodowej czy też kulturowej. Jest to dowód na to, że cywilizacja światowa nie wymaga poświęcenia własnej przynależności. Istotne jest szerokie postrzeganie samego siebie jako jednostki żyjącej w społeczeństwie globalnym. Durkheim twierdzi, że rozprzestrzenianie się przynależności jest procesem postępującym – od przynależności Greków do małych miast poprzez przynależność ogólnoeuropejską w średniowieczu. Nie ma sensu zatrzymywać tego wzrastającego i nieprzerwanego procesu, ponieważ cele ogólnoludzkie są jeszcze wyższe niż najwznioślejsze cele narodowe, zatem to im należy się pierwszeństwo[15].

Drugą trudnością, którą dostrzega Durkheim w zbudowaniu zjednoczonego i zgodnego społeczeństwa globalnego, jest to, że ludzkość patrzy na zjednoczenie poprzez pryzmat korzyści. Człowiekowi łatwiej jest integrować się i utożsamiać ze społeczeństwem, gdy dostrzega własne korzyści. Zarówno istota natury ludzkiej, jak i trudność w dążeniu do cywilizacji światowej polega na zbyt płytkim postrzeganiu sensu zjednoczenia. Brak urzeczywistnienia idei cywilizacji światowej nie wynika z tego, że idea ta jest pozbawiona korzyści. Są one trudniejsze do natychmiastowego dostrzeżenia, ponieważ są odwleczone w czasie, a na ich skutki należy poczekać[16]. Potwierdzeniem tej tezy są słowa Durkheima: „Ponieważ ludzie żyją razem, nie zaś w izolacji, indywidualne świadomości oddziałują na siebie nawzajem i w wyniku relacji, które się w ten sposób nawiązują, powstają idee, uczucia, które nigdy by się nie zrodziły w świadomościach odosobnionych”[17].

3. Droga ku cywilizacji światowej

Rozsądne wydaje się stwierdzenie, iż pierwszym krokiem do osiągnięcia cywilizacji światowej jest przekonanie społeczeństw, że cel

[15] Ibidem, s. 119–122.
[16] Ibidem, s. 113.
[17] Ibidem, s. 108.

w postaci globalnego i jednomyślnego zjednoczenia jest realny. Dopełnienie idei cywilizacji światowej stanie się możliwe, jeżeli ludzkość nauczy się postrzegać tę wizję jako zdolną do dopełnienia, a nie jako nieosiągalną utopię. Jednocześnie Brameld sugeruje, aby w dążenie do cywilizacji światowej włączyć całą ludzkość, albowiem dopełnienie tej wizji stanie się realne, gdy zaangażują się w nią całe zbiorowości społeczne.

Możliwe to będzie wtedy, gdy z cywilizacji światowej uczynimy mit; wyobrazimy sobie cywilizację światową jako cel osiągalny i rzeczywisty. Aby tego dokonać, możemy ukazać ideę obrazowo – nadać jej konkretne kształty i wymiary. W jeszcze szerszym znaczeniu proces mitologizacji polega na przedstawieniu zjawiska w sposób obrazowy tak, aby nadać filozoficznego znaczenia faktom codziennego życia. W przypadku cywilizacji światowej mit powinien być radykalny i rewolucyjny, aby ukazać ją w sposób obrazowy i efektywny. Brameld twierdzi, że ludzie są zdolni do osiągania trudnych celów pod warunkiem, że potrafią nadać im skonkretyzowane wymiary. W tym przypadku można by uczynić z cywilizacji światowej konkretny symbol, a także zadbać o to, aby zarówno w proces mitologizacji cywilizacji światowej, jak i samego jej dopełnienia włączyła się edukacja. Cytując za Brameldem: „(…) Współczesna edukacja staje wobec porywającej, niepowtarzalnej możliwości włączenia swojej energii w wysiłki stworzenia nowego mitu dla nadchodzących czasów- mitu, który jest (…) radykalny i rewolucyjny”[18].

Za odpowiedni wiek na rozpoczęcie edukacji ku cywilizacji światowej Brameld uważa wiek przedszkolny dziecka[19]. Edukację w nurcie cywilizacji światowej, a co za tym idzie w nurcie internacjonalizmu, można rozpocząć jak najwcześniej. Wiek przedszkolny to odpowiedni moment do rozpoczęcia edukacji w tym nurcie, ponieważ odpowiednio wcześnie przygotowuje umysł do życia w zbiorowościach. Dziecko w takim wieku jest gotowe i świadome do podjęcia edukacji. Tym

[18] T. Brameld, *Edukacja*…, op. cit., s. 171.
[19] Ibidem, s. 177.

większa szansa na osiągnięcie sukcesu, im większa ciekawość świata i chęć jego poznawania.

Biorąc pod uwagę łatwość poddawania się siłom autorytetów przez młodych wychowanków, Brameld podkreśla znaczenie nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego tak istotne jest wszechstronne przygotowanie nauczycieli z zakresu nauk ogólnokształcących, specjalistycznych i behawioralnych[20].

Brameld traktuje zawód nauczyciela z wyjątkową podniosłością. Nadaje mu głęboki sens i znaczenie tym bardziej, że czyni z nauczycieli sprawców przemian. To właśnie im powierza funkcję budowania świadomości już od pierwszych lat edukacyjnych. Twierdzi, że w nauczycielach tkwi ogromny potencjał, ponieważ wykorzystując swój autorytet, są w stanie ukierunkowywać młode umysły na życie w zjednoczeniu i miłości. Dlatego tak ważne jest to, aby nauczyciel będący sprawcą przemian globalnych, dalekosiężnych i trwałych był gruntownie przygotowany do pełnionej funkcji[21]. Ważne jest to, aby nauczyciel był również świadomy zarówno rangi, jak i trudności celu, do którego dąży. Wtedy będzie mógł ukierunkować na niego swoje działania[22].

Ponadto edukacja odpowiednio śmiało pojmowana może stać się tak samo silnym czynnikiem zmiany kulturowej w kierunku cywilizacji światowej, jak bardziej znane czynniki transformacji kulturowej, takie jak polityka[23]. W tym znaczeniu uwypukla się szczególna rola edukacji. Nie zmienia to jednak faktu, że edukacja nie jest jedynym czynnikiem zmian kulturowych. Największą siłą byłoby naprzemienne zastosowanie wszystkich czynników przemian społecznych, tak aby proces dążenia do cywilizacji światowej trwał nieprzerwanie.

[20] Ibidem, s. 119–121.

[21] Patrz: A. Piendel, *Zagrożenia i konsekwencje płynące z przyjęcia multikulturalizmu – cywilizacja światowa kluczowym celem współczesnego człowieka,* [w:] M. Barwacz, M. Kania (red.), *Bezpieczeństwo kulturowe we współczesnym świecie. Wyzwania teoretyczne i praktyczne*, Kraków 2017, s. 70–72.

[22] T .Brameld, *The use of explosive*…, op. cit., s. 9.

[23] T. Brameld, *Edukacja…*, op. cit., s. 177.

Zdaniem Bramelda zbyt długo nie dostrzegaliśmy tego, że rola edukacji nie ogranicza się jedynie do transformacji obyczajów kulturowych. Często dominującą rolą edukacji była modyfikacja i transformacja. Dążenie do cywilizacji światowej daje nam możliwość przypomnienia sobie o tych funkcjach edukacji oraz zastosowanie ich w praktyce.

Jak zatem kierować procesem kształcenia tak, aby był on efektywny? Brameld uważa, że przydatne jest jednostkowe pojmowanie edukacji tak, aby każdy uczeń był kształcony z wykorzystaniem maksimum jego potencjału. Jednocześnie rekonstrukcjonizm akceptuje kolektywny wymiar edukacji, przedstawiając ją jako integralną część całości życia zbiorowego. Edukacja nie jest więc bierna wobec żadnego aspektu życia społecznego. Poza kształceniem i wychowaniem dąży do zaangażowania się w każdy znaczący wymiar funkcjonowania jednostki społecznej[24]. Edukacja w świetle rekonstrukcjonizmu społecznego jest podstawową i najważniejszą sferą życia, która integruje jednostki w społeczeństwa[25].

W przedstawionym przez Darrola Busslera za Brameldem diagramie obrazującym kulturę edukacja występuje obok sfer życia ludzkiego, które obejmują: naukę, gospodarkę, relacje międzyludzkie, sztukę, religię oraz politykę[26]. Edukacja natomiast jest czynnikiem zarówno łączącym się z każdą z wymienionych sfer, jak i integrującą je wszystkie ze sobą[27].

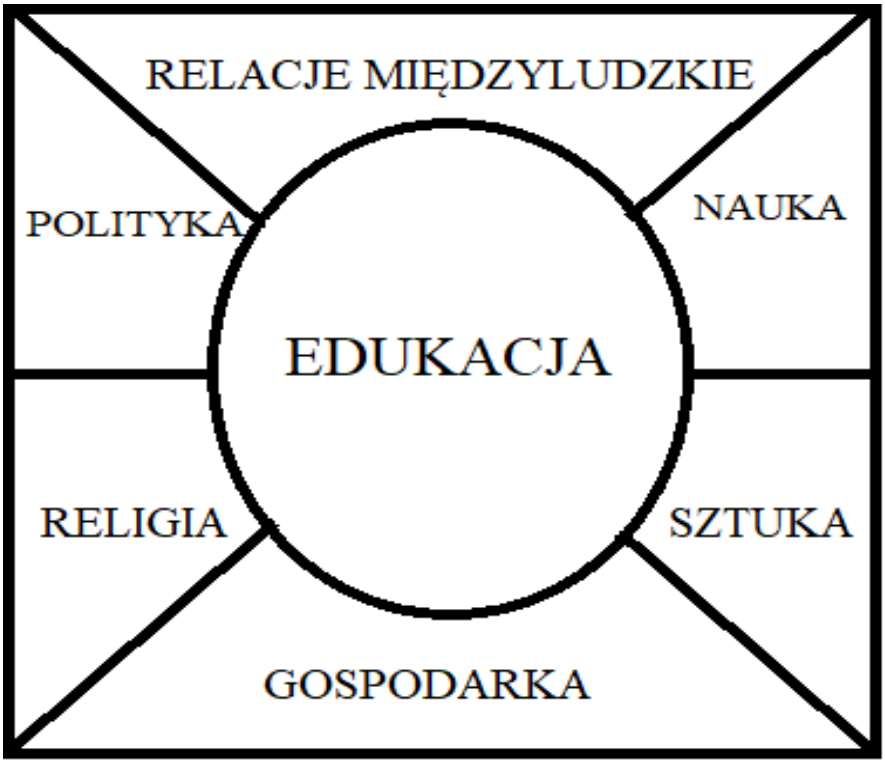
[24] H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Toruń 2005, s. 101–102.

[25] *Uczenie się*…, s. 92.

[26] S. Roberts, D. Bussler (red.), *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education*, Gaddo Gap Press, San Francisco, California 1997, s. 58.

[27] *Uczenie się*…, s. 93.

Wykres 1. Diagram przedstawiający kulturę w społeczeństwie



Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Roberts, D. Bussler (red.), *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education*, Gaddo Gap Press, San Francisco 1997, s. 58.

Z przedstawionego powyżej diagramu wynika, że edukacja jest szeroką częścią życia każdej jednostki. Tym samym edukacja zaangażowana jest w najważniejsze sfery życia ludzkiego. Edukacja obecna jest w każdym z poszczególnych elementów kultury, ale również integruje je w całość. Scala ze sobą wszystkie elementy życia społecznego, łącząc je w jeden obszar zwany kulturą. Poprzez integrujący wymiar edukacji mamy możliwość poznania kultury, w której żyjemy. Pozostaje nam poznanie specyfiki jednostki i grupy społecznej. Z tak przy-

gotowaną wiedzą na temat życia społecznego możemy wyznaczać cele, stawiać granice, przewidywać trudności i środki niezbędne do ich zwalczania w celu budowania cywilizacji światowej.

Ostatnim krokiem do osiągnięcia cywilizacji światowej, a zarazem tym, który trwa przez całe życie, jest uczenie się, w jaki sposób należy podejmować problemy dotyczące kwestii osobowościowych i kulturowych. Należy angażować tę samą inteligencję, którą wykorzystujemy, aby rozwiązywać dylematy natury geologicznej czy chemicznej. Brameld stawia w tym miejscu pytanie: „Czyż nie jest rzeczą ironiczną, że wiemy lepiej, w jaki sposób kontrolować jądro wodoru niż jądro ludzkich emocji – libido? Podobnie, czyż nie jest ironiczne, że wiemy lepiej, w jaki sposób wysyłać astronautów w loty dookoła Ziemi, niż w jaki sposób regulować konflikty między grupami społecznymi, nie wspominając o narodach?”[28].

Ludzkie emocje mogą być wyjątkowo silnym narzędziem zmian społecznych, dlatego priorytetem staje się odpowiednie zaangażowanie i zagospodarowanie potencjału ludzkiego intelektu.

4. Konsekwencje zjednoczenia ludzkości na poziomie cywilizacji światowej

Kolejną kwestią, którą należy poddać analizie, są konsekwencje przyjęcia idei cywilizacji światowej. Cywilizacja światowa stanowi wizję, ideę, dlatego jej następstwa również są prognozowane. Ze względu na to, że ludzkości nigdy wcześniej nie udało się uzyskać tego najbardziej pożądanego poziomu zjednoczenia cywilizacyjnego, możemy przewidywać jego konsekwencje.

Pierwszą z nich byłaby edukacja internacjonalistyczna, która powinna zająć się kwestią nacjonalizmu w sposób bardziej wyrafinowany i realistyczny. Do takich działań Brameld zalicza odpowiednio wczesne kształcenie w nurcie internacjonalizmu – na poziomie czwartej lub piątej klasy szkoły podstawowej. Według Bramelda jest to

[28] T. Brameld, *Edukacja…,* op. cit., s. 45.

istotna kwestia dla ludzkości, ponieważ nacjonalizm jest dominującą siłą, mylnie kształtującą pojęcie ludzkiej lojalności. W imię nacjonalizmu jesteśmy w stanie poświęcać nie tylko własne idee, życie jednostek, ale również bezpieczeństwo całych zbiorowości społecznych. Cytując za Brameldem: „Nawet dziś, gdy stajemy twarzą w twarz z najbardziej bezpośrednim znanym nam z historii zagrożeniem świata, nacjonalizm zaślepia i paraliżuje większość z nas do tego stopnia, że jesteśmy gotowi na ostateczne starcie, nawet na totalną rzeź, aby tylko ochronić tę ideologię”[29]. Internacjonalistyczna edukacja staje się nie tylko efektem osiągnięcia cywilizacji światowej, ale również pierwszą korzyścią dla ludzkości wynikającą ze zbudowania cywilizacji światowej. Działania, które podejmujemy, są wyzwaniem dla współczesnych społeczeństw. Warto je podejmować, ponieważ osiągane rezultaty mają służyć ludzkości w wymiarze długoterminowym.

Drugą konsekwencją zbudowania cywilizacji światowej byłaby szansa na przezwyciężenie rasizmu i jego konsekwencji. Brameld zauważa, iż rasizm osiągnął tak wysoki poziom, że jest w stanie oddzielać od siebie ludzi o różnych kolorach skóry, poglądach religijnych i politycznych. Rasizm jest w stanie szerzyć podziały w ramach jednego narodu. Edukacja powinna z większym zaangażowaniem zwalczać przyczyny konfliktów, które nie pozwalają nam postrzegać ludzkości w kontekście globalnej zbiorowości[30]. Zwalczając zło rasizmu, a co za tym idzie wszystkie konflikty i zajadłości na jego podłożu, ludzkość osiąga drugą korzyść wynikającą z przyjęcia cywilizacji światowej.

Trzecia konsekwencja urzeczywistnienia cywilizacji światowej to szansa na wyeliminowanie ze społeczeństw konfliktów militarnych. Wśród tych najdotkliwszych dla ludzkości Brameld wymienia konflikty podsycane przez wielkie religie oraz zajadłość form religijno-kulturowej wrogości, takich jak antysemityzm. Zadaniem edukacji będzie więc zwrócenie szczególnej uwagi na kontakty międzyludzkie na podłożu religijnym. Edukacja nie może ignorować gospodarczych

[29] Ibidem, s. 167–168.
[30] Ibidem, s. 168.

przyczyn konfliktów między narodami, rasami i religiami. Tym samym edukacja powinna zająć się kwestią eksploatacji zasobów naturalnych eksplorowanych ze względu na żądzę zysku materialnego. Realizując te działania, osiągniemy trzecią korzyść dla ludzkości – wszechobecny i nieprzerwany pokój.

Podobnego zdania jest Bogdan Suchodolski (1903–1992), twierdząc, że przejawem wzajemnej troski ludzkości byłyby działania mające na celu wyrównywanie poziomu życia na świecie. Suchodolski posługuje się przykładem marnowania żywności. W momencie, gdy narody afrykańskie umierają śmiercią głodową, społeczności Europy i Ameryki Północnej masowo wyrzucają żywność. Rozwiązaniem problemu nierówności poziomu życia byłoby nauczenie się wykorzystywania zasobów naturalnych w odpowiednich proporcjach, czyli wtedy, gdy jest to niezbędne. Gotowość do takiego działania wymagałaby wyrzeczeń wśród narodów bogatych na korzyść narodów biednych. Wyrzeczenia te nie miałyby na celu wyzbycia się potrzeb, lecz złych nawyków[31].

5. W stronę obywatela świata

W poprzedniej części artykułu została przedstawiona wizja cywilizacji światowej oraz jej konsekwencje. Idealnym stanem rzeczy byłoby globalne zjednoczenie ludzkości. Podobne zdanie wyraża Martha Nussbaum (1947), twierdząc, że społeczności powinno postrzegać się jako obywateli nie jednego narodu, lecz całego świata. Przynależność taka odrzucałaby różnice, a opierałaby się na miłości ~~do~~ bliźniego poprzez pryzmat jego człowieczeństwa. Jak twierdzi Nussbaum za Scottem Braithwait'em: „Byłoby idealnie (…), gdybyśmy kochali wszystkich. Trudno jest jednak kochać kogoś, kogo nie znamy albo kogoś od nas odmiennego"[32]. Tym samym Nussbaum podaje nie tylko

[31] B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, s. 87– 88.

[32] M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, s. 14.

trudności w osiągnięciu zjednoczenia, ale także przyczynę postrzegania ludzkości poprzez pryzmat różnic.

Według Nussbaum przyczyną takiego stanu rzeczy jest niski stan świadomości z zakresu interakcji międzyludzkich oraz zdolność do niewłaściwej argumentacji obserwowanych zjawisk społecznych. Przykładem może być postrzeganie człowieka czarnoskórego jako przestępcy, ponieważ wiemy, że czarnoskórzy są częściej sprawcami przestępstw niż biali.

Inny przykład podany przez Nussbaum to dyskryminacja kobiet przez pryzmat płci podczas rekrutacji na stanowiska pracy. Pracodawcy często obawiają się porzucenia pracy przez kobiety po zajściu przez nich w ciążę[33].

Rozwiązaniem problemu ma być rozumienie różnorodności, dostrzeganie jej i akceptowanie. Według Nussbaum współcześni nauczyciele kształtują przyszłych obywateli w warunkach kulturowego zróżnicowania i rosnącej internacjonalizacji. Jako obywateli wzywa się ich do rozumienia problematyki zróżnicowania rasowego, mniejszości etnicznych, religijnych i seksualnych. Jednakże, aby taka forma edukacji ku światowemu obywatelstwu była skuteczna, interpretacja ta powinna być coraz pełniejsza, aby gospodarka poszczególnych narodów mogła funkcjonować prawidłowo, a problemy człowieczeństwa mogły być rozwiązywane skutecznie. Aby edukacja mogła prawidłowo funkcjonować i kształcić do funkcjonowania w rolach obywateli nie tylko lokalnej grupy, lecz obywateli złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości, Nussbaum sugeruje skupienie się na programach kształcenia otwartych na rozwiązywanie problemów różnorodności[34].

Rolę kształcenia w nurcie obywatela świata Nussbaum powierza akademiom i uniwersytetom. Twierdzi, że „Chcemy budować akademię, w której bycie *fellowess* nie musi być kojarzone z „kurtyzaną"; akademię, w której świat będzie postrzegany jako dom dla wielu róż-

[33] Ibidem, s. 47.
[34] Ibidem, s. 14–15.

nych typów obywateli, w której możemy się uczyć funkcjonować jako obywatele całego świata”[35].

Takie przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym wymaga nie tylko kształcenia wyższego, lecz przede wszystkim kształcenia ogólnego. Sięgamy więc do Sokratejskiej koncepcji „namysłu nad życiem”, do Arystotelesowskich pojęć obywatelstwa refleksyjnego, ale przede wszystkim powinniśmy się odwołać do pojmowania edukacji w perspektywie stoickiej, w której kształcenie postrzegane jest jako wyzwolenie umysłów z więzi nawyków i przyzwyczajeń. Głównym założeniem takiej edukacji jest kształcenie ludzi potrafiących z wrażliwością i czułością pełnić rolę obywateli świata[36].

W tym ujęciu klasyczna idea obywatela świata może być rozumiana na dwa sposoby. Za podstawę bytu człowieka uznaje się cały świat. Grupy narodowe i lokalne mają drugorzędne znaczenie. Złagodzona wersja tej wizji dopuszcza różnorodność naszych priorytetów, jednakże kładzie szczególny nacisk na uznawanie wartości życia ludzkiego, niezależnie od tego, gdzie się z nim stykamy. W tym ujęciu istotne jest rozumienie swojego związku z każdym człowiekiem.

Jeszcze szerzej postrzega tę wizję Albert Schweitzer (1987- 1965) w swojej „etyce poszanowania dla życia” opisywanej przez Bogdana Suchodolskiego. Uznaje ona prawo do bytu i rozwoju każdej jednostki żywej, niezależnie od tego, czy jest to byt ludzki, zwierzęcy czy roślinny[37].

Zestawienie wizji cywilizacji światowej Theodore’a Bramelda z ideą obywatela świata Marthy Nussbaum pokazuje, że ludzkość skrycie pragnie i potrzebuje zjednoczenia. Ponadto koncepcje te są nadal aktualne i gotowe do wdrażania. Zadaniem ludzkości jest zrozumienie, jak mogłyby wyglądać poszczególne działania w dążeniu do cywilizacji światowej, a następnie ich zastosowanie do urzeczywistnienia tego celu. Kluczową kwestią w budowaniu cywilizacji światowej byłoby również skonkretyzowanie wieku, w którym należy

[35] Ibidem, s. 16.
[36] Ibidem, s. 17.
[37] B. Suchodolski, *Wychowanie*..., op. cit., s. 92–93.

budować świadomość zjednoczenia, ponieważ Brameld i Nussbaum nie zgadzają się w tej kwestii.

Podsumowanie

W niniejszym artykule została przedstawiona idea cywilizacji światowej Theodore'a Bramelda, która jest wizją globalnego, zjednoczonego społeczeństwa, zdolnego do życia w jedności. Stan zjednoczenia, który został zrekonstruowany i poddany analizie, nie polega na zjednoczeniu fizycznym, lecz mentalnym. Zjednoczenie rozpoczyna się na poziomie ludzkiej świadomości. Kolejnym etapem jest wdrażanie w życie postaw mających na celu dążenie do jedności z jednoczesnym odrzucaniem różnic. Odrzucenie, o którym mowa, polega przede wszystkim na dostrzeżeniu tychże różnic, a następnie na ich akceptacji.

Wdrożenie w życie idei cywilizacji światowej przyniosłoby społeczeństwom skonkretyzowane korzyści. Jednocześnie osiągnięcie takiego poziomu zjednoczenia zaspokoiłoby ludzkie potrzeby w tym zakresie. Pokazuje to zmieniający się świat, w którym postawy internacjonalistyczne zaczynają dominować nad postawami narodowymi. Ludzkość dojrzała do życia w zjednoczonym świecie będącym społeczeństwem globalnym. Poza tym ludzkość powinna zrozumieć, że koncepcja cywilizacji światowej nie zawiera żadnych elementów, które działają przeciwko niej; wizja ta stworzona jest po to, aby dawać współczesnym cywilizacjom korzyści, przedstawione w tym artykule.

Pierwszym etapem osiągnięcia zjednoczenia jest dostrzeżenie celu, jakim jest cywilizacja światowa, a następnie jego urzeczywistnienie. Najskuteczniejszą metodą dokonania urzeczywistnienia byłaby mitologizacja cywilizacji światowej polegająca na nadaniu celowi konkretnych znaczeń.

Drugim krokiem ku cywilizacji światowej jest zaangażowanie każdej jednostki w dążenie do niej tak, aby w konsekwencji cała ludzkość dążyła do zjednoczenia.

Głównymi sprawcami cywilizacji światowej uczyniono nauczycieli, którzy mają być narzędziem kulturowych przemian. Tym samym głównym czynnikiem sprawczym dążącym do osiągnięcia jedności staje się edukacja. Odpowiednio śmiało i radykalnie pojmowana, a także wcześnie rozpoczęta może stać się czynnikiem przemian kulturowych przynajmniej tak samo silnym, jak polityka.

Wśród konsekwencji osiągnięcia cywilizacji światowej wyliczyć możemy edukację w nurcie internacjonalizmu z jednoczesnym odrzuceniem postaw nacjonalistycznych, które ograniczają i zaślepiają ludzkie umysły. Drugą konsekwencją jest zwalczenie zła rasizmu, które oddziela od siebie ludzi. Trzecią konsekwencją staje się nadzieja na zniwelowanie, a w rezultacie na całkowite zniesienie wszelkich konfliktów militarnych. Dla ludzkości istotne jest zrozumienie, że konsekwencje przyjęcia cywilizacji światowej są korzyściami, które osiąga się dla życia w globalnych, zjednoczonych i zgodnych społeczeństwach. Osiągając wymienione korzyści, uwrażliwiamy współczesne społeczeństwa na korzyści płynące z działań pokojowych.

Analiza omawianego zagadnienia przez myślicieli XX i XXI wieku pokazuje, że problem jest nadal aktualny. Ludzkość nie porzuciła marzenia o zjednoczeniu. Jak twierdzi Brameld, cywilizacja światowa jest najtrudniejszym celem stawianym przed ludzkością. Celem, który po osiągnięciu gwarantuje nie tylko prawo bytu, ale daje możliwość efektywnego kształcenia i rozwoju.

Moim zdaniem stworzenie cywilizacji światowej byłoby przydatne z następujących powodów. Po pierwsze wraz z rozwojem nowych technologii pojawiają się nowe zagrożenia. Zadaniem nauki jest zajęcie się kwestią niwelowania tych zagrożeń. Efektywność tych działań będzie tym większa, im większa będzie liczba zaangażowanych jednostek. Siła człowieczeństwa tkwi w zjednoczeniu. Angażując jednostki, nie jesteśmy w stanie zmieniać świata na lepsze, ale angażując jednostki w działania masowe, ludzkość jest w stanie przekraczać granice własnych możliwości.

Uważam, że nierozsądne jest jakiekolwiek wartościowanie przydatności poszczególnych nauk. Nauki przyrodnicze i społeczne będą

w pełni efektywne wtedy, gdy wejdą we wzajemne interakcje. Człowiek jest najbardziej elastyczną jednostką zdolną do zmiany; przede wszystkim zmiany psychicznej zachodzącej w świadomości. Dlatego nauki społeczne powinny skupić się na rozwoju człowieka, a także nieustannie kontrolować nie tylko jego rozwój, ale również dążenie do cywilizacji światowej. Z tego też powodu cywilizacja światowa jest tak istotna dla życia w pokoju.

Opozycjoniści tego poglądu mogliby negować przedstawione tu tezy, twierdząc, że ludzkości nie udało się osiągnąć cywilizacji światowej, a mimo to udało się jej efektywnie funkcjonować i rozwijać. Uważam, że brak osiągnięcia cywilizacji światowej uniemożliwił poprzednim pokoleniom życie w pełnym pokoju. Nieustające zajadłości, przede wszystkim na podłożu międzynarodowym, spowolniły rozwój i kształcenie człowieka. Dlatego uważam, że osiągnięcie pełnego zjednoczenia wpłynie na zachowanie bezpieczeństwa. Nigdy wcześniej nie mogliśmy mówić o bezpieczeństwie jako o stanie ciągłym. Prognozując korzyści wynikające z osiągnięcia cywilizacji światowej, możemy również prognozować, że stan bezpieczeństwa ulegnie stabilizacji.

Odnosząc się do kwestii tego, dlaczego ludzkości nie udało się dopełnić cywilizacji światowej, uważam, że nigdy wcześniej ludzkość nie dojrzała w pełni do tego, aby dokonać takiego zjednoczenia. Zważywszy jednak na fakt, że poglądy narodowościowe ustępują miejsca poglądom internacjonalistycznym, uważam, że ludzkość ma predyspozycje do tego, aby określić jasno cele, których należy dopełnić, aby zjednoczenia dokonać. Ludzkości udało się przezwyciężyć globalne konflikty militarne XX wieku, co jest dowodem na to, że dojrzała ona do tego, aby odrzucić podziały.

Innym powodem tego, dlaczego nie osiągnęliśmy cywilizacji światowej, jest odmienna natura ludzkości. Każdy żyjący na świecie człowiek jest autonomiczną, wolną i różną jednostką. Cywilizacja światowa nie ma na celu stworzenia społeczeństwa, które wyrzeka się odmienności. Jej ideą jest stworzenie społeczeństwa, które akceptuje

swoje różnice i nie traktuje ich jako przeszkody do zgodnego funkcjonowania.

Przyczyny braku urzeczywistnienia cywilizacji światowej tkwią na poziomie świadomości ludzi. Jedynymi barierami, które nie pozwalają dopełnić wizji cywilizacji światowej, są ludzkie umysły. Tym samym ludzkość staje przed możliwością wykorzystania siły własnego intelektu tak, aby własne słabości przekształcić w narzędzia głębokiej i daleko idącej transformacji kulturowo- społecznej.

Podobnie jak Brameld uważam, że edukacja jest najodpowiedniejszym narzędziem do budowania społeczeństwa na poziomie cywilizacji światowej. Tym samym staje się ona środkiem rekonstrukcji kulturowo- społecznej. Nie można jednak powierzać tej roli wyłącznie edukacji. Uważam, że wiek przedszkolny jest odpowiednim wiekiem do kształcenia w nurcie internacjonalizmu. Jednakże budowanie świadomości konieczności życia w zgodzie i jedności może rozpocząć się już od pierwszych lat życia człowieka. Tym samym sprawcami cywilizacji światowej uczyniłbym, podobnie jak Brameld, nauczycieli. Powinni oni jednak nie rozpoczynać budowanie cywilizacji światowej, lecz kontynuować ten proces. Ich poprzednikami uczyniłbym osoby, które mają największy wpływ na początkowy rozwój jednostek, czyli rodziców lub opiekunów. Tym samym uważam, że rozsądne jest twierdzenie, iż nauczyciele włączają się do procesu edukacyjnego na gruncie internacjonalizmu. Pozwoli to na kształcenie wszechstronne, wszechobecne oraz pełnowymiarowe.

Sądzę także, że utopijne podejście Bramelda do kwestii edukacji wymaga doprecyzowania. Rozsądne byłoby wyznaczenie nie tylko konkretnych celów edukacyjnych dla cywilizacji światowej, ale przede wszystkim obszarów, w których edukacja powinna zająć się kwestiami obywatelskości i przynależności narodowej.

Analizując współczesne programy nauczania, dochodzę do wniosku, że edukacja obywatelska jest elementem kształcenia poszczególnych przedmiotów, takich jak edukacja dla bezpieczeństwa, wiedza o społeczeństwie, język ojczysty, wychowanie do życia w rodzinie, historia, filozofia i etyka. Zauważmy, że ostatnie dwa z wymienionych

przedmiotów pojawiają się dopiero na poziomie edukacji ponadpodstawowej. Uważam, że proces ten rozpoczyna się zbyt późno, aby mówić o efektywnym kształceniu w nurcie cywilizacji światowej. Zebranie treści programowych w taki sposób, aby uczynić z nich jeden przedmiot, który efektywnie i kompleksowo nauczałby nie tylko treści, ale przede wszystkim postaw społecznych z zakresu edukacji obywatelskiej, byłoby progresywnym krokiem w stronę cywilizacji światowej. Sądzę także, że rozsądne byłoby wprowadzenie takiego przedmiotu na wczesnych etapach szkolnictwa podstawowego. Działania takie uwrażliwiłyby jednostki na życie w globalnym i zjednoczonym społeczeństwie już od najmłodszych lat.

Tym samym odnosząc się do naturalnej wrażliwości dziecięcej, uważam, że możemy ją wykorzystać jako narzędzie budowania, wzmacniania i rozwijania cywilizacji światowej. Nie jest to jedyny sposób na dopełnienie cywilizacji światowej, ale prognozować możemy, że dziecięca wrażliwość będzie najskuteczniejszym sposobem budowania równości, szacunku i wzajemnej miłości z równorzędnie idącym odrzuceniem różnic i barier, które oddzielają od siebie całe narody.

Bibliografia:

Brameld T., *Education for the emerging age,* Harper & Brothers, New York 1961.

Brameld T., *Edukacja jako siła*, P. Kostyło (tłum.), Wyd. UKW, Bydgoszcz 2014.

Brameld T., *The use of explosive ideas in education. Culture, class and evolution*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh 1965.

Durkheim E., *Wychowanie moralne*, P. Kostyło, D. Rybicka (tłum.), Wyd. UKW, Bydgoszcz 2015.

Kostyło H., *Zdrowie jako wartość społeczna. Perspektywa edukacyjna rekonstrukcjonizmu społecznego* [w:] H. Kostyło, P. Zientkowski (red.), *Uczenie się siebie w kulturze*, Ofic. Wydaw. Fund. Fuhrmanna, Bydgoszcz-Chojnice 2016.

Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Ossowski S., *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa 1962.

Piendel A., *Zagrożenia i konsekwencje płynące z przyjęcia multikulturalizmu – cywilizacja światowa kluczowym celem współczesnego człowieka,* [w:] M. Barwacz, M. Kania (red.), *Bezpieczeństwo kulturowe we współczesnym świecie. Wyzwania teoretyczne i praktyczne*, Wyd. Kasper, Kraków 2017.

Roberts S., Bussler D. (red.) *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education*, Gaddo Gap Press, San Francisco 1997.

Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983.

Wojnar I., *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek,* [w:] I. Wojnar (red.) *Etos edukacji w XXI wieku*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2000.

Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*. Wyd. UMK, Toruń 2005.

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XV (3)/2019

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2019.018

PAWEŁ SOBIERAJSKI
Państwowa Uczelnia Zawodowa we Włocławku

Historia kurateli sądowej w Polsce – uwarunkowania organizacyjno-prawne

The history of court guardianship in Poland – organizational and legal conditions

Streszczenie:
Artykuł powstał w związku z upamiętnieniem obchodów 100-lecia kurateli sądowej w Polsce. Tekst ma wymiar przeglądowy i popularyzatorski – autor przedstawia istotne momenty (kroki) w rozwoju instytucji kurateli sądowej – od 1919 roku do uchwalenia Ustawy o kuratorach sądowych w 2001 roku.
Słowa kluczowe: historia, kuratela sądowa

Abstract:
This paper was written to commemorate the 100th anniversary of the introduction of court guardianship in Poland. The text has a review and popularizing dimension - the author presents the most important moments (steps) in the history of court guardianship – from 1919 till the introduction of The Act on Probation Officers in 2001.
Keywords: history, court guardianship

Wprowadzenie

Historia kurateli sądowej w Polsce jest „nieco" krótsza, niż ta w Europie, czy na świecie. W kontekście tegorocznych obchodów 100-lecia kurateli sądowej w Polsce, myślę, że warto przyjrzeć się istotnym momentom w historii rozwoju tej instytucji w naszym kraju.

Rok 1919 uznany został właśnie za ten zamykający stulecie kurateli sądowej – w kolejnych akapitach przedstawiam uzasadnienie, które stoi za takim stanowiskiem. W tym miejscu uruchamiamy dywagacje na temat cezury: jakie wydarzenia można uznać za istotne, czy wręcz przełomowe dla powstania i rozwoju tej instytucji? Oraz – czy rzeczywiście rok 1919 to początek kurateli w Polsce? Oczywiście, nie jest moim zamiarem kontestacja tej ostatniej daty, a jedynie chęć zwrócenia uwagi na uwarunkowania i okoliczności, jakie brane były/są pod uwagę przy oznaczaniu początków tej instytucji.

W analizie historii rozwoju instytucji społecznych przyjmuje się różne wyznaczniki, najczęściej: 1) praktykę w danym obszarze życia społecznego; 2) pierwsze użycie i ukonstytuowanie nazwy opisującej dany ruch, zjawisko, czy instytucję. Gdyby – dla porównania – spojrzeć na historię kurateli sądowej na świecie przez pryzmat pierwszego wyznacznika, jakim jest praktyka w danym obszarze życia społecznego, to za początki kurateli sądowej najczęściej uznaje się przywoływaną praktykę Johna Augustusa, szewca z Bostonu, który – jak donoszą różne źródła – w 1841 roku w stanie Massachusetts udzielił poręczenia za mężczyznę oskarżonego o pijaństwo w miejscu publicznym. W tamtym przypadku, jak donoszą różne zapisy, sąd powstrzymał się od wymierzenia kary, wyznaczył okres próby i oddał na ten czas podsądnego pod opiekę wspomnianej wcześniej osoby. Ponieważ efekty tego „dozoru" były w opinii sądu zadowalające, postanowiono taką praktykę stosować także w przypadkach[1].

Łatwiej zapewne operować cezurą wynikającą z powstawania określonych przepisów prawnych – takich, które wprost powoływały instytucję kurateli sądowej. Tonem więc zamknięcia tego wątku porównawczego można wspomnieć o ustawie z 1869 r. w USA (w stanie

[1] J. Skupiński, *Warunkowe skazanie w prawie polskim na tle porównawczym*, Warszawa 1992, s. 24–25; Por. A. Marek, *Rola amerykańskiej probacji i jej efektywność*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Prawo XVI" 1978, z. 89, s. 217; P. Stępniak, *Funkcjonowanie kurateli sądowej. Teoria a rzeczywistość*, Wyd. UAM, Poznań 1992, s. 26; M. Kalinowski, *Nadzór kuratora sądowego – formą wychowania resocjalizacyjnego*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, WSiP, Warszawa 1990, s. 285.

Massachusetts; dotyczyła wyłącznie nieletnich), w której po raz pierwszy pojawia się instytucja kuratora (dla nieletnich), czy o *Probation of Offenders Act*, ustanawiającej w 1907 roku, jeszcze fakultatywnie, kuratelę sądową w Anglii (a także Szkocji i Irlandii)[2].

Krok pierwszy – powołanie instytucji opiekuna sądowego

Wróćmy do tematu i do Polski, a raczej do ziem polskich i czasów zaborów. Tam bowiem odnajdujemy pierwsze sygnały rodzącej się idei kurateli sądowej. Początków kurateli sądowej w Polsce należałoby poszukiwać – tak jak to miało miejsce i w innych krajach europejskich (przede wszystkim Belgii i Francji[3]) – w pojawiającej się w prawie karnym instytucji warunkowego skazania oraz warunkowego przedterminowego zwolnienia (określanego wówczas „warunkowym uwolnieniem"). W 1889 roku w „Gazecie Sądowej Warszawskiej" ukazał się artykuł M. Korenfelda, w którym autor podjął się analizy tej instytucji podnosząc zasadność jej wprowadzenia do obowiązującego ówcześnie prawa[4]. W tym samym roku i na łamach tego samego pisma E. Krzymuski ogłosił opracowanie pt. *O uwolnieniu warunkowem i warunkowych wyrokach skazujących z powodu Ustawy Belgijskiej z dnia 31 Maja 1888 r.*[5]. Tam też pojawiły się pierwsze informacje na temat angielskiego systemu „probation" i kuratorów sądowych. Tak więc możemy przyjąć, że instytucje te były dobrze znane w polskim piśmiennictwie, jednak z uwagi na warunki polityczne (brak

[2] Zob. J. Skupiński, *Warunkowe skazanie...*, op. cit., s. 35-38; A. Marek, *Środki probacyjne*, [w:] A. Marek et al. (red.), *Prawo karne*, Warszawa 1986., s. 202; A. Mościskier, *System kuratorski i opieki postpenitencjarnej w Anglii i Walii*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW" 1985, t. 9, s. 43.

[3] Zob. P. Stępniak, *Funkcjonowanie kurateli sądowej*, op. cit. s. 32–39.

[4] M. Korenfeld, *Zamiast kary*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1889, nr 2, s. 17 i nast., [za: J Skupiński, *Warunkowe skazanie...*, op. cit., s. 55.

[5] „Gazeta Sądowa Warszawska" 1889, nr 33, s. 516 i nast.; S. Holewiński, *O warunkowem skazaniu*, „Ateneum" 1897, t. III, s. 225-226, [za:] J Skupiński, *Warunkowe skazanie...*, op. cit., s. 58.

niepodległości) pozostawały tylko w sferze projektów i rozważań teoretycznych.

Warto jednak odnotować, iż na ziemiach polskich – szczególnie zaboru rosyjskiego – pojawiło się szereg inicjatyw społecznych skierowanych na pomoc więźniom opuszczającym zakłady karne. W 1909 r. w Królestwie Polskim zaczęła obowiązywać ustawa *O uwolnieniu warunkowym przed odbyciem terminu kary*. W tym samym roku powstało też Towarzystwo Opieki nad Zwolnionymi z Więzień „Patronat", które wśród postawionych sobie zadań wymieniało także pracę wychowawczą z osobami opuszczającymi więzienia[6].

W 1916 roku ukazał się projekt kodeksu karnego A. Mogilnickiego i E. Rappaporta, który w założeniu miał stanowić akt prawny, który będzie obowiązywał w niepodległym kraju. Zasługuje on na uwagę ze względu na to, że w jego treści znajdujemy zapis (art. 36) powołujący instytucję „opiekuna społecznego" wyraźnie nawiązujący do idei kurateli sądowej. Stanowił on, iż w sytuacji orzeczenia warunkowego zawieszenia kary skazany w okresie próby (od 3 do 5 lat) miał obligatoryjnie pozostawać pod „dozorem opiekuńczym specjalnego opiekuna sądowego, który czuwa nad ich sprawowaniem i udziela im wskazówek". Na opiekuńczy charakter tegoż dozoru wskazywała dalsza treść wspomnianego artykułu, według której opiekunowi sądowego nie wolno było podopiecznych „do niczego zmuszać, ograniczać ani krępować ich ruchów"[7]. Projekt ten zawężał jednak stosowanie instytucji warunkowego skazania do osób w wieku do 21 lat – pamiętajmy jednakże, że ówczesna kodyfikacja tę kategorię wiekową obejmowała wspólnym terminem „nieletni".

Można przyjąć, że właśnie te zapisy, jeszcze wówczas projektowe, stały się zalążkiem instytucji kuratora sądowego. W tym też kierunku poszły regulacje prawne w niepodległej Polsce. I znowu podobnie jak w innych krajach europejskich, instytucja kurateli sądowej pojawiła się wraz z ukonstytuowaniem sądownictwa dla nieletnich. Najpierw

[6] J. Kamiński, S. Milewski, *Resocjalizacja skazanych. Poradnik dla kuratorów sądowych*, Warszawa 1979, s. 17.

[7] Cyt. za: J. Skupiński, *Warunkowe skazanie...*, op. cit., s. 59.

Dekret Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich[8], a później *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 26 lipca 1919 r. w przedmiocie urządzenia sądów dla nieletnich*[9], **powoływały instytucję tzw. opiekuna sądowego**.

Powracam do dywagacji z początku tej części opracowania, gdzie stawiam pytanie, czy rok 1919 oznacza początek omawianej instytucji. *De facto* ani w Dekrecie Naczelnika Państwa, ani w późniejszym (z tego samego roku) Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości, nie pada termin „kurator sądowy". Nazwa ta pojawia się dopiero 10 lat później.

Trudno jednak nie uznać – i taką wykładnię między innymi przyjęła m. in. Krajowa Rada Kuratorów planując obchody 100-lecia – że powołana w 1919 roku instytucja opiekuna sądowego stanowi początek kurateli sądowej w Polsce. Wskazują na to dość jednoznacznie zapisy ww. rozporządzenia. Czytamy w nim między innymi, że opiekunów sądowych powoływać mają sędziowie, że mogą to być osoby obojga płci, że będą z tego tytułu pobierali „wynagrodzenie stałe z funduszów dyspozycyjnych sądu"[10]. Możemy odnaleźć w nim również zapisy mówiące o zadaniach, jakie mają wypełniać opiekunowie sądowi. Według nich opiekunowie sądowi „będą podlegali dyrektywie sędziego według wydanej instrukcji, jako jego pomocnicy w zbieraniu informacji o nieletnich, zajmą się w wypadkach przez sędziego wskazanych opieką nad nieletnim, niepozostającym pod dozorem rodzicielskim, lub gdy dozór rodzicielski wymaga jeszcze dodatkowej kontroli odpowiedzialnej, oraz będą mieli nadzór nad nieletnimi, skazanymi na karę, a korzystającymi z prawa zawieszenia kary"[11]. Nadzór opiekuna sądowego mógł być także orzeczony w sytuacji pozbawienia władzy nad nieletnim i oddania go pod opiekę innej rodzinie („zasługującej na zupełne zaufanie")[12].

[8] Dz. Pr. P. P. 1919 Nr 14, poz. 171.
[9] Dz. Pr. P. P. 1919 Nr 63, poz. 378.
[10] Art. 3. Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 26 lipca 1919 r.
[11] Ibidem.
[12] Ibidem, art. 8.

Jeszcze większe uszczegółowienie zadań odnaleźć można w tzw. *Instrukcji dla Opiekunów Sądowych przy Sądzie Pokoju dla nieletnich m. st. Warszawy*, stworzonej przez sędziego Antoniego Komorowskiego w 1925 roku[13]. Dodajmy na marginesie, że instytucja opiekuna sądowego mogła być powołana przy sądach pokoju w Warszawie, Łodzi i Lublinie, zgodnie z zapisem art. 1 przywoływanego wcześniej Dekretu Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r.

Instrukcja dla Opiekunów Sądowych... zawierała 17 paragrafów i stanowiła swego rodzaju metodykę pracy opiekuna sądowego. Wskazywała na rozległe zadania opiekunów sądowych, pokazując jak bardzo charakter ich pracy przypominał to, co leży współcześnie w gestii kuratorów sądowych. Bez większego wahania można przyjąć, że ówczesny opiekun sądowy miał realizować zadania o charakterze i wychowawczo-resocjalizacyjnym, i diagnostycznym, i profilaktycznym i kontrolnym – a więc to, o czym mówi art. 1 obecnie obowiązującej ustawy o kuratorach sądowych[14].

Krok drugi – powołanie instytucji kuratora nieletnich

W 1929 roku kolejne rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości **ustanawiało w miejsce opiekuna sądowego instytucję kuratorów nieletnich** przy sądach grodzkich i sądach dla nieletnich[15]. Dodajmy, że w roku 1935 kolejne rozporządzenie zlikwidowało instytucję kuratorów zawodowych, pozostawiając jedynie kuratorów społecznych.

[13] A. Komorowski, *Praktyczna działalność Koła Opiekunów Sądowych przy Sądzie dla nieletnich m. st. Warszawy*, [w:] A. Komorowski, E. Neymark, Z. Rosenblum, *O sądownictwie dla nieletnich w Polsce*, Dział Wydawnictw Związku Spółdzielni Spożywców, Warszawa 1928, s. 25–28. Por. K. Szymków, *Instytucja stałych opiekunów sądowych 1919–1929*, „Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis" 2018, vol. 7 (1), s. 70–75.

[14] Zadania opiekunów sądowych i ich realizację szczegółowo opisuje Krzysztof Szymków, zob. Idem, *Instytucja stałych opiekunów...*, op. cit., s. 67–80.

[15] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 25 czerwca 1929 r. w sprawie przekształcenia instytucji opiekunów sądowych na kuratorów nieletnich przy sądach grodzkich i przy sądach dla nieletnich, Dz.U. nr 47, poz. 387. Por.: K. Marzec-Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych w świetle badań*, Bydgoszcz 1994, s. 148.

Stan ten utrzymywał się aż do 1959 roku, kiedy to ukazały się trzy akty prawne dotyczące kurateli sądowej dla nieletnich:

1) Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 13 lutego 1959 r. o kuratorach sądowych dla nieletnich[16].
2) Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 1 kwietnia 1959 r. w sprawie wynagradzania kuratorów zawodowych dla nieletnich[17].
3) Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 10 kwietnia 1959 r. – instrukcja w sprawie kuratorów sądowych dla nieletnich[18].

Wyżej wymienione dokumenty określały nowy status kuratora sądowego (zawodowego i społecznego) w tamtym czasie.

W uzupełnieniu warto dodać, że obok instytucji kuratora nieletnich, już od 1956 roku funkcjonowała instytucja inspektora społecznego przy sądzie powiatowym, który posiadał uprawnienia zbieżne z tymi, które zostały określone dla kuratorów przepisami z 1959 roku[19]. W związku z tym, w 1973 roku, obie te instytucje – inspektora społecznego i kuratora dla nieletnich – uległy połączeniu, a kurator nieletnich stał się pomocniczym organem sądu w sprawach nieletnich i w sprawach opiekuńczych małoletnich[20].

Warto zwrócić uwagę na jeszcze dwa, istotne dla kurateli nad nieletnimi, momenty w historii (uwzględniając okres do 1986 roku – będzie o tym mowa w dalszej części opracowania):

a) powołanie w 1978 roku sądów rodzinnych – kuratorzy zostali związani organizacyjnie z tymi sądami[21];

[16] Dz.U. 1959, Nr 18, poz. 113.

[17] Dz.U. 1959, Nr 26, poz. 164.

[18] Zbiór resortowych aktów prawnych Ministerstwa Sprawiedliwości, tom I, poz. 121, [cyt. za:] K. Stasiak, *Ewolucja kurateli sądowej od początku do wejścia w życie rozporządzenia z 1986 r*, [w:] T. Jedynak, K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Wyd. Lexis-Nexis, Warszawa 2014, s. 21–22.

[19] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 3 lipca 1956 r. o inspektorach społecznych przy sądach powiatowych, Dz.U. 1956, Nr 29, poz. 134.

[20] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 3 maja 1973 r. w sprawie kuratorów nieletnich, Dz.U. 1973, Nr 18, poz. 107.

[21] Por. K. Stasiak, *Ewolucja kurateli sądowej...*, op. cit., s. 23.

b) wejście w życie w dniu 13 maja 1983 roku ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich; zmieniała ona zarówno stan prawny dotyczący zasad funkcjonowania sądów rodzinnych, jak i regulacja zagadnień związanych z szeroko pojętym przeciwdziałaniem demoralizacji i przestępczości nieletnich.

Krok trzeci – powstanie kurateli sądowej dla dorosłych

Z dużo większymi problemami spotkało się wprowadzenie kurateli sądowej dla dorosłych. Instytucja ta co prawda pojawiła się w projektach Komisji Kodyfikacyjnej RP pracującej w latach 1921-31 nad kodeksem karnym – jego projektodawcy uznając fakultatywność dozoru przy orzeczeniu warunkowego skazania uznali, iż winien on być powierzony osobom lub instytucjom zasługującym na zaufanie. Taki też zapis znalazł się w kodeksie karnym z 1932 roku[22], jednak pozostał na takim poziomie ogólności, a ustawa nie stwarzała możliwości do wydania aktu wykonawczego szczegółowiej regulującego tę kwestię. Jedynie J. Makarewicz w *Komentarzu* do kodeksu karnego zwracał uwagę na to, iż dozór ochronny nie powinien być urzędowy, ani też policyjny[23].

Jak pisze J. Skupiński: „Przepis o możliwości oddania skazanego pod dozór pozostawał (...) martwy i instytucja ta nie była stosowana w Polsce aż do początku lat sześćdziesiątych. W kwestii zorganizowanego dozoru nie wydano żadnego aktu ministerialnego, a do poddania sprawcy pod dozór «godnej zaufania» osoby lub instytucji (...) sądy w ogóle nie sięgały”[24].

Lata 1945–1956 to okres zaostrzenia polityki karnej: surowych kar bezwzględnego pozbawienia wolności oraz zawężenia zakresu dopuszczalności instytucji warunkowego skazania. W 1951 roku uchylo-

[22] Rozporządzenie Prezydenta RP z 11 lipca 1932 r. – Kodeks karny, Dz.U. RP nr 60, poz. 571.

[23] J. Makarewicz, *Kodeks karny z komentarzem*, Lwów 1938, s. 231. Zob. J. Skupiński, op. cit., s. 79.

[24] J. Skupiński, op. cit., s. 85–86.

ne też zostały przepisy (z 1932 r.) o warunkowym przedterminowym zwolnieniu i zastąpione nowymi – nie przewidującymi instytucji dozoru ochronnego (w zamian wprowadzono kontrolę zachowania skazanego sprawowaną przez prokuratora) i pozostawiającymi możliwość jego (tj. warunkowego zwolnienia) orzekania tylko Prokuratorowi Generalnemu PRL.

Istotne zmiany przyniósł rok 1957. Wydana w tym roku ustawa[25] uchyliła poprzednią i przywróciła możliwość oddania skazanego pod nadzór ochronny; wprowadziła także rozszerzony katalog obowiązków, które można było nałożyć na dozorowanego w okresie próby. Zawierała ona też delegację dla Ministra Sprawiedliwości do określenia – w drodze rozporządzenia – osób i instytucji upoważnionych do sprawowania nadzoru, trybu ich powoływania, uprawnień oraz sposobu wykonywania nadzoru.

Takie rozporządzenie wydane zostało w 1958 r. i **było aktem po raz pierwszy ustanawiającym instytucję kuratorów dla warunkowo zwolnionych dorosłych[26]**. Pełna nazwa brzmiała: „kuratorzy sądowi dla nadzoru nad warunkowo zwolnionymi", a w myśl rozporządzenia byli oni „społecznym organem pomocniczym" powoływanym przy sądach wojewódzkich. Kolejne rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 1961 r., wzorując się na rozporządzeniu wydanym w sprawie warunkowo zwolnionych, powoływało odrębną grupę kuratorów dla sprawowania dozoru nad warunkowo skazanymi – „kuratorzy sądowi dla dozoru ochronnego nad osobami, względem których wykonania kary pozbawienia wolności warunkowo zawieszono z jednoczesnym oddaniem tych osób pod dozór ochronny". Był to również organ społeczny powoływany przy sądach wojewódzkich i powiatowych podlegający właściwemu prezesowi sądu. W myśl obu wyżej wymienionych rozporządzeń kandydat na kuratora musiał spełniać następujące warunki: obywatelstwo polskie, ukończone 30 lat,

[25] Ustawa z 29 maja 1957 r. o warunkowym zwolnieniu osób odbywających karę pozbawienia wolności, Dz.U. nr 31, poz. 134.

[26] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 15 stycznia 1958 r. w sprawie nadzoru nad warunkowo zwolnionymi, Dz.U. nr 10, poz. 35.

niekaralność sądowa, pełnia praw publicznych, stałe zamieszkanie. Zadaniem kuratora była kontrola wywiązywania się przez skazanego z obowiązków próby, udzielanie rad i pomocy w rozwiązywaniu trudności życiowych. Do najważniejszych obowiązków należał osobisty kontakt z podopiecznym, niezwłoczne zawiadomienie sądu w przypadku zaistnienia okoliczności uzasadniających odwołanie zawieszenia bądź warunkowego zwolnienia, składanie sądowi kwartalnych sprawozdań z przebiegu okresu próby[27]. Warunki te, a przede wszystkim praktyka, wyraźnie każą określić charakter tak wówczas sprawowanej kurateli jako represyjno-kontrolny, ograniczony do czynności sprawdzających i ewentualnych działań o charakterze restrykcyjnym w stosunku do osób nie realizujących obowiązków nałożonych wyrokiem.

W 1965 r. nastąpił kolejny istotny krok na drodze budowania służby kuratorskiej dla dorosłych. Rozporządzenie wydane w tym roku uchylało poprzednie i łączyło obie kategorie dozoru ustanawiając tym samym jedną służbę kuratorską – „kuratorów sądowych"[28]. Po raz pierwszy też stwarzało ono możliwość powoływania przy sądach wojewódzkich kuratorów zawodowych. Całkowity ciężar nadal jednak miał spoczywać na kuratorach społecznych, którzy – w świetle obowiązujących przepisów – mogli sprawować jednocześnie nie więcej niż 10 dozorów. Do obowiązków kuratora zawodowego należało natomiast organizowanie i kontrola ich pracy oraz współpraca z innymi organami i instytucjami. Bezpośrednia praca ze skazanymi dotyczyła tylko szczególnie trudnych przypadków w obszarze warunkowo zwolnionych.

Lata sześćdziesiąte to zmiana polityki karnej wyrażająca się w łagodzeniu represji karnej oraz w dostrzeżeniu funkcjonalności środków karnych innych niż pozbawienie wolności. Dlatego też szybko się okazało, że działalność społeczna w zakresie wykonywania środków wol-

[27] J. Skupiński, op. cit., s. 114–118.

[28] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 3 marca 1965 r. w sprawie dozoru nad osobami, którym wykonanie kary pozbawienia wolności warunkowo zawieszono oraz w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi, Dz.U. nr 12, poz. 80.

nościowych nie wystarcza i konieczne jest stworzenie zawodowej służby kuratorskiej, która by koordynowała i organizowała pracę kuratorów społecznych. Taką możliwość dawało właśnie rozporządzenie z 1965 r., w myśl którego w tym samym roku powołano 19 kuratorów zawodowych przy sądach wojewódzkich – liczbę tę zwiększono do końca tego roku do trzydziestu. Kolejne lata to stały przyrost kuratorów zawodowych: w 1970 r. było ich 124, w 1974 r. – 441. Nadal jednak zasadniczą część pracy kuratorskiej wykonywali społecznicy: w 1974 r. było ich niespełna 12 tys. (na jednego kuratora zawodowego przypadało ok. 27 kuratorów społecznych)[29].

Lata sześćdziesiąte to również okres prac Komisji Kodyfikacyjnej nad nowym kodeksem karnym. Został on ostatecznie wprowadzony ustawą z dnia 19 kwietnia 1969 r., a zaczął obowiązywać od 1 stycznia 1970 roku[30]. Ten akt prawny stał się podstawą modelu organizacyjno-prawnego kurateli sądowej dla dorosłych, który obowiązywał aż do 1986 roku.

Krok czwarty – połączenie służb kuratorskich

Na podstawie ustawy z 20 czerwca 1985 r. – Prawo o ustroju sądów powszechnych[31], Minister Sprawiedliwości wydał rozporządzenie w sprawie kuratorów sądowych[32]. Ten akt prawny w szczególny sposób zaznaczył się w rozwoju kurateli sądowej w Polsce.

Przede wszystkim i po raz pierwszy w historii polskiej kurateli nastąpiło połączenie obu specjalności – w myśl cytowanego rozporządzenia kurator sądowy mógł być, po spełnieniu wymagań formalnych, albo kuratorem rodzinnym (czyli spełniającym swe czynności w wydziałach rodzinnych i nieletnich[33]), albo kuratorem dla dorosłych

[29] J. Kamiński, S. Milewski, op. cit., s. 18–19; P. Stępniak, op. cit., s. 43–44.
[30] Dz.U. 1970 nr 13, poz. 94.
[31] Dz.U. 1985 nr 31, poz. 137.
[32] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 24 listopada 1986 roku w sprawie kuratorów sądowych, Dz.U. 1986 nr 43, poz. 212.
[33] § 2 ust 2 cyt. Rozporządzenia.

(spełniającym swe czynności w wydziałach karnych sądów rejonowych i w wydziałach penitencjarnych[34]).

Kuratorzy pełnili swoje zadania zawodowo lub społecznie. Jeżeli chodzi o wymagania formalne, stawiane kandydatom na kuratora zawodowego, precyzował to zapis § 4:

1) posiadanie obywatelstwa polskiego,
2) pełnia praw cywilnych i obywatelskich oraz władzy rodzicielskiej,
3) niekaralność,
4) wiek powyżej 24 lat,
5) wykształcenie wyższe z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii (w wyjątkowych wypadkach – inne wyższe studia), bądź wykształcenie średnie w sytuacji, gdy kandydat legitymuje się praktyką z zakresu profilaktyki, resocjalizacji lub wychowania,
6) odbycie stażu kuratorskiego,
7) złożenie egzaminu kuratorskiego.

W przypadku kandydatów na kuratorów społecznych obowiązywały wymagania wyodrębnione w punktach 1-5 przytoczonego powyżej zapisu, z możliwością uwzględnienia osób w wieku powyżej 19 lat (po spełnieniu określonego warunku[35]).

Wprowadzono też (po raz pierwszy) funkcję kuratora wojewódzkiego – pierwowzór współczesnej funkcji kuratora okręgowego. Powoływał go prezes sądu wojewódzkiego spośród kuratorów specjalistów (wyjątkowo – spośród starszych kuratorów, wyróżniających się zdolnościami organizacyjnymi[36]).

Opisywane rozporządzenie z 1986 roku regulowało funkcjonowanie kurateli sądowej, dostarczając również istotnych informacji na temat praw i obowiązków kuratorskich, a także zagadnień o charakterze metodyczno-organizacyjnym. Trzeba jednak stwierdzić – mimo istotnego kroku naprzód w rozwoju tej instytucji – że status kuratora sądowego był nadal niedoprecyzowany i niejasny, na co wskazywał

[34] § 2 ust 1 cyt. Rozporządzenia.
[35] Zob. § 32 cyt. Rozporządzenia.
[36] Zob. §18–21 cyt. Rozporządzenia.

choćby zapis pierwszego paragrafu rozporządzenia: „Kuratorzy sądowi – zawodowi i społeczni – pełnią funkcje związane ze szczególną odpowiedzialnością za ochronę porządku i bezpieczeństwa publicznego w celu wychowania i resocjalizacji podopiecznych, wykonując w sądach powszechnych czynności o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym i profilaktycznym oraz inne czynności określone w rozporządzeniu, a także w przepisach odrębnych”[37].

Poza tym nadal, w myśl zapisów rozporządzenia, ale też i praktyki, funkcjonowała model kurateli społeczno-zawodowej, z zasadniczą dominacją liczby kuratorów społecznych w służbach kuratorskich.

Lata dziewięćdziesiąte XX wieku to czas dyskusji, propozycji na temat dalszej reformy kurateli sądowej, zorientowanej na profesjonalizację służb kuratorskich, autonomizację instytucji, dookreślenie jej zadań, zmianę charakteru kurateli z formalno-kontrolnego na wychowujący, unowocześnienie systemu wynagrodzeń. Pojawiły się też pierwsze propozycje ustawy, która miała uwzględniać te wszystkie przemyślenia, a także poprzez rangę tego aktu – nadać nową tożsamość kurateli sądowej.

W efekcie dyskusji środowiskowej, prac wielu zespołów konsultacyjnych oraz powołanych do tych celów komisji – w dniu 27 lipca 2001 roku Sejm RP uchwalił pierwszą w historii ustawę dotyczącą instytucji kurateli sądowej. Zamykając w tym miejscu historyczny przegląd, pokazujący początki oraz istotne zdarzenia, konstytuujące instytucję kurateli sądowej w Polsce, zakończę cytatem z „Zarysu metodyki pracy kuratora sądowego”, w którym autorzy tak opisują rzeczoną ustawę o kuratorach sądowych:

> Ustawa o kuratorach sądowych stała się ukoronowaniem dążeń i zabiegów pokolenia kuratorów, które przez kilkanaście lat starało się o nadanie kuratorom takiej organizacji, która zapewniłaby efektywne działanie, preferowała potwierdzone praktycznie i naukowo procedury postępowania z podopiecznymi i mogła stanowić rzetelne wsparcie dla podopiecznych, sądu i ładu społecznego oraz która byłaby wreszcie godziwie wynagradzana za swoje działania. Ustawa stała się fundamentem tworzenia nowoczesnej, sprawnej,

[37] § 1 cyt. Rozporządzenia. Por. P. Stępniak , *Funkcjonowanie...*, op. cit., s. 51–52.

profesjonalnej i efektywnej służby kuratorskiej, zakorzenionej w polskiej tradycji kurateli sądowej dla nieletnich i myśli resocjalizacyjnej M. Grzegorzewskiej, C. Czapówa, S. Jedlewskiego, S. Górskiego[38].

Zakończenie

Zamykając i uzupełniając ten krótki historyczny przegląd należy stwierdzić, iż – podobnie jak w większości innych krajów europejskich – rozwój kurateli sądowej w Polsce opierał się na rozwiązaniach belgijsko-francuskich, szczególnie jeśli chodzi o podłoże prawne dla tej instytucji. Tak jak w Belgii i Francji, powstanie kurateli sądowej w Polsce wiązało się z ukonstytuowaniem sądownictwa i kurateli dla nieletnich. Dopiero później, wraz ze zmianą polityki karnej w kierunku szerszego stosowania kar alternatywnych w stosunku do kary pozbawienia wolności, dostrzeżono potrzebę powołania instytucji kuratora sądowego dla dorosłych (taką możliwość stworzyło rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 1958 r., a formalny kształt jednolitej zawodowej służby kuratorskiej uregulowało ostatecznie rozporządzenie z 1965 r.).

Dekret Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich był szczególny – wyznaczał szlak rozwoju instytucji kurateli sądowej, która przeżywała w swej 100-letniej historii lepsze i gorsze czasy. Swoistym i znamiennym momentem, kończącym ten przegląd, jest akt z lipca 2001 roku – on z kolei, w pełniejszy sposób, zaznaczył miejsce tej instytucji w polityce społecznej naszego państwa[39].

Uchwalenie *Ustawy o kuratorach sądowych* tak naprawdę nie kończy historii rozwoju kurateli sądowej w Polsce. Dowodem na to są mniejsze i większe zmiany w jej zapisach. Jej istotna nowelizacja planowana jest od kilku lat, choć z różnych powodów (znanych i niezna-

[38] T. Jedynak, A. Martuszewicz, *Od rozporządzenia do ustawy o kuratorach sądowych*, [w:] T. Jedynak, K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Wyd. Lexis-Nexis, Warszawa 2008, s. 62.

[39] Będzie to przedmiotem odrębnego opracowania.

nych) jest odwlekana[40]. Należy tylko żywić nadzieję, że będą to zmiany korzystne.

Bibliografia:

Holewiński S., *O warunkowem skazaniu*, „Ateneum" 1897, t. III, s. 225–226, [za:] J Skupiński, *Warunkowe skazanie w prawie polskim na tle porównawczym*, Wyd. Polska Akademia Nauk, Warszawa 1992.

Jedynak T., Martuszewicz A., *Od rozporządzenia do ustawy o kuratorach sądowych*, [w:] T. Jedynak, K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Wyd. Lexis-Nexis, Warszawa 2008, s. 62.

Kalinowski M., *Nadzór kuratora sądowego – formą wychowania resocjalizacyjnego*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, WSiP, Warszawa 1990, s. 285.

Kamiński J., Milewski S., *Resocjalizacja skazanych. Poradnik dla kuratorów sądowych*, Wydaw. Prawnicze, Warszawa 1979.

Komorowski A., *Praktyczna działalność Koła Opiekunów Sądowych przy Sądzie dla nieletnich m. st. Warszawy*, [w:] A. Komorowski, E. Neymark, Z. Rosenblum, *O sądownictwie dla nieletnich w Polsce*, Dział Wydawnictw Związku Spółdzielni Spożywców, Warszawa 1928.

Korenfeld M., *Zamiast kary*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1889, nr 2, s. 17 i nast., [za: J Skupiński, *Warunkowe skazanie...*, op. cit.

Makarewicz J., *Kodeks karny z komentarzem*, Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1938.

Marek A., *Rola amerykańskiej probacji i jej efektywność*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Prawo XVI" 1978, z. 89.

Marek A., *Środki probacyjne*, [w:] A. Marek et al. (red.), *Prawo karne*, Wyd. PWN, Warszawa 1986.

[40] Zob. na ten temat m. in.: lista rozwiązań projektowych na stronach „Wykazu prac legislacyjnych i programowych Rady Ministrów", https://bip.kprm.gov.pl/kpr/form/r7793828829424,Projekt-ustawy-o-kuratorskiej-sluzbie-sadowej.html [dostęp: 29-10-2019]; „Ministerstwo Sprawiedliwości pracuje nad projektem ustawy o kuratorskiej służbie sądowej", https://www.rp.pl/Sedziowie-i-sady/303079973-Ministerstwo-Sprawiedliwosci-pracuje-nad-projektem-ustawy-o-kuratorskiej-sluzbie-sadowej.html [dostęp: 29-10-2019]; „Ustawa o kuratorach sądowych – planowana na trzeci kwartał 2019 r.", https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/ustawa-o-kuratorach-sadowych-planowana-na-trzeci-kwartal-2019-r,420822.html [dostęp: 29-10-2019].

Marzec-Holka K., *Instytucja społecznych kuratorów sądowych w świetle badań*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.

Mościskier A., *System kuratorski i opieki postpenitencjarnej w Anglii i Walii*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW" 1985, t. 9.

Skupiński J., *Warunkowe skazanie w prawie polskim na tle porównawczym*, Wyd. Polska Akademia Nauk, Warszawa 1992.

Sobierajski P., „Socjalno-wychowawcze aspekty kurateli sądowej dla dorosłych (w świetle opinii kuratorów)", niepublikowana rozprawa doktorska, promotor: prof. dr hab. Andrzej Olubiński, Toruń 1999.

Stasiak K., *Ewolucja kurateli sądowej od początku do wejścia w życie rozporządzenia z 1986 r.*, [w:] T. Jedynak, K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Wyd. Lexis-Nexis, Warszawa 2014.

Stępniak P., *Funkcjonowanie kurateli sądowej. Teoria a rzeczywistość*, Wyd. UAM, Poznań 1992.

Szymków K., *Instytucja stałych opiekunów sądowych 1919–1929*, „Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis" 2018, vol. 7 (1), s. 70–75.

Akty prawne przywołane w tekście (chronologicznie):

Dekret Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich, Dz.Pr.P.P. 1919 Nr 14, poz. 171.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 26 lipca 1919 r. w przedmiocie urządzenia sądów dla nieletnich, Dz.Pr.P.P. 1919 Nr 63, poz. 378.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 czerwca 1929 r. w sprawie przekształcenia instytucji opiekunów sądowych na kuratorów nieletnich przy sądach grodzkich i przy sądach dla nieletnich, Dz.U. nr 47, poz. 387.

Rozporządzenie Prezydenta RP z 11 lipca 1932 r. – Kodeks karny, Dz.U. RP nr 60, poz. 571.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 lipca 1956 r. o inspektorach społecznych przy sądach powiatowych, Dz.U. 1956, Nr 29, poz. 134.

Ustawa z 29 maja 1957 r. o warunkowym zwolnieniu osób odbywających karę pozbawienia wolności, Dz.U. nr 31, poz. 134.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 15 stycznia 1958 r. w sprawie nadzoru nad warunkowo zwolnionymi, Dz.U. nr 10, poz. 35.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 13 lutego 1959 r. o kuratorach sądowych dla nieletnich, Dz.U. 1959, Nr 18, poz. 113.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 1 kwietnia 1959 r. w sprawie wynagradzania kuratorów zawodowych dla nieletnich, Dz.U. 1959, Nr 26, poz. 164.

Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 10 kwietnia 1959 r. – Instrukcja w sprawie kuratorów sądowych dla nieletnich, Zbiór resortowych aktów prawnych Ministerstwa Sprawiedliwości, tom I, poz. 121, Cyt. za: K. Stasiak, *Ewolucja kurateli sądowej od początku do wejścia w życie rozporządzenia z 1986 r.*, [w:] T. Jedynak, K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Wyd. Lexis-Nexis, Warszawa 2014.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 3 marca 1965 r. w sprawie dozoru nad osobami, którym wykonanie kary pozbawienia wolności warunkowo zawieszono oraz w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi, Dz.U. nr 12, poz. 80.

Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. – Kodeks karny, Dz.U. 1970 nr 13, poz. 94.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 3 maja 1973 r. w sprawie kuratorów nieletnich, Dz.U. 1973, Nr 18, poz. 107.

Ustawa z 20 czerwca 1985 r. – Prawo o ustroju sądów powszechnych, Dz.U. 1985 nr 31, poz. 137.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 24 listopada 1986 roku w sprawie kuratorów sądowych, Dz.U. 1986 nr 43, poz. 212.

Netografia:

„Wykaz prac legislacyjnych i programowych Rady Ministrów", https://bip.kprm.gov.pl/kpr/form/r7793828829424,Projekt-ustawy-o-kuratorskiej-sluzbie-sadowej.html [dostęp: 29-10-2019].

„Ministerstwo Sprawiedliwości pracuje nad projektem ustawy o kuratorskiej służbie sądowej", https://www.rp.pl/Sedziowie-i-sady/303079973-Ministerstwo-Sprawiedliwosci-pracuje-nad-projektem-ustawy-o-kuratorskiej-sluzbie-sadowej.html [dostęp: 29-10-2019].

„Ustawa o kuratorach sądowych - planowana na trzeci kwartał 2019 r.", https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/ustawa-o-kuratorach-sadowych-planowana-na-trzeci-kwartal-2019-r,420822.html [dostęp: 29-10-2019].

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XV (3)/2019

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2019.019

SYLWIA NAPIERKOWSKA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Rzetelny proces w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej

A fair trial in the Charter of Fundamental Rights of the European Union

Streszczenie:
Prawo do rzetelnego procesu stanowi podstawową i ważną gwarancję w demokratycznym państwie prawa. Wiodącą rolę w interpretacji tego pojęcia odgrywa art. 6 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności oraz wypracowane na jego podstawie standardy w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej jest jednym z aktów prawnych inspirowanych prawami człowieka gwarantowanymi w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Karta stała się aktem ujmującym w sposób kompleksowy prawa podmiotowe występujące w porządku prawnym Unii Europejskiej, w tym omawiane prawo do rzetelnego procesu. Celem publikacji jest ustalenie w jakim zakresie gwarantowana jest ochrona sądowa na poziomie europejskim w dwóch aktach – Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności oraz Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Analizę dwóch wyżej wymienionych aktów poprzedza omówienie zasady sprawiedliwości proceduralnej.
Słowa kluczowe: prawa człowieka, rzetelny proces, sprawiedliwość proceduralna

Abstract:
The right to a fair trial is a basic and important guarantees in a democratic state of law. The leading role in its interpretation is played by art. 6 of the European Convention on Human Rights and standards developed on its bases in the case law of the European Court of Human Rights. The Charter of Fundamental Rights of the European Union is one of the legal acts inspired by human rights guaranteed in the European Convention on Human Rights. The Charter has become an act that comprehen-

sively captures the subjective rights in in the legal order of the European Union, including the discussed right to a fair trial. The purpose of the publication is to establish the extent of guaranteed legal protection at the European level in two acts – European Convention on Human Rights and the Charter of Fundamental Rights of the European Union. The analysis of the two above-mentioned acts is preceded by a discussion of the principle of procedural justice.
Keywords: human rights, fair trial, procedural justice

Wprowadzenie

Prawo do rzetelnego procesu jest fundamentalnym prawem każdej osoby. W tej formule zawarty jest katalog zasad, który powinien być respektowany przez państwo i również realizowany w praktyce orzeczniczej przez wymiar sprawiedliwości. Rzetelne postępowanie sądowe gwarantuje bowiem ochronę praw i wolności jednostki. Zasada ta w języku angielskim jest określana mianem *right to fair trial* albo *right to fair hearing*. Natomiast w literaturze polskiej przyjęto określenie „prawo do rzetelnego procesu sądowego" bądź też „prawo do rzetelnego postępowania"[1].

Niezwykłą trudność stanowi jednak sprecyzowanie – co składa się na treść owego wymogu rzetelnej procedury? Niespójność terminologiczna z kolei utrudnia sformułowanie definicji samej koncepcji rzetelnego procesu. Ta różnorodność tłumaczeń nie została wyeliminowana. Obrazuje to brak porozumienia w kwestii znaczenia, jakie należy nadać pojęciu „rzetelnego procesu". Równolegle używa się określeń takich jak: „gwarancje", „prawo", „standard", „zasada" czy też „reguły".

Pojęcia rzetelnego procesu należy poszukiwać w aktach prawa międzynarodowego oraz orzecznictwie międzynarodowych sądów i trybunałów. Wyznacznikiem znaczenia i rozwoju tej koncepcji jest to, że ma ona swoje odpowiedniki także w wielu językach oraz systemach

[1] Szerzej: A. Pagiela, *Zasada fair trial w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 2003, rok LXV, z. 2, s. 125.

prawnych. Biorąc powyższe pod uwagę, dalsze rozważania oparte zostaną na Karcie Praw Podstawowych[2] (art. 47), jako jednej z wielu regulacji odnoszących się do omawianej tematyki. Jest pierwszym katalogiem praw podstawowych, który wiąże w danym obszarze działania zarówno instytucje, organy, jak również państwa członkowskie w zakresie stosowania prawa unijnego. Stanowi ona listę praw podstawowych obowiązujących w Unii Europejskiej, głównie wyinterpretowanych przez Trybunał Sprawiedliwości Unii Europejskiej (TSUE) z ogólnych zasad prawa unijnego.

Dla praw zawartych w Karcie źródłem inspiracji była Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności[3] (przyjęta przez Radę Europy w 1950 r.), ale też m.in. prawa i zasady wywodzące się z tradycji konstytucyjnej państw członkowskich Unii Europejskiej i innych międzynarodowych konwencji dotyczących praw człowieka. Z perspektywy relacji pomiędzy systemem prawnym Konwencji a Kartą Praw Podstawowych istotne jest to, że KPP powinna być interpretowana w sposób zgodny ze standardami wypracowanymi w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Dlatego też należy odwołać się do art. 6 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i jego interpretacji na gruncie orzecznictwa ETPC. Ponadto rozważania te poprzedza odniesienie się do znaczenia zasady sprawiedliwości proceduralnej, która w prawie unijnym zajmuje szczególne miejsce.

Zasada sprawiedliwości proceduralnej

Pojęcie sprawiedliwości od dawna było przedmiotem analizy filozofów i teoretyków prawa. Można ją uznać za jedną z podstawowych i fundamentalnych koncepcji filozoficznych. Dyskusja nad pojęciem sprawiedliwości od początku nie ograniczała się wyłącznie do mate-

[2] Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 7 grudnia 2007 r. (Dz. Urz. UE C 83 z 30.03.2010).

[3] Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, otwarta do podpisu 4 listopada 1950 r., weszła w życie 3 września 1953 r. (Dz.U. z 1993 r., nr 61, poz. 284 ze zm.).

rialnego, ale dotyczyła również proceduralnego jej wymiaru. Funkcję tę pełniła na przykład „cnota sprawiedliwości" u Platona, którą rozumiał on jako regułę zapewniającą ład i harmonię duszy ludzkiej[4]. Arystoteles z kolei wiązał sprawiedliwość bezpośrednio ze sposobem dystrybucji dóbr, czyli zasadą ich rozdziału między uczestników wspólnoty państwowej[5]. Wśród przedstawicieli filozofii nowożytnej panowało przekonanie, że sprawiedliwe i słuszne jest to, co zgodne z uprzednio przyjętymi, formalnymi regułami. Zgodnie z tymi założeniami, materialne normy postępowania podlegały więc ocenie w związku z zastosowaniem określonych reguł proceduralnych[6].

W świetle poglądów Erica Barbiere de la Serre niezwykle trudne jest sformułowanie definicji sprawiedliwości proceduralnej, gdyż brak jest samej uniwersalnej definicji sprawiedliwości. Dzieli on ją więc na trzy zasadnicze grupy, tj. sprawiedliwość dystrybucyjną (ang. *distributive justice*) gwarantującą sprawiedliwy wynik postępowania, sprawiedliwość korygującą (ang. *corrective justice*) stanowiącą gwarancję, iż przysługujące w związku z naruszeniem prawa środki są dostępne i sprawiedliwe oraz sprawiedliwość proceduralną gwarantującą sprawiedliwy przebieg samego postępowania[7].

John Rawls analizował zagadnienie sprawiedliwości proceduralnej w szerszym kontekście. Dokonał on jej podziału, wyróżniając trzy modele, tj. doskonałej sprawiedliwości proceduralnej, niedoskonałej sprawiedliwości proceduralnej oraz czystej sprawiedliwości proceduralnej. Według niego pierwszy model warunkuje istnienie kryterium pozaproceduralnego, które definiuje nie tylko sprawiedliwy wynik, ale również samą procedurę postępowania. Stał na stanowisku, iż jej osiągnięcie nie jest możliwe. Jednak procedura musi być przynajmniej tak skonstruowana, aby służyła prawdzie. Z kolei drugi model podobnie

[4] J. Stelmach, *Współczesna filozofia interpretacji prawniczej*, Kraków 1999, s. 135.

[5] Arystoteles, *Sztuka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 1982, s. 168–169.

[6] J. Stelmach, *Współczesna filozofia*..., op. cit., s. 136.

[7] K. Kowalik-Bańczyk, *Prawo do obrony w unijnych postępowaniach antymonopolowych: W kierunku unifikacji standardów proceduralnych w Unii Europejskiej*, Warszawa 2012, s. 98.

jak pierwszy odznacza się istnieniem niezależnego kryterium poprawności rezultatu, przy czym brak jest niezawodnej procedury, która prowadziłaby do jej osiągnięcia. W takiej sytuacji może wystąpić możliwość popełnienia błędu[8]. Trzeci rodzaj Rawls określa „takim zaprojektowaniem społecznego systemu, by rezultat był sprawiedliwy bez względu na to, czym się okaże – przynajmniej, gdy mieści się w pewnych granicach"[9]. W przeciwieństwie do poprzednich nie występuje tu kryterium prawidłowego rezultatu. Jest za to poprawna procedura, która bez względu na wynik jest również uznawana za uczciwą i poprawną[10].

Podobne podejście do koncepcji Rawlsa w czystej sprawiedliwości proceduralnej można odnaleźć w rozumowaniu Roberta Summersa. Postrzega on procedurę przez pryzmat wartości, które opisują sprawiedliwy przebieg postępowania. Jest ono dobre nie tylko z uwagi na ostateczny rezultat, ale również zakres, w jakim realizuje wartości procesowe[11].

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania można przyjąć, iż sprawiedliwość proceduralna dotyczy zespołu wartości, które powinny występować w każdym postępowaniu sądowym. We współczesnych koncepcjach sprawiedliwości zdecydowanie przeważa pogląd za tworzeniem struktur instytucjonalnych, których zadaniem będzie umożliwienie podmiotom realizacji ich interesów prawnych, a koncepcja sprawiedliwości proceduralnej ma być do tego środkiem[12].

Za jedną z zasad ogólnych prawa Unii Europejskiej może zostać uznana sprawiedliwość proceduralna choć nie posługuje się tym pojęciem wprost ani Traktat o Unii Europejskiej[13] ani Traktat o funkcjono-

[8] J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 2016, s. 119–120.
[9] Ibidem, s. 122.
[10] Szerzej: M. Bernatt, *Sprawiedliwość proceduralna w postępowaniu przed organem ochrony konkurencji*, Warszawa 2011, s. 36 i n.
[11] T. T. Koncewicz, *Poszukując modelu sprawiedliwości proceduralnej w prawie wspólnotowym. Mit czy rzeczywistość?*, Warszawa 2009, s. 100–101.
[12] Szerzej: A. Łazarska, *Rzetelny proces cywilny*, Warszawa 2012, s. 143–149.
[13] Traktat o Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 83 z 30.03.2010 r., s. 1.

waniu Unii Europejskiej[14]. Można jednak na podstawie orzecznictwa sądów UE przyjąć, że wartości związane ze sprawiedliwością proceduralną pozwalają uznać ją za zasadę ogólną prawa UE[15].

Należy podkreślić, iż w starszym orzecznictwie sądów UE nie ma jednolitości co do pojęć związanych z wartościami określającymi sprawiedliwość proceduralną. Stosowane określenia to na przykład „sprawiedliwa rozprawa", „sprawiedliwy proces", „prawo do obrony" czy „sprawiedliwość naturalna". W najnowszym orzecznictwie występuje pojęcie „sprawiedliwego procesu"[16]. Powszechnie przyjęto jednak posługiwanie się pojęciami, takimi jak „prawo do obrony" lub „prawo do wysłuchania", które odpowiadają treści art. 6 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka jako wartości, które powinny być zagwarantowane w każdym postępowaniu[17].

Uznawane za zasadę ogólną Unii Europejskiej – prawo do wysłuchania – jest wiązane z możliwością zajęcia stanowiska w kwestii prawdziwości, istotności faktów i stawianych zarzutów. Stwierdzając naruszenie, nie można opierać się na informacjach, do których jedna ze stron nie miała dostępu, co w konsekwencji skutkuje niemożliwością wypowiedzenia się, w sytuacji, gdy informacje te obciążają stronę[18].

Z kolei prawo do obrony jest postrzegane jako element prawa do sprawiedliwego procesu[19], jako jedna z jego gwarancji. W tym też zakresie wiąże się z prawem do wysłuchania, równym traktowaniem uczestników postępowania, prawem do rozstrzygnięcia sprawy w rozsądnym czasie, a także z odpowiednim uzasadnieniem decyzji. Ponad-

[14] Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 202 z 07.06.2016 r., s. 1.

[15] K. Scheuring, *Ochrona praw jednostki w postepowaniu przed sądami wspólnotowymi*, Warszawa 2007, s. 61–71.

[16] Sprawa C-185/95 *Baustahlgewebe przeciwko Komisji* [1998] ECR I-8417, pkt. 20–21.

[17] T. T. Koncewicz, *Prawo do bycia wysłuchanym,* [w:] Z. Brodecki (red.), *Europa Urzędników*, Warszawa 2009, s. 110.

[18] Szerzej: Sprawa 17/74 *Transocean przeciwko Komisji* [1974] ECR 01063 oraz sprawa 85/76 *Hoffmann-La Roche przeciwko Komisji* [1979] ECR 461.

[19] Szerzej: Sprawa C-7/98 *Krombach przeciwko Bamberski,* [2000] ECR I-1935.

to z zapewnieniem równości broni w postępowaniu, z uwzględnieniem jego kontradyktoryjności. Za element prawa do sprawiedliwego procesu uważane jest także prawo do rozprawy, wiązane z udzieleniem precyzyjnej i przekazanej z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym informacji na jej temat[20].

Istota i rola prawa do rzetelnego procesu sądowego na podstawie art. 6 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka

Dobitnym wyrazem prawa do rzetelnego procesu jest art. 6 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Konwencja stanowi najskuteczniejszy, stąd też wiodący instrument gwarantujący prawo do rzetelnego procesu. To właśnie orzekający na podstawie Konwencji Europejski Trybunał Praw Człowieka wniósł największy wkład we wprowadzenie i dalszy rozwój tego prawa do międzynarodowego systemu ochrony praw człowieka. Jego twórcza interpretacja nadaje znaczenie pojęciu „procesu rzetelnego", tworząc poprzez wykładnię standardu system jego cech[21].

Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności została przyjęta w dniu 4 listopada 1950 roku w Rzymie. Jest jednym z najważniejszych dokumentów prawnych Rady Europy. Konwencja zawiera gwarancje nie tylko praw osobistych, obywatelskich oraz politycznych, lecz tworzy skuteczny mechanizm ich kontroli. Mechanizm ten oprócz instytucji skargi indywidualnej do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z siedzibą w Strasburgu to także monitorowanie implementacji wyroków Trybunału przez Komitet Ministrów. Każde Państwo-Strona jest zobowiązane do przyjęcia Konwencji. Polska jest związana Konwencją od 31 stycznia 1993 roku, a od 1 maja 1993 roku uznała prawo do składania skarg indywidualnych[22].

[20] M. Bernatt, *Sprawiedliwość proceduralna* …, op. cit., s. 76–77.

[21] Szerzej: R. Kuźniar, *Prawa człowieka. Prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Warszawa 2000, s. 165–192.

[22] Szerzej: K. Machowicz, *Ochrona praw człowieka w Rzeczypospolitej Polskiej na tle standardów europejskich*, Lublin 2010, s. 25–36.

Zgodnie z art. 32 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności wykładnia Konwencji i jej Protokołów należy do Trybunału. Przed wejściem w życie reformy mechanizmu kontrolnego wynikającej z Protokołu nr 11 oraz powołania stałego trybunału, interpretacja postanowień Konwencji należała do Europejskiej Komisji Praw Człowieka. Od 1959 roku, gdy swoją działalność rozpoczął Europejski Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu, wydał on tysiące wyroków, w których nie tylko rozstrzygał wniesione do niego sprawy, ale również chronił i rozwijał zasady zawarte w Konwencji. Orzeczenia Trybunału poza interpretacją, sposobem rozumienia pojęć, praw i wolności zagwarantowanych w Konwencji wpływają na Państwa-Strony, aby przestrzegały przyjęte przez siebie zobowiązania[23].

Europejska Konwencja Praw Człowieka stanowi złożony zespół zasad. Jedną z nich jest prawo do rzetelnego procesu, które zostało sformułowane we wspomnianym już art. 6. Stanowi on, iż:

> Każdy ma prawo do sprawiedliwego i publicznego rozpatrzenia sprawy w rozsądnym terminie przez niezawisły i bezstronny sąd ustanowiony ustawą, przy rozstrzyganiu o jego prawach i obowiązkach o charakterze cywilnym lub o zasadności każdego oskarżenia w wytoczonej przeciwko niemu sprawie karnej.

Artykuł ten odzwierciedla zasadę rządów prawa leżącą u podstaw społeczeństwa demokratycznego, a także podkreśla istotne znaczenie sądownictwa w sprawowaniu wymiaru sprawiedliwości. W sprawie *Golder przeciwko Wielkiej Brytanii* Trybunał zaznaczył, że art. 6 jest odbiciem ważnej zasady leżącej u podstaw EKPC, a więc wspomnianej już zasady rządów prawa, do której odniesiono się również w preambule do Konwencji[24].

W pierwszym zdaniu ustępu pierwszego określono, że art. 6 gwarantuje prawo do sprawiedliwego i publicznego rozpatrzenia sprawy w rozsądnym terminie. Sprawa z kolei musi być rozpatrywana przez

[23] M. A. Nowicki, *Wokół Konwencji Europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010, s. 219–220.

[24] Szerzej: sprawa *Golder przeciwko Wielkiej Brytanii*, wyrok z dnia 21 lutego 1975 r., skarga nr 4451/70.

niezawisły i bezstronny sąd, powołany do życia mocą ustawy. W zdaniu drugim zagwarantowano jawność postępowania sądowego i określono wyjątki od tej zasady. Sformułowanie „sprawiedliwe rozpatrzenie" jest przedmiotem dalszych implikacji będących wynikiem bogatego w tym zakresie orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. W związku z tym można wyróżnić składowe elementy omawianego prawa, tj. zasadę równości stron, osobistego uczestnictwa w ustnej rozprawie, procedurę kontradyktoryjną oraz konieczność uzasadnienia wyroku[25].

W sprawie *Delcourt przeciwko Belgii* Trybunał stwierdził, że:

> w demokratycznym społeczeństwie, w rozumieniu Konwencji, prawo do rzetelnego procesu sądowego zajmuje tak ważne miejsce, że jakakolwiek wykładnia ścieśniająca art. 6 ust. 1 nie odpowiadałaby ani celowi, ani charakterowi tego artykułu[26].

Oznacza to, że celem regulacji procesowych jest zapewnienie zgodności z zasadą pewności prawnej oraz prawidłowe funkcjonowanie wymiaru sprawiedliwości. Z kolei strona, jeżeli jest uprawniona, ma prawo oczekiwać, że cel ten będzie realizowany. Tylko w sytuacji, gdy nie budzi to wątpliwości i nie sprzeciwia się temu ważny interes publiczny można zrezygnować z gwarancji zawartych w art. 6 Konwencji[27]. Zgodnie z poglądem Marka A. Nowickiego:

> Jeśli spór był kolejno rozpatrywany przez różne organy, art. 6 ust. 1 nie wymaga, aby już pierwszy z nich spełniał wymogi tego przepisu. Musi istnieć przynajmniej jeden z następujących warunków: 1) organ orzekający sam odpowiada wymaganiom art. 6 ust. 1, a jeśli nie – 2) jego orzeczenia muszą być poddane kontroli organu sądowego mającego pełną jurysdykcję w zakresie faktów i prawa zapewniającego gwarancje rzetelnego procesu sądowego wynikające z tego artykułu[28].

[25] Szerzej: A. Pagiela, *Zasada fair trial…,* op. cit., s. 125–144.

[26] Sprawa *Delcourt przeciwko Belgii*, wyrok z dnia 17 stycznia 1970 r., skarga nr 2689/65.

[27] M.A. Nowicki, *Wokół Konwencji Europejskiej...*, s. 511.

[28] Sprawa *Albert i Le Compte przeciwko Belgii*, wyrok z dnia 10 lutego 1983 r., skarga nr 7299/75.

Orzecznictwo ETPC określa cztery podstawowe gwarancje, które składają się na prawo do sprawiedliwego procesu. W pierwszej kolejności jest to równość broni, co na poziomie najogólniejszym oznacza usytuowanie stron na równych pozycjach. Po drugie, gwarancje dotyczące organizacji i składu sądu. Po trzecie, gwarancje dotyczące przebiegu procedury i wreszcie po czwarte – dotyczące wykonania orzeczenia[29]. Podkreśla się, jak ważne w demokratycznym państwie jest prawo do rzetelnego procesu sądowego. Trybunał wskazuje ponadto, że art. 6 gwarantuje prawo do efektywnej, rzetelnej, ale i skutecznej ochrony prawnej. Należy podkreślić, że nie chodzi tylko o wynik, ale również przebieg postępowania. Jest to oparte na założeniu, że tylko zachowanie gwarancji procesowych może doprowadzić do wydania sprawiedliwego wyroku[30].

Strategię działania Trybunału można zrozumieć w przypadku postępowań przed sądami krajowymi. Wymusza ją różnorodność prawna państw członkowskich Unii Europejskiej i obowiązek każdego z nich do uformowania swojej wewnętrznej procedury tak, aby odpowiadała standardom art. 6 EKPC. Jakość procedury unijnej jest zapewniona przez obowiązek zgodności z art. 6 i orzecznictwem ETPC[31].

Istota i rola prawa do rzetelnej procedury w art. 47 Karty Praw Podstawowych UE

Prawo do rzetelnego procesu jest związane z zasięgiem przedmiotowym prawa wspólnotowego. Podstawowym celem prawa unijnego nie jest jedynie ochrona praw fundamentalnych, ale zapewnienie efektywności stosowania praw podmiotowych, które zawarte są w unijnym porządku prawnym. Zgodnie z tym prawo do rzetelnego procesu jest konsekwencją praw podmiotowych i instrumentem zapewniającym ich efektywność, w granicach wyznaczonych przez regulację unij-

[29] Ibidem, s. 49.
[30] A. Łazarska, *Rzetelny proces cywilny*..., s. 50–51.
[31] M. A. Nowicki, *Wokół Konwencji Europejskiej...*, s. 219–220.

ną. Prawa fundamentalne nie mogą więc rozszerzać zasięgu obowiązywania tego prawa[32].

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej została uroczyście proklamowana po raz pierwszy w 7 grudnia 2000 r. w Nicei a następnie w grudniu 2007 r. Do 1 grudnia 2009 r. Karta Praw Podstawowych nie wywoływała wiążących skutków prawnych porównywalnych z prawem pierwotnym. Stanowiła jedynie porozumienie międzyinstytucjonalne, wiążące Komisję Europejską, Radę UE oraz Parlament Europejski. Traktat z Lizbony[33] włączył ją do katalogu aktów prawa pierwotnego UE. Natomiast od momentu jego wejścia w życie stała się aktem wiążącym prawnie. Wcześniej KPP stanowiła jedynie „źródło wiedzy" o prawach podstawowych zagwarantowanych przez wspólnotowy porządek prawny, wskazując ich „znaczenie"[34].

Postanowienia KPP mają zastosowanie tylko do instytucji, organów i państw członkowskich w takim zakresie, w jakim wdrażają one prawo unijne, o czym stanowi art. 51, a mianowicie „Postanowienia niniejszej Karty mają zastosowanie do instytucji i organów Unii z właściwym uwzględnieniem zasady subsydiarności oraz do państw członkowskich wyłącznie w zakresie, w jakim stosują prawo Unii. Mają one więc obowiązek szanować prawa, przestrzegać zasad i popierać ich stosowanie w granicach swoich uprawnień". Ponadto należy wskazać, że w KPP dokonano związania z przepisami EKPC, o czym stanowi art. 52:

> Każde ograniczenie korzystania z praw i wolności uznanych w niniejszej Karcie musi być przewidziane przez ustawę z poszanowaniem istoty ich treści. Z zastrzeżeniem zasady proporcjonalności ograniczenia mogą być wprowa-

[32] M. Drobysz, *Stanowienie prawa przez Europejski Trybunał Sprawiedliwości – studium zasady ogólnej*, [w:] C. Mik (red.), *Wymiar sprawiedliwości w Unii Europejskiej*, Toruń 2001, s. 31 i n.

[33] Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską podpisany w Lizbonie dnia 13 grudnia 2007 r. (Dz. Urz. UE C 306 z 17.12.2007 r.).

[34] Szerzej: K. Kowalik-Bańczyk, *Problematyka ochrony praw podstawowych w unijnych postępowaniach w sprawach z zakresu ochrony konkurencji*, Warszawa 2010, s. 46–49.

> dzone wyłącznie wtedy, gdy są konieczne i rzeczywiście realizują cele wynikające z ogólnego interesu, uznane przez Unię, lub wynikają z potrzeby ochrony praw i wolności innych osób".

W rozdziale VI KPP zatytułowanym „Wymiar sprawiedliwości" została ujęta lista minimalnych standardów praw procesowych, które powinny być w sposób jednolity stosowane na terenie wszystkich państw członkowskich. Tak jak wcześniej wspomniano katalog praw procesowych tam zawartych stanowi recepcję art. 6 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Należy jednak zaznaczyć, iż zakres tych praw nie jest tożsamy[35]. Zgodnie z art. 47 Karty Praw Podstawowych:

> Każdy, kogo prawa i wolności zagwarantowane przez prawo Unii zostały naruszone, ma prawo do skutecznego środka prawnego przed sądem, zgodnie z warunkami przewidzianymi w niniejszym artykule. Każdy ma prawo do sprawiedliwego i jawnego rozpatrzenia jego sprawy w rozsądnym terminie przez niezawisły i bezstronny sąd ustanowiony uprzednio na mocy ustawy. Każdy ma możliwość uzyskania porady prawnej, skorzystania z pomocy obrońcy i przedstawiciela. Pomoc prawna jest udzielana osobom, które nie posiadają wystarczających środków, w zakresie w jakim jest ona konieczna dla zapewnienia skutecznego dostępu do wymiaru sprawiedliwości.

Artykuł 47 KPP gwarantuje „prawo do skutecznego środka prawnego (przed sądem)", „prawo (dostępu) do (niezawisłego i bezstronnego) sądu" i prawo do pomocy prawnej, które stanowią istotny element zasady demokratycznego państwa prawnego, zapewniającego jednostce efektywną ochronę prawną przed naruszeniami jej praw podmiotowych przez władze publiczne. Zapewnienie jednostce efektywnej ochrony jej praw wynikających z prawa Unii należy do jądra (unijnej) zasady praworządności w rozumieniu art. 2 TUE, a także istotny element (europejskiej) «wspólnoty prawa»"[36].

---

[35] H. Kuczyńska, *Rzetelny proces karny w prawie UE oraz orzecznictwie ETS*, [w:] P. Wiliński (red.), *Rzetelny proces karny: w orzecznictwie sądów polskich i międzynarodowych*, Warszawa 2009, s. 151.

[36] A. Wróbel, *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Komentarz*, Warszawa 2013, s. 1169–1172; M. Wróblewski (red.), *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej jako żywy instrument. Podręcznik dla prawników*, Warszawa 2014, s. 17–18, http://inpris.pl/fileadmin/user_upload/documents/KPP/e-book_Karta_Praw_Pod

Podsumowanie

Na tle powyższych rozważań należy uznać, że Karta Praw Podstawowych inspirowana prawami człowieka gwarantowanymi m.in. w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka stała się aktem ujmującym w sposób kompleksowy prawa podmiotowe występujące w porządku prawnym Unii Europejskiej. Podkreślenia wymaga fakt, iż omawiana koncepcja rzetelnego procesu zawarta w art. 47 Karty Praw Podstawowych nie jest jednowymiarowym modelem praw proceduralnych, a standardem obejmującym wiele praw i gwarancji. Biorąc pod uwagę nieścisłości terminologiczne związane z pojęciem „rzetelnego procesu", a także trudności wynikające z uwzględnienia szeregu aktów prawnych, w tym dostosowania do systemu prawnego każdego z państw członkowskich UE, zapewnienie realizacji jej postanowień może nastręczać szeregu trudności. Niewątpliwie o skuteczności unormowań zawartych w Karcie i wpływu na stan praw i wolności będzie świadczyć to, jak postanowienia tego dokumentu będą wcielane w życie.

Bibliografia:

Arystoteles, *Sztuka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1982.

Bernatt M., *Sprawiedliwość proceduralna w postępowaniu przed organem ochrony konkurencji*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

Drobysz M., *Stanowienie prawa przez Europejski Trybunał Sprawiedliwości – studium zasady ogólnej*, [w:] C. Mik (red.), *Wymiar sprawiedliwości w Unii Europejskiej*, Toruń 2001.

Koncewicz T. T., *Poszukując modelu sprawiedliwości proceduralnej w prawie wspólnotowym. Mit czy rzeczywistość?*, Wyd. Centrum Europejskie Natolin, Warszawa 2009.

stawowych_Unii_Europejskiej_jako_zywy_instrument_Podrecznik_dla_prawnikow._.pdf [dostęp: 27-05-2016].

Koncewicz T. T., *Prawo do bycia wysłuchanym*, [w:] Z. Brodecki (red.), *Europa Urzędników*, Wyd. LexisNexis, Warszawa 2009.

Kowalik-Bańczyk K., *Problematyka ochrony praw podstawowych w unijnych postępowaniach w sprawach z zakresu ochrony konkurencji*, Wyd. Centrum Europejskie Natolin, Warszawa 2010.

Kowalik-Bańczyk K., *Prawo do obrony w unijnych postępowaniach antymonopolowych: W kierunku unifikacji standardów proceduralnych w Unii Europejskiej*, Wyd. Lex Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012.

Kuczyńska H., *Rzetelny proces karny w prawie UE oraz orzecznictwie ETS*, [w:] P. Wiliński (red.), *Rzetelny proces karny: w orzecznictwie sądów polskich i międzynarodowych*, Wyd. Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009.

Kuźniar R., *Prawa człowieka. Prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Warszawa 2000.

Łazarska A., *Rzetelny proces cywilny*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.

Machowicz K., *Ochrona praw człowieka w Rzeczypospolitej Polskiej na tle standardów europejskich*, Lublin 2010.

Nowicki M.A., *Wokół Konwencji Europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010.

Pagiela A., *Zasada „fair trial" w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 2003, r. LXV, zeszyt 2.

Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Stelmach J., *Współczesna filozofia interpretacji prawniczej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

Scheuring K., *Ochrona praw jednostki w postepowaniu przed sądami wspólnotowymi*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2007.

Wróbel A., *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Komentarz*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2013.

Wróblewski M. (red.), *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej jako żywy instrument. Podręcznik dla prawników*, Warszawa 2014, http://inpris.pl/fileadmin/user_upload/documents/KPP/e-book_Karta_Praw_Podstawowych_Unii_Europejskiej_jako_zywy_instrument_Podrecznik_dla_prawnikow.pdf [dostęp: 27-05-2016].

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XV (3)/2019

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2019.020

ROBERT MUSIAŁKIEWICZ
PATRYK WIĘZNOWSKI
Państwowa Uczelnia Zawodowa we Włocławku

Pozycja samorządu studenckiego w ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce

Student self-government in the Act of 20 July 2018 *Law on higher education and science*

Streszczenie:
Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce zmieniła dotychczasowe zasady organizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. Uczelnie zostały zobowiązane, aby w terminie 12 miesięcy od dnia jej wejścia w życie dostosować swoje wewnętrzne organizacje i procesy w nich zachodzące do nowych wymagań. Nowe regulacje dotknęły również problematyki pozycji i roli samorządu studenckiego w procesie zarządzania uczelnią. Pierwszym z celów niniejszego artykułu jest analiza uprawnień samorządu studenckiego w świetle zapisów ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w tym próba odpowiedzi na pytanie, czy nowe regulacje rozszerzają, czy ograniczają dotychczasową rolę samorządu studenckiego. Drugim z celów artykułu jest zaprezentowanie opinii przedstawicieli samorządów studenckich dotyczących wybranych regulacji dotykających uprawnień samorządu studenckiego. Całość rozważań prowadzona jest w oparciu o krótki rys historyczny samorządności studenckiej w Polsce, opis procesu legislacyjnego tzw. ustawy 2.0, ujęcie porównawcze uprawnień samorządu studenckiego w dwóch stanach prawnych oraz badanie ankietowe studentów działających w samorządzie studenckim.
Słowa kluczowe: samorząd studencki, szkolnictwo wyższe

Abstract:
The Act of 20 July 2018, Law on Higher Education and Science, has changed the current rules of organization of higher education in Poland. Polish universities were obliged by the Act to adapt their internal organizations and processes occurring in them to the new requirements within 12 months from the date of its entry into force. The new regulations also touched upon the issues of the position and role of student self-government in the university management process. The first aim of this article is to analyse the rights of student self-government provided for in the Act of 20 July 2018 Law on Higher Education and Science and to answer the question whether new regulations expand or limit the current role of student self-government. The second goal of the article is to present the opinions of the representatives of student self-government regarding selected regulations affecting the rights of this body. All considerations are based on a brief historical outline of student self-government in Poland, a description of the legislative process of the so-called Act 2.0, a comparative approach to the rights of student self-government in two legal states and a survey of students acting in student self-government.
Keywords: student self-government, higher education

Wprowadzenie

Dzień pierwszego października 2019 r. dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego jest pierwszym dniem, od którego wchodzą w życie nowe wewnętrzne zasady kształtujące organizację i funkcjonowanie uczelni w Polsce. Jest to następstwem reformy przeprowadzonej w drodze przede wszystkim dwóch ustaw – ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce[1] oraz ustawy z dnia 3 lipca 2018 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce[2]. Ustawy te, pomimo obowiązywania większości ich postanowień od 1 października 2018 r., przewidziały roczny termin dla wprowadzenia nowych statutów, regulaminów organizacyjnych oraz dostosowania zasad prowadzenia studiów. Nowe regulacje prawne dotyczą również problematyki studenckiej obej-

[1] Dz.U. poz. 1668 ze. zm.; ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce w trakcie prac konsultacyjnych i legislacyjnych została określona mianem „ustawa 2.0" oraz „konstytucja dla nauki".

[2] Dz.U. poz. 1669.

mującej szeroki wachlarz zagadnień – procesu kształcenia, pomocy materialnej, praw i obowiązków studenckich oraz zasad działania samorządów studenckich. Problematyka miejsca i roli studentów w procesie zarządzania uczelnią była jedną z podstawowych kwestii, która pojawiała się w ramach konsultacji społecznych towarzyszących procedowaniu nad nowym kształtem nowej ustawy. W literaturze można spotykać pogląd uważający studentów, samorząd studencki za grupę interesu w procesie zarządzania szkołą[3]. Piotr Bielecki uważa, że zarządzanie studentów w uczelni powinno obejmować m.in.: zaangażowanie studentów w planowanie działań agencji ewaluacyjnych, udział studentów w samoocenie uczelni, uczestnictwo studentów w zewnętrznych zespołach oceniających, udział studentów w opracowywaniu raportu oceny (współautorstwo lub wpływ na treść), rolę studentów jako źródła informacji w trakcie wizytacji (ewaluacji) uczelni, udział studentów w działaniach poewaluacyjnych (naprawczych)[4]. Wydaje się, że dzisiejsze miejsce samorządu studenckiego w systemie normatywnym jest również następstwem procesów gospodarczych oraz zjawisk politycznych. Obecnie rola uczelni nie ogranicza się do procesu dydaktycznego, obecnie uczelnie są zobowiązane do współuczestniczenia w rozwoju studenta jako osoby, ale również studenta jako przyszłego pracownika i obywatela aktywnego w życiu społecznym i zawodowym[5]. Dlatego też pojawiają się pytania o sposób zapewnienia studentom realizacji ich praw, o rozłożenie ciężaru studenckiej partycypacji w zarządzaniu uczelnią, o oczekiwania studentów, stanowisko kadry akademickiej oraz ustawodawcy.

[3] K. Kalinka, *Grupy interesu w procesie zarządzania szkołą wyższą,* [w:] J. Blicharz, A. Chrisidu-Budnik, A. Sus (red.), *Zarządzanie Szkołą Wyższą*, Wrocław 2014, s. 114 i nast.

[44] P. Bielecki, *Rola studentów w zarządzaniu szkołą wyższą*, Warszawa 2010, s. 11 i nast.

[5] D. Antonowicz, J. M. Brzeziński, *W poszukiwaniu optymalnego modelu szkolnictwa wyższego*, [w:] M. S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz (red.), *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany. Ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk*, Warszawa 2015, s. 102.

Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na dwa pytania. Po pierwsze: jaka jest rola i pozycja samorządu studenckiego w świetle zapisów ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce? W celu odpowiedzi na to pytanie dokonano porównania obecnych regulacji prawnych do uchylonych norm dotyczących problematyki samorządu studenckiego zawartych w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym[6]. Po drugie: jak obecne regulacje prawne oceniają osoby związane z samorządnością studencką? Opinie studentów działających w samorządach studenckich dają możliwość weryfikacji tezy o pozytywnej opinii środowiska studenckiego w odniesieniu do tzw. konstytucji dla nauki.

1. Samorząd studencki w polskim systemie szkolnictwa wyższego

Pojęcie samorządu studenckiego po raz pierwszy w Polsce pojawiło się w przepisach powszechnie obowiązujących w ustawie z dnia 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym, w której ustawodawca wskazał: *studenci szkoły są zorganizowani w samorząd studencki i biorą udział w jego działalności niezależnie od przynależności organizacyjnej*[7]. Wcześniejsze akty prawne nie przewidywały jednej organizacji zrzeszającej wszystkich studentów danej uczelni o charakterze nadrzędnym nad innymi formami aktywności studenckiej. Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich[8] przyznawała studentom jedynie prawo zakładania stowarzyszeń akademickich i korporacji[9]. Pierwsze powojenne akty prawne regulujące problematykę szkolnic-

[6] t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 2183, ze zm.

[7] Art. 120 ustawy z dnia 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1982, nr 14, poz. 113).

[8] Art. 99 ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich (Dz.U. 1920, nr 72, poz. 494).

[9] Zob. P. Tomaszewski, *Polskie korporacje akademickie w latach 1918–1939. Struktury, myśl polityczna, działalność*, Cycero.pl, Toruń 2011 [dostęp: 15-09-2019].

twa wyższego całkowicie pomijały regulację spraw studenckich[10]. Dopiero ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych przyznała studentom prawo do zrzeszania się, niemniej zgodnie z ówczesnym duchem kontroli państwa nad każdym aspektem życia ludzkiego, prawo to zostało poddane reglamentacji państwowej. Ustawa wówczas przyznawała studentom uprawnienie:

> do zakładania na terenie szkół wyższych oddziałów ogólnomłodzieżowych organizacji politycznych, oddziałów organizacji (stowarzyszeń) studenckich, społecznych i zrzeszeń uczelnianych – jeżeli Minister wyraził zgodę na ich działalność na terenie szkoły[11].

Obecny kształt samorządu studenckiego, zakładający jego niezależność oraz powszechność, został wypracowany dopiero ustawą z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, w której ustawodawca wprowadził zasadę stanowiącą, iż *studenci uczelni tworzą samorząd studencki*[12]. Podmiotowość samorządu studenckiego została zachowana również w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r., która dookreślała zakres społeczności studenckiej tworzącej samorząd studencki do studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich[13].

Obecnie samorząd studencki zgodnie z definicją normatywną tworzą wszyscy studenci danej uczelni, stąd podmiotem samorządu studenckiego jest społeczność akademicka – wszyscy studenci pierwszego i drugiego stopnia, bez względu na rodzaj i kierunek studiów. Przynależność do samorządu nie zależy od składania przez nich jakichkolwiek aktów przystąpienia. Prawnie obojętna jest też aktywność

[10] Dekret z dnia 28 października 1947 r. o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego (Dz.U. nr 66, poz. 415.), Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki (Dz.U. 1952, nr 6, poz. 38).

[11] Art. 59 ust. 1 (Dz.U. 1958, nr 68, poz. 336).

[12] Art. 156 ustawy z dnia 12 września 1990 o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385).

[13] Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym wyłączyła z zakresu podmiotowego samorządu studenckiego studentów studiów doktoranckich, którym przyznano uprawnienie do utworzenia samorządu doktorantów.

studentów[14]. Samorząd studencki działa przez swoje organy w tym przewodniczącego i organ uchwałodawczy[15]. Podstawowymi zadaniami samorządu studenckiego jest działalność w zakresie spraw studenckich, w tym socjalno-bytowych i kulturalnych, niemniej jego obecny zakres kompetencyjny obejmuje również proces dydaktyczny oraz proces zarządzania uczelnią. Organy samorządu studenckiego pełni nadrzędną rolę nad działalnością pozostałych organizacji uczelnianych, co wyraża się w przyznanym uprawnieniu do decydowania o sprawach rozdziału środków finansowych przeznaczonych przez uczelnię na sprawy studenckie, uprawnieniu do samodzielnego określania zasad wyboru przedstawicieli studentów do senatu i kolegium elektorów, udziału przewodniczącego samorządu studenckiego w składzie rady uczelni, czy w sprawie do podejmowania decyzji o proteście lub strajku studenckim.

2. Pozycja samorządu studenckiego w ustawie 2.0

2.1. Przebieg prac nad projektem ustawy

Procedowaniu nad ustawą określającą zasady szkolnictwa wyższego towarzyszyły szerokie konsultacje społeczne[16]. Według danych ministerstwa nauki i szkolnictwa wyższego (dalej: ministerstwo) w pracach nad nowymi założeniami reformy wzięło udział ok. 7 tys. osób[17]. Założeniem ministerstwa było opracowanie złożeń reformy przez przedstawicieli środowiska akademickiego wyłonionych w formule konkursowej. Konkurs został ogłoszony 23 lutego 2016 r. i zakładał wyłonienie trzech najlepszych koncepcji założeń systemu szkolnictwa wyższego, w tym także założeń rozwiązań prawnych do-

[14] E. Ura, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, W. Sanetra, M. Wierzbowski (red.), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013.

[15] J. M. Zieliński, H. Izdebski, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, LEX/el 2014.

[16] Szerzej na temat procesu konsultacji: A. Dziedziczak-Foltyn, *Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2018, nr 1 (51), s. 199 i nast.

[17] https://konstytucjadlanauki.gov.pl [dostęp: 15-09-2019].

tyczących zagadnienia „ustrój jednostek w systemie szkolnictwa wyższego i zarządzanie nimi”[18]. W konkursie wzięło udział 15 zespołów ekspertów z całej Polski, spośród których zespół oceniający[19] miał wyłonić maksymalnie trzy projekty. Finalnie za najlepsze projekty eksperckie uznano opracowania przygotowane przez: SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny[20], Uniwersytet im. A. Mickiewicza[21] oraz Instytut Allerhanda[22]. Każdy z zespołów otrzymał grant w wysokości 300 tys. zł. Efekty prac poszczególnych zespołów zostały zaprezentowane w dniu 1 marca 2017 r. w siedzibie Politechniki Warszawskiej.

W poszczególnych opracowaniach uwagę skupiono głównie na kwestiach ustrojowych i systemowych szkolnictwa wyższego, relatywnie niewiele miejsca poświęcając tematyce samorządności studenckiej, niemniej zakres roli studentów i samorządu studenckiego w pro-

[18] Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 lutego 2016 r. o ustanowieniu przedsięwzięcia pod nazwą „Ustawa 2.0 – Założenia systemu szkolnictwa wyższego" (M. P. poz. 191).

[19] W skład zespołu oceniającego wchodzili: przewodniczący Zespołu – Tomasz Dietl; członkowie: Małgorzata Adamkiewicz, Grzegorz Benysek, Janusz Bujnicki, Jarosław Górniak, Barbara Hetmańska, Kinga Kurowska, Zbigniew Marciniak, Łukasz Sułkowski. Zob. Zarządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 7 kwietnia 2016 r. w sprawie powołania Zespołu interdyscyplinarnego do spraw oceny wniosków w ramach przedsięwzięcia „Ustawa 2.0 –Założenia systemu szkolnictwa wyższego (Dz.U. MNiSW poz. 22).

[20] Zespół tworzyli: Hubert Izdebski (Kierownik zespołu), Artur Świergiel, Paweł Chmielnicki, Paweł Ruszkowski, Wojciech Misiąg, Andrzej Kiebała, Jan Zieliński. Zob. opracowanie https://www.archiwum.nauka.gov.pl/ustawa-2-0-informacje/ [dostęp: 15-09-2019].

[21] Zespół tworzyli: Marek Kwiek (kierownik zespołu), Dominik Antonowicz, Jakub Brdulak, Maria Hulicka, Tomasz Jędrzejewski, Robert T. Kowalski, Emanuel Kulczycki, Krystian Szadkowski, Adam Szot, Joanna Wolszczak-Derlacz. Zob. opracowanie https://www.archiwum.nauka.gov.pl/ustawa-2-0-informacje/ [dostęp: 15-09-2019].

[22] Zespół tworzyli: Arkadiusz Radwan (kierownik zespołu), Anna Gądek, Marek Frankowicz, Barbara Krauz-Mozer, Jolanta Stanienda, Cezary Wójcik, Irena Hejduk, Jan Fazlagić, Zbigniew Malara, Mieczysław Morawski, Janusz Hołyst, Marta Tutko, Krzysztof Wereszczyński, Oskar Kowalewski, Wojciech Rogowski, Bartosz Groele, Janusz Zawiła-Niedźwiecki, Magdalena Urbańska, Jakub Zygucki, Marek Dudkiewicz, Radosław Ryńca, Joanna Gajda, Arif Erkol, Jacek Sokołowski, Leszek Stypułkowski. Zob. opracowanie: https://www.archiwum.nauka.gov.pl/ustawa-2-0-informacje/ [dostęp: 15-09-2019].

cesie zarządzania uczelnią został ujęty dość zróżnicowanie. W opracowaniu SWPS wskazano, iż należy zachować dotychczasowe zasady dotyczące samorządności studenckiej i doktoranckiej oraz ich reprezentacji. Nieco inaczej ową kwestię ujęli eksperci w ramach zespołu firmowanego przez Uniwersytet im. A. Mickiewicza, którzy z jednej strony optowali za zachowaniem obecnych regulacji, dających studentom realną możliwość oddziaływania na decyzje podejmowane na uczelni, zaś z drugiej wskazywali na konieczność rezygnacji z ustawowej regulacji przyznającej co najmniej 20% udziału studentów i doktorantów w organach kolegialnych uczelni, na rzecz regulowania tych spraw w aktach wewnętrznych uczelni. Najbardziej skrajne stanowisko zaprezentowano w opracowaniu Instytut Allerhanda pomijając rolę studentów w zarządzaniu uczelniami, wskazując m. in. iż nadmierny wpływ studentów na zarządzanie uczelnią może prowadzić do „instytucjonalnej korupcji".

Założenia przedstawione przez poszczególne zespoły eksperckie były przedmiotem następnych konsultacji ze środowiskiem akademickim organizowanych w formie tematycznych spotkań środowisk akademickich przyjmujących formę Narodowych Kongresów Nauki. Finalnie projekt ustawy będący projektem rządowym wpłynął do Sejmu RP w dniu 5 kwietnia 2019 r.[23]

2.2. Stanowisko środowiska studenckiego wobec nowych regulacji prawnych

Projekt ustawy pozytywnie oceniło bardzo szerokie grono różnego rodzaju przedstawicielstw środowisk szkolnictwa wyższego[24]. Ogólnym pozytywnym opiniom towarzyszyły uwagi i zastrzeżenia do poszczególnych rozwiązań. Zdecydowana większość przedstawicielstw środowisk akademickich *doceniła* zakres oraz przebieg konsultacji. W grupie przedstawicielstw szczególnie dobrze oceniających projekt

[23] Zob. https://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=2446 [dostęp: 15-09-2019].

[24] https://konstytucjadlanauki.gov.pl/o-ustawie#poparcie [dostęp: 15-09-2019].

ustawy była najważniejsza instytucja studencka – Parlament Studentów RP, który w swojej opinii na temat projektu wyraził następujące stanowisko:

> ...udało się nam sporo osiągnąć w zakresie zabezpieczenia interesów studenckich, m.in. uczciwy system opłat i kary finansowe dla uczelni za łamanie praw studenta, utrzymanie dotychczasowych przywilejów studenckich, gwarancja członkostwa przewodniczącego samorządu studenckiego w radzie uczelni[25].

Projekt ustawy pozytywnie oceniło również Niezależne Zrzeszenie Studentów pisząc:

> (...) wierzymy, że sama Konstytucja dla Nauki to dopiero początek gruntownej przebudowy szkolnictwa wyższego, która przede wszystkim powinna zmienić podejście społeczności akademickiej do samej nauki. Dlatego też w pełni popieramy kierunek zmian proponowanych w Ustawie Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce. Jesteśmy przekonani, że powyższe zmiany są kluczowe nie tylko dla środowiska studenckiego i uczelni, ale także dla całego polskiego społeczeństwa[26].
>
> Parlament Studentów RP oraz Niezależne Zrzeszenie Studentów podczas prac nad przygotowaniem ustawy 2.0 wielokrotnie wyrażały stanowiska odrębne od poszczególnych założeń ministerstwa. Były też jedynymi organizacjami studenckimi o charakterze ogólnopolskim, które uczestniczyły w procesie legislacyjnym w zakresie konsultacji i opiniowania[27].

Przyjęciu nowej ustawy towarzyszyły także protesty zorganizowane w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Akcje protestacyjne zorganizowano na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Akademii Górniczo-Hutniczej, Uniwersytecie Ekonomicznym

[25] https://konstytucjadlanauki.gov.pl//content/uploads/2018/02/opinia-psrp-ws-projektu-ustawy-20.pdf [dostęp: 15-09-2019].

[26] https://konstytucjadlanauki.gov.pl//content/uploads/2018/02/8022018-nzs.pdf [dostęp: 15-09-2019].

http://nzs.org.pl/wp-content/uploads/downloads/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce.pdf [dostęp:15-09-2019].

[27] Zob. Zestawienie uwag do projektu ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce zgłoszonych w ramach opiniowania i konsultacji,

https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/12303102/12458861/12458865/dokument336802.pdf [dostęp:15-09-2019].

w Krakowie, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Wrocławskim. Sprzeciw wobec ustawy wyraziła również część środowisk na Uniwersytecie Łódzkim, Opolskim, Rzeszowskim czy w Białymstoku, a także NSZZ Solidarność przy kilku uczelniach[28]. Wymiar owych protestów był niewielki. Brało w nich udział po kilka do kilkudziesięciu osób. Protestów nie poparły samorządy studenckie ani żadna z ogólnopolskich organizacji studenckich[29].

2.3. Uprawnienia samorządu studenckiego w świetle przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce

Ustawa prawo o szkolnictwie i nauce utrzymała zasadę przyznającą samorządowi studenckiemu status wyłącznego reprezentanta ogółu studentów uczelni. Obecne uprawnienia samorządu studenckiego można sklasyfikować według podziału na cztery grupy: wpływu na zarządzenie uczelnią, uczestnictwie w kształtowaniu procesu dydaktycznego, wykonywaniu zadań z zakresu spraw socjalno-bytowych oraz szeroko pojętej działalności studenckiej. Klasyfikację normatywnych zadań samorządu studenckiego określa tabela nr 1.

Tabela 1. Klasyfikacja zadań samorządu studenckiego

Rodzaj kompetencji	
zarządzanie uczelnią	• opiniowanie kandydatów na funkcje kierownicze ds. studenckich • udział studentów w senacie • udział studentów w kolegium elektorów • udział studenta w radzie uczelni

[28] http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C29869%2Cna-uczelniach-protesty-przeciwko-ustawie-20-gowin-mam-poparcie-dla-projektu [dostęp:15-09-2019].

[29] https://www.wprost.pl/kraj/10130281/strajk-na-uniwersytecie-warszawskim-senat-uw-parlament-i-samorzad-studentow-nie-popieraja-protestu.html;
http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C29745%2Cprotest-na-uw-bez-wsparcia-parlamentu-studentow-uw-i-samorzadu-studentow [dostęp:15-09-2019].

proces dydaktyczny	• opiniowanie programów studiów, • opiniowanie regulaminu studiów, • prawo do szkolenia studentów w zakresie praw i obowiązków studenta, • opiniowanie zasad oceny okresowej nauczycieli akademickich;
świadczenia dla studentów (sprawy socjalno-bytowe)	• członkostwo studentów w komisji stypendialnej i odwoławczej komisja stypendialnej, • wyrażanie zgody na: – treść regulaminu świadczeń dla studentów, – podział środków na świadczenia dla studentów, – ustalenie wysokość miesięcznego dochodu na osobę w rodzinie studenta uprawniającą do ubiegania się o stypendium;
działalność studencka	• decydowanie o podziale środków finansowych na cele studenckie, • prawo do prowadzenia działalności kulturalnej (Juwenalia, otrzęsiny, inne), • prawo do zapewnienia przez uczelnię niezbędnych warunków do funkcjonowania samorządu, • prawo do podjęcia akcji protestacyjnej lub strajku.

Źródło: opracowanie własne.

Powyższa propozycja klasyfikacji opiera się na kryterium przedmiotowym, które może również uwzględnić połączenie spraw studenckich i świadczeń dla studentów w kategorię spraw bytowo-kulturalnych, zaś uprawnienia dydaktyczne potraktować jako element zarządzania uczelnią. Podziału i klasyfikacji uprawnień samorządu studenckiego można dokonać w oparciu o kryterium samodzielności decyzyjnej, kryterium finansowe, kryterium partycypacji, kryteria

kreacyjne i jak się wydaje szereg innych właściwych na potrzeby analizy określonego obszaru tematycznego.

2.4. Ujęcie porównawcze

Uprawnienia samorządu studenckiego zawarte w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. również można sklasyfikować przedmiotowo w podziale na funkcje zarządcze, dydaktyczne, świadczeń socjalno-bytowych i studenckie. W celu porównania stanu *de lege lata* oraz poprzedniej regulacji, poniżej w tabeli nr 2 przytoczono normy prawne regulujące poszczególne kompetencje samorządu studenckiego.

Tabela 2. Uprawnienia samorządu studenckiego zawarte w ustawie z 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawie z 20.07.2018 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce

Rodzaj uprawnienia	Ustawa 27.07.2005	Ustawa 20.07.2018
Wpływ samorządu studenckiego na obsadę stanowisk właściwych ds. studenckich	TAK (art. 76. ust. 6)	TAK – rozszerzony zakres (art. 23 ust.5)
Prawo samorządu studenckiego do samodzielnego określania zasad wyboru przedstawicieli studentów do senatu i kolegium elektorów	TAK (art. 71 ust. 2)	TAK (art. 25 ust. 4 i art. 110 ust. 6)
Udział studentów i doktorantów w składzie senatu	minimum 20% (art. 61 ust. 3)	minimum 20% (art. 29 ust. 1)
Udział studentów i doktorantów w składzie podstawowej jednostki organizacyjnej (radzie wydziału)	minimum 20% (art. 67 ust. 4)	-

Udział studentów i doktorantów w składzie kolegium elektorów	minimum 20% (art. 71 ust.1)	minimum 20% (art. 25 ust. 1)
Udział przedstawiciela studentów w radzie uczelni	-	TAK (art. 19)
Programy studiów	Opiniowanie (art. 68 ust. 2)	Opiniowanie (art. 28 ust. 2)
Regulamin studiów	Opiniowanie (art. 161 ust. 2)	Opiniowanie (art. 75 ust. 3)
Szkolenia studentów w zakresie praw i obowiązków studenta	TAK (art. 170 ust. 3)	TAK (art. 84 ust. 2)
Pomoc materialna dla studentów	Na wniosek samorządu studenckiego świadczenia dla studentów przyznaje komisja stypendialna i odwoławcza komisja stypendialna (art. 176 ust.1)	Na wniosek samorządu studenckiego świadczenia dla studentów przyznaje komisja stypendialna i odwoławcza komisja stypendialna (art. 86 ust. 3)
Komisja stypendialna	Większość członków komisji stanowią studenci (art. 177 ust. 3)	Większość członków komisji stanowią studenci (art. 86 ust. 3)
Regulamin świadczeń dla studentów	Ustalany przez rektora w porozumieniu z samorządem studenckim (art. 186 ust. 1)	Ustalany przez rektora w porozumieniu z samorządem studenckim (art. 95 ust. 2)
Podział środków na świadczenia dla studentów	Ustalany przez rektora w porozumieniu z samorządem studenckim (art. 174 ust. 2)	Ustalany przez rektora w porozumieniu z samorządem studenckim (art. 414 ust. 1)

Stypendium socjalne	Wysokość miesięcznego dochodu na osobę w rodzinie studenta uprawniającą do ubiegania się o stypendium ustalana przez rektora w porozumieniu z samorządem studenckim (art. 179 ust. 2)	Wysokość miesięcznego dochodu na osobę w rodzinie studenta uprawniającą do ubiegania się o stypendium ustalana przez rektora w porozumieniu z samorządem studenckim (art. 87 ust. 2)
Akcje protestacyjne i strajki w uczelni	Uchwałę podejmuje bezwzględną większością głosów organ samorządu studenckiego (art. 106)	Uchwałę podejmuje bezwzględną większością głosów organ samorządu studenckiego (art. 206)
Podmiotowość samorządu	Organy samorządu studenckiego są wyłącznym reprezentantem ogółu studentów uczelni (art. 202 ust. 2)	Samorząd studencki jest wyłącznym reprezentantem ogółu studentów uczelni (art. 110 ust. 3)
Podział środków finansowych na cele studenckie	Decydują organy samorządu studenckiego (art. 202 ust. 6)	Decyduje samorząd studencki (art. 110 ust. 5)
Środki na działalność samorządu studenckiego	Uczelnia zapewnia środki materialne niezbędne do funkcjonowania organów samorządu studenckiego. (art. 202 ust. 8)	Uczelnia zapewnia warunki niezbędne do funkcjonowania samorządu studenckiego, w tym infrastrukturę i środki finansowe, którymi samorząd studencki dysponuje w ramach swojej działalności. (art. 110 ust. 9)

Uchylenie aktów prawnych samorządu studenckiego	Akty niezgodne z przepisami prawa, statutem uczelni, regulaminem studiów lub regulaminem samorządu uchyla rektor. (art. 202 ust. 7)	Akty niezgodne z przepisami prawa powszechnie obowiązującego, statutem uczelni, regulaminem studiów lub regulaminem samorządu uchyla rektor. Na decyzję rektora przysługuje skarga do sądu administracyjnego. (art. 110 ust. 8)
Wpływ samorządu studenckiego na zasady oceny okresowej nauczycieli akademickich	Ustalane w statucie (art. 132 ust. 3)	Ustalane przez rektora; samorząd studencki opiniowanie (art. 128 ust. 3)
Ocena nauczyciela akademickiego przez studenta	Co najmniej raz w roku w zakresie wypełniania obowiązków dydaktycznych. (art. 132 ust. 3)	Co najmniej raz w roku akademickim w zakresie wypełniania obowiązków związanych z kształceniem. (art. 128 ust. 3)
Przedstawicielstwo ogólnopolskie	Przedstawiciele uczelnianych samorządów studenckich tworzą Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej. PSRP posiada osobowość prawną (art. 203, 203a).	Przedstawiciele samorządów studenckich tworzą PSRP, reprezentujący ogół studentów w Rzeczypospolitej Polskiej. PSRP posiada osobowość prawną (art. 338).

Źródło: opracowanie własne.

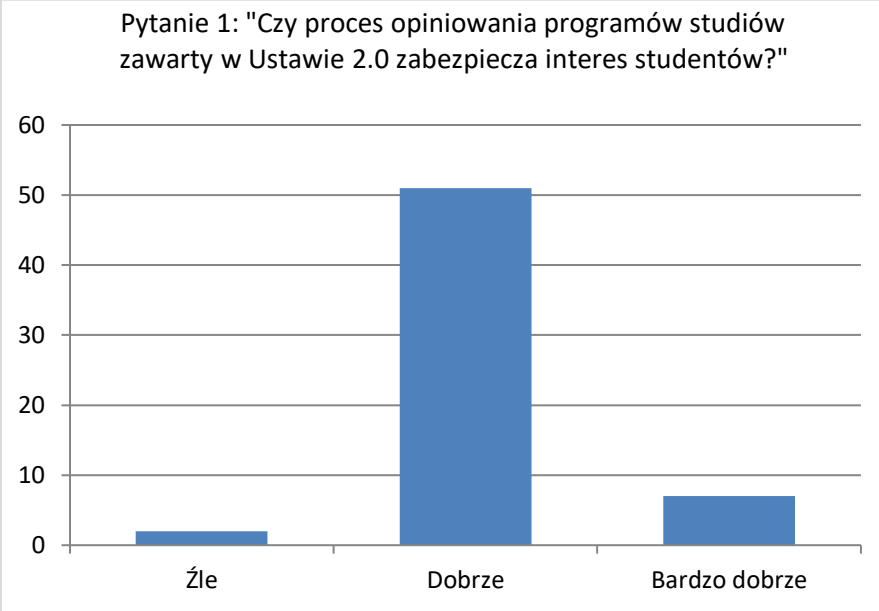
Porównawcze zestawienie poszczególnych rozwiązań prawnych wskazuje na zachowanie *status quo* w obszarze normatywnych uprawnień samorządu studenckiego. Nowym zagadnieniem jest umo-

cowanie przewodniczącego samorządu studenckiego w radzie uczelni, niemniej ów organ nie występował we wcześniejszych regulacjach. Z kolei obecnie nie ma przepisu powszechnie obowiązującego, który gwarantowałby studentom udział w instytucjach kolegialnych podstawowych jednostek organizacyjnych (rad wydziałów). Przyczyną takiego stanu rzeczy jest ich zlikwidowanie przez ustawę z 2018 r. oraz przyjęcie zasady, że podstawową jednostka organizacyjną jest cała uczelnia.

3. Ocena wybranych regulacji prawnych dotyczących samorządu studenckiego przez przedstawicieli samorządów studenckich publicznych uczelni zawodowych

Pomysły na nowe regulacje prawne dotyczące pozycji studenta i samorządu studenckiego były przedmiotem licznych szkoleń, dyskusji i debat organizowanych na szczeblu uczelnianym i ogólnokrajowym. Wejście w życie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce przekształciło tematykę dyskusji z pytania „jak ma być" na „jak będzie". Jednym z wydarzeń, gdzie próbowano odpowiedzieć na to pytanie było XXXIII Forum Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w marcu 2019 r. we Włocławku. Wówczas przedstawiciele samorządów studenckich z ponad dwudziestu publicznych uczelni zawodowych podjęli próbę oceny przyjętych rozwiązań prawnych dotyczących sfery samorządu studenckiego. Ocenę dokonano na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego w grupie 60 osób będących członkami organów poszczególnych samorządów studenckich publicznych uczelni zawodowych. W badaniu ankietowym uczestnikom zadano 6 pytań dotyczących podstawowych uprawnień samorządu studenckiego[30].

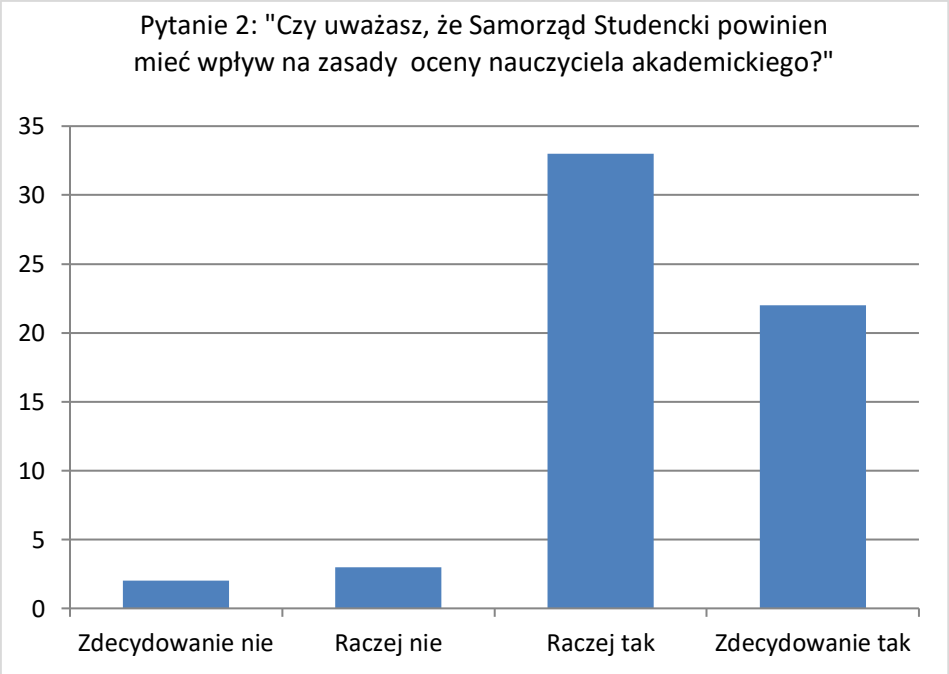
[30] Przeprowadzona ankieta zawierała również pytania dotyczące oceny zmian dotykających publiczne uczelnie zawodowe, niemniej z uwagi na tematykę



Pierwsze z nich brzmiało: „czy proces opiniowania programów studiów zawarty w Ustawie 2.0 zabezpiecza interes studentów". Na łączną liczbę 60-ciu ankietowanych, 7 osób wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak", 51 odpowiedziało „raczej tak", 2 odpowiedziało „raczej nie".

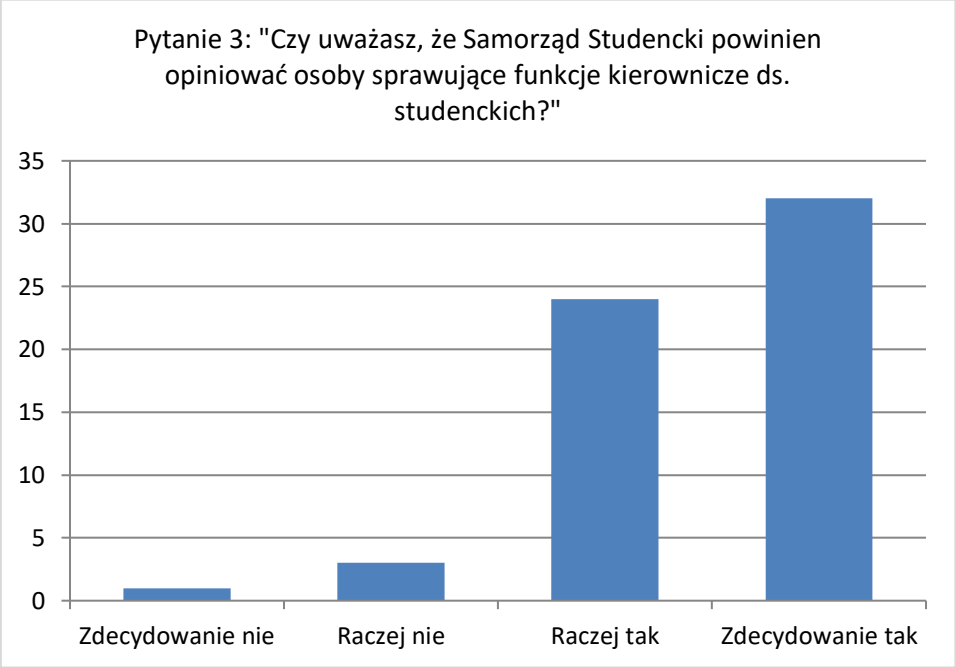
W drugim pytaniu zapytano o wpływ samorządu studenckiego na zasady oceny nauczyciela akademickiego. Na łączną liczbę 60-ciu ankietowanych, 22 osoby wskazały odpowiedź „zdecydowanie tak", 33 odpowiedziało „raczej tak", 3 odpowiedziało „raczej nie", odpowiedź „zdecydowanie nie" wskazało 2 ankietowanych.

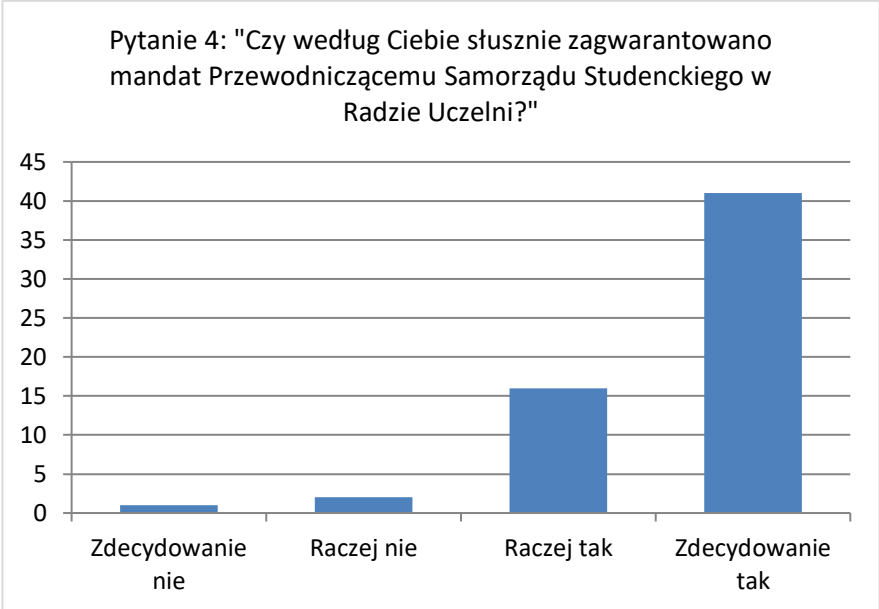
niniejszego artykułu analizie poddano ocenę regulacji dotykających samorząd studencki.



Trzecie pytanie dotyczyło nowej konstrukcji zasady wpływu studentów na obsadę stanowisk kierowniczych do kompetencji, których należą sprawy studenckie. Na łączną liczbę 60-ciu ankietowanych, 32 osoby wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak", 24 odpowiedziało „raczej tak", 3 odpowiedziało „raczej nie", odpowiedź „zdecydowanie nie" wskazał jeden ankietowany.

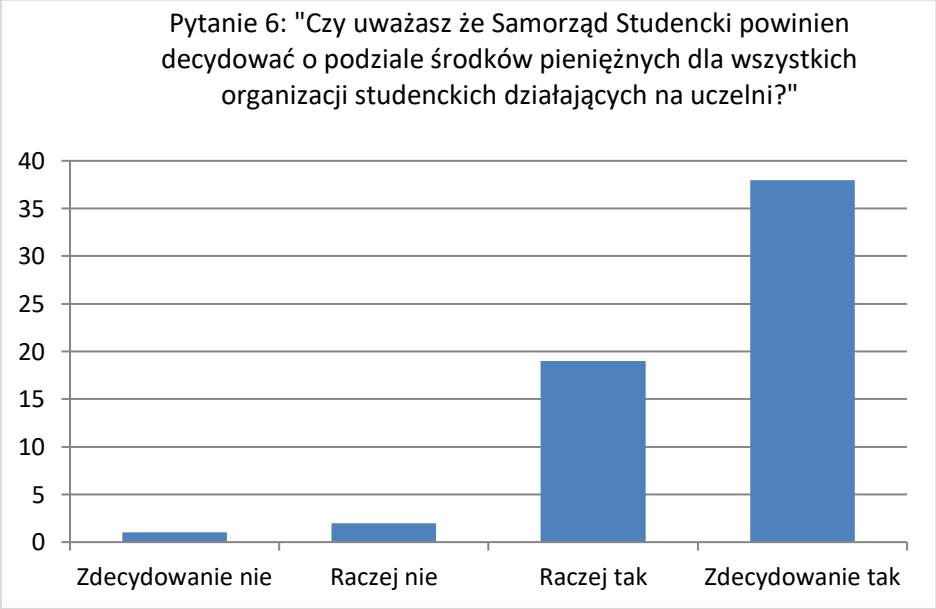
W czwartym pytaniu zapytano o ocenę uczestnictwa przewodniczącego samorządu studenckiego w składzie rady uczelni. Na łączną liczbę 60-ciu ankietowanych, 41 osób wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak", 16 odpowiedziało „raczej tak", 2 odpowiedziało „raczej nie", odpowiedź „zdecydowanie nie" wskazał jeden ankietowany.


Pytanie 3: "Czy uważasz, że Samorząd Studencki powinien opiniować osoby sprawujące funkcje kierownicze ds. studenckich?"
35
30
25
20
15
10
5
0
Zdecydowanie nie
Raczej nie
Raczej tak
Zdecydowanie tak


Pytanie 4: "Czy według Ciebie słusznie zagwarantowano mandat Przewodniczącemu Samorządu Studenckiego w Radzie Uczelni?"
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Zdecydowanie nie
Raczej nie
Raczej tak
Zdecydowanie tak

Piąte pytanie dotyczyło oceny zasady określającej minimalny procentowy udział studentów w senacie i kolegium elektorów. Na łączną liczbę 60-ciu ankietowanych, 10 osób wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak", 48 odpowiedziało „raczej tak", 2 osoby odpowiedziały „raczej nie".

Szóste pytanie dotyczyło oceny zasady przyznającej samorządowi studenckiemu kompetencję do decydowania w sprawie podziału środków przeznaczanych na cele studenckie. Na łączną liczbę 60-ciu ankietowanych, 38 osób wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak", 19 odpowiedziało „raczej tak", 2 osoby odpowiedziały „raczej nie", odpowiedź „zdecydowanie nie" wskazał jeden ankietowany.



Przeprowadzone badanie wśród osób funkcjonujących w strukturach samorządów studenckich publicznych uczelni zawodowych wskazuje na ich pozytywny odbiór najważniejszych zasad określający kompetencje samorządu studenckiego zawartych w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Najlepiej oceniono nowe rozwiązania tj. uczestnictwo przewodniczącego samorządu studenckiego w radzie uczelni oraz opiniowanie wszystkich osób zajmujących funkcje kierownicze właściwe w sprawach studenckich. Wysokie poparcie uzyskała również zasada przyznająca uprawnienie samorządowi studenckiemu do podziału środków przeznaczonych na cele studenckie. Najmniejszy entuzjazm wśród studentów wzbudziła sprawa opiniowania przez organy samorządu studenckiego programów studiów. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być to, iż jest to kompetencja o charakterze „opiniodawczym", a nie twórczym.

Podsumowanie

Nawiązując do pierwszego pytania sformułowanego we wprowadzeniu, należy uznać, że rola i pozycja samorządu studenckiego w ustawie 2.0 jest uregulowana jako partycypacja wykraczająca poza obronę socjalnych i ekonomicznych interesów oraz praw studentów i promocji kultury studenckiej. Innymi słowy rolę tę określić można jako udział studentów w formułowaniu założeń polityki edukacyjnej uczelni i procesie podejmowania decyzji, zwłaszcza odnoszących się do zarządzania jakością studiów wyższych[31].

Obecny katalog uprawnień studentów i samorządu studenckiego określony w ustawie 2.0 jest niemal tożsamy z katalogiem, jaki obowiązywał w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. W ustawie 2.0 podtrzymano zasadę minimalnego 20% udziału studentów i doktorantów w senacie oraz kolegium elektorów, w tym prawo do samodzielności w określaniu zasad wyboru przedstawicieli studentów do tych gremiów. Niezmienna została opiniotwórcza rola samorządu studenckiego w zakresie programów studiów i regulaminu studiów. Niemal bez zmian obowiązują uprawnienia samorządu studenckiego w sprawach socjalno-bytowych, w tym prawo samorządu studenckiego do kreowania większości składów komisji stypendialnej i odwoławczej komisji stypendialnej oraz jego wpływu na zasady podziału środków na świadczenia dla studentów. Identycznie uregulowano uprawnienie samorządu studenckiego w zakresie formy oświadczenia woli o podjęciu przez studentów protestu i strajku studenckiego. Podtrzymano zasadę przyznającą samorządowi studenckiemu prawo do decydowania o podziale środków finansowych na cele studenckie. Utrzymano również normy dotyczące studenckiej oceny nauczycieli akademickich oraz kwestie związane z ogólnopolskim przedstawicielstwem samorządów studenckich – Parlamentem Studentów RP. Nowym uprawnieniem samorządu studenckiego jest udział jego przewodniczącego w składzie Rady Uczelni, z kolei w następstwie likwidacji podstawo-

[31] P. Bielecki, *Rola studentów…*, op. cit., s. 12.

wych jednostek organizacyjnych, nie ma obecnie przepisu normatywnego, który gwarantowałby studentom udział w wewnętrznych ciałach kolegialnych uczelni.

Utrzymanie zasady *status quo* w zakresie pozycji i roli samorządu studenckiego w ocenie przedstawicieli samorządów studenckich publicznych uczelni zawodowych zostało odebrane dobrze lub bardzo dobrze, co potwierdza tezę o pozytywnym stanowisku przedstawicieli środowiska studenckiego w odniesieniu do finalnego kształtu ustawy 2.0. Wydaje się, że na tak pozytywny odbiór przez ankietowanych studentów zapisów ustawy, która *de facto* powiela funkcjonujące już rozwiązania, wpłynęły opracowania zespołów eksperckich przygotowujących propozycję nowego ustroju jednostek w systemie szkolnictwa wyższego i zasad zarządzania nimi. Opracowanie Instytutu Allerhanda zakładało istotną deprecjację uprawnień samorządu studenckiego, pozbawienie go wpływu na zarządzanie uczelnią, z kolei w pozostałych dwóch opracowaniach sprawy samorządności studenckiej potraktowano marginalnie, co mogło wprowadzić niepokój i niepewność wśród członków Parlamentu Studentów RP oraz samorządów studenckich.

Bibliografia:

Antonowicz D., Brdulak J., Hulicka M., Jędrzejewski T., Kowalski R., Kulczycki E., Szadkowski K., Szot A., Wolszczak-Derlacz J., *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Wyd. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

Antonowicz D., Brzeziński J. M, *W poszukiwaniu optymalnego modelu szkolnictwa wyższego*, [w:] M. S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz (red.), *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany. Ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk*, Wyd. Polska Akademia Nauk, Warszawa 2015.

Bielecki P., *Rola studentów w zarządzaniu szkołą wyższą*, Wyd. Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.

Dziedziczak-Foltyn A., *Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2018, nr 1 (51).

Izdebski H., Świergiel A., Chmielnicki P., Ruszkowski P., Misiąg W., Kiebała A., Zieliński J., *Założenia do projektu ustawy „ustawa 2.0. Założenia systemu szkolnictwa wyższego*", Warszawa 2017.

Kalinka K., *Grupy interesu w procesie zarządzania szkołą wyższą,* [w:] J. Blicharz; A. Chrisidu-Budnik, A. Sus (red.), *Zarządzanie Szkołą Wyższą*, E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa 2014.

Radwan A. (red.), *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.*0, Wyd. Oficyna Allerhanda, Kraków 2017.

Tomaszewski P., *Polskie korporacje akademickie w latach 1918–1939. Struktury, myśl polityczna, działalność*, Toruń 2011.

Ura E., *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, Sanetra W., Wierzbowski M. (red.), Wyd. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013.

Zieliński J.M.; Izdebski H., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, LEX/el 2014.

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XV (3)/2019

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2019.021

MACIEJ SZMIT
ANETA KACZMAREK
Uniwersytet Łódzki

Badania świadomości bezpieczeństwa informacji w wybranych grupach społecznych: studentów, instruktorów harcerskich oraz pracowników Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego

Research on information security awareness in selected social groups: students, scout leaders and employees of the Regional Administrative Court

Streszczenie:
Artykuł przedstawia wyniki dwóch badań ankietowych, przeprowadzonych w grupach studentów, instruktorów harcerskich oraz pracowników Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego. Celem badań było poznanie wiedzy i poglądów respondentów na wybrane tematy związane z cyberbezpieczeństwem, stwierdzenie czy istnieją statystycznie istotne związki pomiędzy cechami statystycznymi uczestników badania, a ich wiedzą (mierzoną liczbą prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące cyberbezpieczeństwa) oraz poglądami na temat cyberbezpieczeństwa. Badano także nawyki uczestników związane z bezpieczeństwem (takie, jak wykonywanie kopii bezpieczeństwa czy używanie programu antywirusowego) oraz związek między wiedzą, zachowaniami a uczestnictwem w szkoleniach.
Słowa kluczowe: świadomość bezpieczeństwa informacji, cyberbezpieczeństwo

Abstract:

The article presents results of two surveys conducted in groups of students, scout leaders and employees of the Regional Administrative Court. The aim of the research was to recognize the knowledge and views of respondents on selected topics related to cybersecurity, to determine whether there are any significant statistical correlations between the statistical features of the survey participants, and their knowledge (measured by the number of correct answers to questions about cybersecurity) and views on cybersecurity. They surveys also examined the respondents' habits related to security (such as making back-up copies or using antivirus software) and the relationship between knowledge, behaviour and participation in training courses.
Keywords: information security awareness, cybersecurity

Wprowadzenie

Świadomość bezpieczeństwa informacji (ang. *Information security awareness*) jest pojęciem odnoszącym się zarówno do wiedzy, jak i do właściwych postaw i nawyków oraz do podejmowania odpowiednich działań prowadzących do zmniejszenia ekspozycji na ryzyko związane z bezpieczeństwem informacji bądź minimalizacji skutków jego materializacji. Rozpatrywana jest ona zazwyczaj w kontekście pracowników organizacji, mających dostęp do informacji stanowiących jej własność, bądź w kontekście właściwych zachowań użytkowników komputerów osobistych, którzy powinni przestrzegać zasad „higieny informacyjnej", aby zapobiec incydentom bezpieczeństwa, bądź zmniejszyć skutki zdarzeń, takich jak przypadkowa utrata danych, ekspozycja na złośliwe oprogramowanie czy naruszenie prywatności[1]. Budowanie świadomości bezpieczeństwa informacji, w szczególności informacji przetwarzanej w cyberprzestrzeni[2] (ang. *cybersecurity awareness*) wśród osób prywatnych i pracowników różnych instytucji

[1] Por. M. Szmit, *Świadomość bezpieczeństwa informacji wśród studentów i instruktorów harcerskich*, Łódź 2018.

[2] Norma ISO/IEC 27032:2012 Information technology – Security techniques – Information security incident management definiuje cyberprzestrzeń jako „złożone środowisko będące rezultatem oddziaływań ludzi, oprogramowania i usług w Internecie prowadzonych za pomocą urządzeń i sieci przyłączonych do niego, które nie istnieje w formie materialnej" (a więc swoiście rozumiany nadsystem, którego Internet jest „bazą").

jest jednym z podstawowych działań mającym mających na celu uniknięcie lub zminimalizowanie skutków utraty bezpieczeństwa informacji.

W artykule porównano wyniki dwóch badań sprawdzających poziom tej wiedzy oraz jej wpływ na postawy i zachowania badanych osób[3]. Pierwsze badanie przeprowadzone zostało w wybranych grupach osób zajmujących się nauczaniem i wychowywaniem[4], drugie, wśród osób pracujących w wojewódzkim sądzie administracyjnym.

Pojęcia podstawowe

Rozważania nad kwestiami cyberbezpieczeństwa i bezpieczeństwem informacji należy rozpocząć od ustalenia słownictwa, panuje bowiem w tych dziedzinach daleko idący chaos terminologiczny, różne definicje stosowane są zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w różnych aktach prawnych[5]. Dla potrzeb niniejszego artykułu pojęcia używane będą w sensie z definicji zawartych w normach międzynarodowych.

Cyberbezpieczeństwo definiuje się w normie ISO/IEC 27032 jako bezpieczeństwo informacji w cyberprzestrzeni[6]. Bezpieczeństwo informacji jest z kolei zdefiniowane w normie PN-ISO/IEC 27000: jako

[3] R. J. Hill, M. Fishbein, I. Ajzen, *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research,* „Contemporary Sociology" 1977, nr 6 (2), s. 244.

[4] Badania przeprowadzone były w ramach pracy magisterskiej: M. Szmit, *Świadomość…,* op. cit.

[5] Por. J. Kosiński, *Paradygmaty cyberprzestępczości*, Warszawa 2015, s. 31; M. Szmit, *Cyberbezpieczeństwo jako zagadnienie interdyscyplinarne,* [w:] M. Chrabkowski et al. (red,), *Bezpieczeństwo w administracji i biznesie jako czynnik europejskiej integracji i rozwoju*, Gdynia 2015, s. 393–400.

Przegląd standardów i praktyk zarządzania bezpieczeństwem informacji można znaleźć w pracy: A. Białas, *Bezpieczeństwo informacji i usług w nowoczesnej instytucji i firmie*, Warszawa 2006.

Natomiast zestawienie definicji zawartych w ustawach i rozporządzeniach – w pracy: M. Szmit, A. Szmit, *O normatywnych definicjach cyberbezpieczeństwa,* [w:] K. Załęski, P. Polko (red.), *Bezpieczeństwo Polski w drugiej dekadzie XXI wieku*, Dąbrowa Górnicza 2019.

[6] Por.: ISO/IEC 27032:2012 Information…, op. cit.

zachowanie poufności, integralności i dostępności informacji, a dodatkowo także innych własności, jak autentyczność, rozliczalność, niezaprzeczalność i niezawodność[7]. Z kolei te własności bezpieczeństwa informacji zdefiniowane zostały odpowiednio jako:

- **poufność** (ang. *confidentiality*, ISO/IEC 27000:2018-3.10), własność polegająca na tym, że informacja nie jest udostępniana lub wyjawiana nieupoważnionym osobom, przedmiotom lub procesom;
- **integralność** (ang. *integrity*, ISO/IEC 27000:2018-3.36), własność polegająca na zapewnieniu dokładności i kompletności aktywów;
- **dostępność** (ang. *availability*, ISO/IEC 27000:2018-3.7) własność bycia dostępnym i użytecznym na żądanie upoważnionego podmiotu.

Dodatkowe własności bezpieczeństwa informacji zdefiniowane są w normach jako:

- **autentyczność** (ang. *authenticity*, ISO/IEC 27000:2018-3.6), właściwość zapewniająca, że tożsamość podmiotu lub zasobu jest taka jak deklarowana;
- **rozliczalność** (ang. *accountability*, ISO/IEC 2382:2015[8]-2126250) – właściwość, która zapewnia, że określone działania dowolnego podmiotu mogą być jednoznacznie przypisane temu podmiotowi;
- **niezaprzeczalność** (ang. *non-repudiation* – ISO/IEC 27000:2018-3.48) – brak możliwości wyparcia się swego uczestnictwa w całości lub w części wymiany danych przez jeden podmiotów uczestniczących w tej wymianie;

[7] Por.: ISO/IEC 27000:2018 Information technology – Security techniques – Information security management systems – Overview and vocabulary, International Organization of Standardization, Geneva 2018.

[8] Por. ISO/IEC 2382:2015 Information technology — Vocabulary, International Organization of Standardization, Geneva 2015.

- **niezawodność** (ang. *reliability* – ISO/IEC 27000:2018-3.55) – zdolność jednostki funkcjonalnej do wykonywania wymaganej funkcji w danych warunkach w danym przedziale czasu.

Warto zwrócić uwagę, że informacja nie jest rzeczą, stąd też zarówno własności jej bezpieczeństwa, jak i sposoby jego naruszania są inne, niż w przypadku obiektów materialnych. Na przykład informacji nie można ukraść (jakkolwiek można w nieuprawniony sposób zapoznać się z informacją, która miała pozostać poufna), czy zniszczyć (co najwyżej można zniszczyć nośnik informacji, na którym była ona zapisana). Stąd też wszelkie analogie do zjawisk odnoszących się do bytów materialnych muszą być traktowane bardzo ostrożnie, zaś nawet podstawowe zasady zachowania bezpieczeństwa nie zawsze są proste i intuicyjne. Dodatkowo wysoka złożoność współczesnych systemów informatycznych powoduje, że istnieją zarówno liczne luki bezpieczeństwa o charakterze technicznym, jak i szereg możliwości odpowiedniego zmanipulowania użytkownika systemu (tzw. inżynieria społeczna), wykorzystanie których przez agresorów prowadzić może do daleko idących naruszeń bezpieczeństwa informacji. Z tego punktu widzenia budowanie świadomości bezpieczeństwa informacji jest ze wszech miar potrzebne i pożyteczne.

Mikko T. Siponen[9] definiuje świadomość bezpieczeństwa informacji jako wiedzę jednostki na temat poszczególnych zagrożeń bezpieczeństwa i potencjalnych środków zaradczych wobec tych zagrożeń. Joanna Chmura przedstawia istotę i znaczenie świadomości bezpieczeństwa informacji w organizacji oraz analizuje wybrane metody kształtowania świadomości pracowników w zakresie bezpieczeństwa informacji[10]. Wymienia również model KAB (*Knowledge, Attitude and Behaviour*), który wyjaśnia rolę wiedzy w zmianie zachowań. Zgodnie

[9] Por. M. Siponen, *A conceptual foundation for organizational information security awareness*, „Information Management & Computer Security" 2000, nr 8 (1), s. 31.

[10] Por.: J. Chmura, Forming *the Awareness of Employees in the Field of Information Security*, „Journal of Positive Management" 2017, nr 8 (1), s. 78.

z tą koncepcją, skłonność osoby do robienia czegoś korzystnego lub niekorzystnego zależy od wiedzy i postawy.

Model KAB wykorzystany był przez Kathryn Parsons, Agatę Mc Cormac, Marcusa Butaviciusa, Malcolma Pattinsona, Cate Jerram do stworzenia narzędzia HAIS-Q (*Human Aspects of Information Security Questionnaire*), które służy do pomiaru świadomości bezpieczeństwa informacji wśród pracowników[11]. Badania te pokazują, że zwiększanie wiedzy pracowników na temat polityk i procedur bezpieczeństwa ma pozytywny wpływ zarówno na postawy wobec tych polityk i procedur, jak i na zachowanie pracowników.

Stefan Bauer, Edward W. N. Bernroider i Katharina Chudzikowski w swoich badaniach zajęli się problemem projektowania skutecznych programów uświadamiających (*Information Security Awareness* – ISA) pracowników, tak aby właściwie zarządzać bezpieczeństwem informacji w organizacji[12]. Badali również w jaki sposób użytkownicy postrzegają te programy uświadamiające i jak one wpływają na zachowanie zgodnego z obowiązującymi zasadami. Badanie przeprowadzone zostało w trzech bankach z Europy Środkowej i Wschodniej. Wyniki badań pokazały między innymi, że projektując programy ISA powinno się rozważyć różne sposoby działania, aby dostosować swoje programy do różnych potrzeb grup użytkowników oraz, że istotne jest interaktywne podejście w procesie uświadamiania użytkowników w zakresie bezpieczeństwa informacji.

Wymagania dotyczące świadomości bezpieczeństwa informacji są zawarte w normie ISO/IEC 27001:2013 w punkcie 7.3[13]. Osoby wykonujące pracę pod nadzorem organizacji muszą być świadome obowiązującej polityki bezpieczeństwa informacji i muszą znać swoją rolę

[11] Por.: K. Parsons, A. Mc Cormac, M. Butavicius, M. Pattinson, C. Jerram, *Determining employee awareness using the Human Aspects of Information Security Questionnaire (HAIS-Q),* „Computers and Security" 2014, nr 42, s. 174–175.

[12] Por. S. Bauer, E. W. N. Bernroider, K. Chudzikowski, *Prevention is better than cure! Designing information security awareness programs to overcome users' non-compliance with information security policies in banks*, „Computers and Security" 2017, nr 68, passim.

[13] Por. ISO/IEC 27001:2013 ..., op. cit.

w kształtowaniu bezpieczeństwa, dostrzegać korzyści płynące z doskonalenia wyników dotyczących bezpieczeństwa informacji oraz znać konsekwencje niezgodności z wymaganiami systemu zarządzania bezpieczeństwem informacji.

Przedmiot i metody badań

W ramach prac nad świadomością bezpieczeństwa informacji przeprowadzono dwa badania:

- studentów i instruktorów harcerskich oraz
- pracowników Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego.

W obu badaniach zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką badawczą – ankieta z wykorzystaniem narzędzia CAWI (ang. *Computer-Assisted Web Interview* – wspomagany komputerowo wywiad przy pomocy strony WWW). Taki sposób prowadzenia badania zapewnia wysoką standaryzację testu (brak ryzyka błędów popełnianych przez ankietera), jakkolwiek ograniczona jest kontrola nad tym, kto rzeczywiście wypełnia ankietę. W przypadku prowadzonych przez nas badań to ryzyko było zmniejszone przez celowy dobór respondentów do badania. Ankiety zostały przygotowane w systemie webankieta.pl. W pytaniach, w których więcej niż jedna odpowiedź była odpowiedzią prawidłową, punkt był liczony, gdy wybrano wszystkie właściwe odpowiedzi.

Trafność diagnostyczną testu wiedzy spróbowano osiągnąć poprzez uwzględnienie sumarycznego wyniku odpowiedzi na pytania testowe. W przypadku badania 2 (pracowników sądu) rozkład wyników otrzymanych z testu wiedzy był zgodny z rozkładem normalnym (wartość testu zgodności Shapiro-Wilka wynosiła 0,968 co dla N=60 odpowiada poziomowi istotności 0,111.; wartość testu godności Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką istotności Lillieforsa wynosiła 0,132 co dla N=60 odpowiada poziomowi istotności 0,012).

W przypadku badania 1, dla całej badanej grupy, rozkład odpowiedzi nie był zgodny z rozkładem normalnym. Mogłoby to świadczyć

o nieprawidłowym wystandaryzowaniu testu, jednak uwzględniając fakt, że grupa obejmująca wszystkich badanych miała charakter niejednorodny policzono dodatkowo zgodność rozkładów wyników z testu wiedzy otrzymanych w poszczególnych podgrupach z rozkładem normalnym, otrzymując następujące wyniki:

Wśród studentów UNS rozkład wyników otrzymanych z testu wiedzy był zgodny z rozkładem normalnym (wartość testu zgodności Shapiro-Wilka wynosiła 0,882 co dla N=14 odpowiada poziomowi istotności 0,061; wartość testu zgodności Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką istotności Lillieforsa wynosiła 0,257 co dla N=14 odpowiada poziomowi istotności p: 0,013).

Wśród studentów UŁ rozkład wyników otrzymanych z testu wiedzy nie był zgodny z rozkładem normalnym (wartość testu zgodności Shapiro-Wilka wynosiła 0,829 co dla N=35 odpowiada poziomowi istotności mniejszemu niż 0,001, wartość testu zgodności Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką istotności Lillieforsa wynosiła 0,285 co dla N=35 odpowiada poziomowi istotności mniejszemu niż 0,001).

Wśród studentów innych uczelni rozkład wyników otrzymanych z testu wiedzy był zgodny z rozkładem normalnym (wartość testu zgodności Shapiro-Wilka wynosiła 0,827 co dla N=8 odpowiada poziomowi istotności 0,056; wartość testu zgodności Kołmogorowa wynosiła 0,263 co dla N=8 odpowiada poziomowi istotności 0,109).

Wśród instruktorów harcerskich rozkład wyników otrzymanych z testu wiedzy nie był zgodny z rozkładem normalnym (wartość testu zgodności Shapiro-Wilka wynosiła 0,824 co dla N=26 odpowiada poziomowi istotności mniejszemu niż 0,001, wartość testu zgodności Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką istotności Lillieforsa wynosiła 0,284 co dla N=26 odpowiada poziomowi istotności mniejszemu niż 0,001).

W dwóch z czterech wyodrębnionych grup badana cecha statystyczna ma więc rozkład normalny, zaś w dwóch – nie. Rozpatrując łącznie wszystkich uczestników badania 1: rozkład miał charakter jednomodowy, natomiast jego skośność wynosiła 0,88, czyli rozkład charakteryzował się prawostronną asymetrią – mediana osiągniętego

wyniku była mniejsza od średniej: w grupie było nadspodziewanie dużo osób o małej wiedzy (średni wynik z testu 1,41 z 5), szczególnie że z merytorycznego punktu widzenia zadane pytania i tak w większości odnosiły się do wiedzy elementarnej, brak której może stanowić istotny czynnik ryzyka przy korzystaniu z urządzeń techniki komputerowej).

Badanie 1

Pierwsze badanie zostało przeprowadzone w okresie od 12 lipca do 11 listopada 2018 r w ramach pracy magisterskiej „Świadomość bezpieczeństwa informacji wśród studentów i instruktorów harcerskich”[14]. Celami badania były:

- poznanie wiedzy i poglądów respondentów na wybrane tematy związane z cyberbezpieczeństwem;
- porównanie, czy badane grupy różnią się od siebie pod względem posiadanej wiedzy bądź poglądów;
- stwierdzenie czy istnieje związek statystyczny pomiędzy wykształceniem uczestników badania, grupą, do jakiej należeli, ich wiedzą (mierzoną liczbą prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące cyberbezpieczeństwa) bądź poglądami na temat cyberbezpieczeństwa.

Badanie ankietowe objęło trzy grupy osób: instruktorów Związku Harcerstwa Polskiego, Studentów Uczelni Nauk Społecznych (kierunek pedagogika) oraz – jako grupę porównawczą – studentów innych uczelni. Problematyka pracy dotyczyła świadomości bezpieczeństwa informacji, w szczególności wśród osób zajmujących się wychowaniem, a więc takich, które powinny prezentować odpowiednio wysoki poziom kultury bezpieczeństwa informacji. Osoby takie powinny – przynajmniej w zakresie elementarnym – umieć zadbać o bezpieczeń-

[14] Por. M. Szmit, *Świadomość…,* op. cit.

stwo własne i swoich podopiecznych. W pracy rozważano następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest stan wiedzy na temat bezpieczeństwa informacji wśród uczestników badania?
2. W jakim stopniu uczestniczenie w szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa informacji przekłada się na wzrost wiedzy z zakresu tegoż bezpieczeństwa?
3. Czy istnieje związek między płcią a częstością wykonywania kopii bezpieczeństwa[15]?
4. W jakim stopniu uczestniczenie w szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa informacji przekłada się na praktykę w zakresie wykonywania kopii bezpieczeństwa?
5. Czy istnieje związek pomiędzy wiedzą z zakresu cyberbezpieczeństwa a postrzeganiem rodzajów zagrożeń[16] (związanych z treścią oraz natury technicznych)?

Dobór próby miał charakter celowy (dostępność badanych). W badaniu uczestniczyło 31 instruktorów harcerskich Związku Harcerstwa Polskiego (niektórzy z nich to także studenci), 14 studentów pedagogiki z Uczelni Nauk Społecznych oraz 50 studentów kierunków niepedagogicznych innych uczelni, w tym jedna osoba nie będąca ani studentem ani instruktorem harcerskim.

Badanie prowadzone było anonimowo. Pięć pytań w kwestionariuszu dotyczyło wiedzy na temat bezpieczeństwa informacji. Jedno py-

[15] Kopia bezpieczeństwa (ang. *Backup*) – pliki, sprzęt, dane i procedury dostępne do wykorzystania w przypadku awarii lub innych strat, jeżeli oryginały są zniszczone lub niedostępne.

Por. *Glossary*, ISACA, https://www.isaca.org/Pages/Glossary.aspx [dostęp: 10-06-2019].

[16] Zagrożenia bezpieczeństwa podzielono umownie na dwa rodzaje: zagrożenia związane z technicznymi aspektami przetwarzania informacji (tj. związane z ryzykiem naruszenia poufności, integralności, dostępności i pozostałych własności bezpieczeństwa informacji) oraz zagrożenia związane z treścią (ang. *content*) informacji (do tzw. „przestępstw kontentowych", będących specyficznym rodzajem przestępstw z wykorzystaniem komputerów zalicza się na przykład piractwo programów komputerowych czy rozpowszechnianie pornografii dziecięcej).

tanie dotyczyło zachowań (częstotliwości wykonywania przez respondenta kopii bezpieczeństwa swoich danych), pozostałe pytania miały na celu zbadania poglądów osób ankietowanych. Łączna liczba osób biorących udział w ankiecie wynosiła 83. Wśród badanych było 50 kobiet i 33 mężczyzn, przeważały osoby w wieku 23 lat, średnia wieku wynosiła 27,5 roku, zaś mediana – 23 lata. Prawie połowę badanych stanowiły osoby z wykształceniem średnim, a nieco ponad jedną trzecią – osoby po studiach. W szkoleniu dotyczącym bezpieczeństwa informacji lub cyberbezpieczeństwa brało udział 30 osób (36,14% respondentów). Przeprowadzone badanie ankietowe miało na celu poznanie wiedzy i poglądów respondentów na wybrane tematy związane z cyberbezpieczeństwem oraz stwierdzenie czy istnieje związek statystyczny pomiędzy wykształceniem uczestników badania, grupą, do jakiej należeli, ich wiedzą (mierzoną liczbą prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące cyberbezpieczeństwa) bądź poglądami na temat cyberbezpieczeństwa.

Badanie 2

Drugie badanie zostało przeprowadzone w okresie od 3 lutego do 24 marca 2019 roku wśród pracowników wojewódzkiego sądu administracyjnego. W badaniu uczestniczyły zarówno osoby z wykształceniem prawniczym: sędziowie, asesorzy, referendarze sądowi, asystenci sędziów, jak i pracownicy administracyjni. Organizacja wdrożyła System Zarządzania Bezpieczeństwem Informacji (SZBI) i objęła pracowników obowiązkiem uczestnictwa w szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa informacji. Sędziowie są informowani o przepisach wewnętrznych obowiązujących w organizacji, ale nie są zobligowani do udziału w szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa informacji.

Przepisy prawa Unii Europejskiej[17] i prawa polskiego[18] regulują wiele kwestii związanych z bezpieczeństwem informacji. Wynika to

[17] Por. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of

z faktu, że bezpieczeństwo informacji ma wpływ na bezpieczeństwo organizacji działających w państwie, a przede wszystkim na bezpieczeństwo obywateli. W wojewódzkich sądach administracyjnych, których głównym zadaniem jest badanie właściwego stosowania prawa przez administrację państwową i samorządową, świadomość bezpieczeństwa informacji wśród pracowników powinna być wysoka. Sąd przetwarza informacje, których bezpieczeństwo powinno być szczególnie chronione.

Celem badania było poznanie wiedzy i poglądów respondentów na wybrane tematy związane z cyberbezpieczeństwem. Kwestionariusz ankiety i problemy badawcze w badaniu przeprowadzonym wśród pracowników sądu administracyjnego różniły się nieco od użytych w badaniu osób związanych z wychowaniem. Rozważono następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom wiedzy na temat bezpieczeństwa informacji wśród uczestników badania?
2. W jakim stopniu udział w szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa informacji przekłada się na wzrost wiedzy na temat bezpieczeństwa informacji?
3. Czy istnieje związek między płcią a częstotliwością kopii zapasowych?
4. W jakim stopniu uczestnictwo w szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa informacji przekłada się na praktykę używania i aktualizacji oprogramowania antywirusowego[19]?

personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (OJ L 119, 4.5.2016, p. 1); Directive (EU) 2016/1148 of the European Parliament and of the Council of 6 July 2016 concerning measures for a high common level of security of network and information systems across the Union (OJ L 194, 19.7.2016, p. 1).

[18] Por. Ustawa z dnia 5 lipca 2018 r. o krajowym systemie cyberbezpieczeństwa (Dz.U. poz. 1560); Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (tj. Dz.U. z 2017 r., poz. 2247).

[19] Oprogramowanie antywirusowe (ang. *Antivirus software*) – aplikacja wdrożona w wielu punktach architektury IT. Zaprojektowana tak, aby wykrywać i eliminować

5. Czy istnieje związek między wiedzą na temat cyberbezpieczeństwa a postrzeganiem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych?

Badanie zostało przeprowadzone anonimowo. Dziesięć pytań w kwestionariuszu dotyczyło wiedzy na temat bezpieczeństwa informacji. Pięć pytań dotyczyło zachowań, pozostałe pytania dotyczyły poglądów na temat ochrony informacji w miejscu pracy, percepcji technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz pytań dotyczących wieku, płci, udziału w szkoleniach. Łączna liczba osób biorących udział w badaniu wyniosła 60. Respondentami było 47 kobiet i 13 mężczyzn, dominującą grupę wiekową stanowiły osoby w wieku 41–60 lat – 38 osób. 53 osoby przynajmniej raz wzięło udział w szkoleniu (88,33% respondentów).

Wyniki

W badaniu przeprowadzonym wśród studentów i instruktorów harcerskich najwięcej osób uzyskało 1 punkt na 5 możliwych do uzyskania (Rysunek 2). Średnia liczba punktów jaką uzyskali respondenci wyniosła 1,41 punktów na 5 możliwych do uzyskania. Mediana wyników testu wiedzy wyniosła 1 punktów.

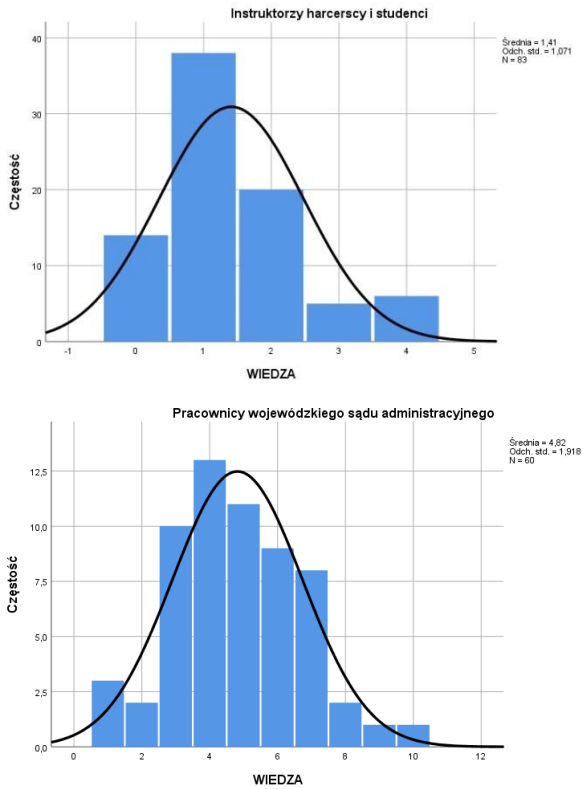
W badaniu pracowników sądu średnia liczba punktów jaką uzyskali respondenci wyniosła 4,82 punktów na 10 możliwych do uzyskania mediana wyników testu wiedzy wyniosła 5 punktów.

W badaniach przeprowadzonych na grupie studentów i instruktorów harcerskich nie zauważono pozytywnego wpływu szkoleń z zakresu cyberbezpieczeństwa na wiedzę osób, biorących udział w takich szkoleniach. Otrzymane wyniki statystyki r Pearsona wskazują na istnienie ujemnej, statystycznie nieistotnej korelacji pomiędzy wiedzą osób biorących udział w badaniu a faktem bycia przeszkolonym,

kod wirusowy przed dokonaniem uszkodzenia oraz naprawiać lub poddawać kwarantannie pliki, które zostały już zainfekowane. Por.: *Glossary…,* op. cit.

to znaczy osoby przeszkolone nie mają większej wiedzy z zakresu bezpieczeństwa niż osoby nieprzeszkolone.

Rysunek 2. Histogramy punktów uzyskanych z testu wiedzy o bezpieczeństwie informacji



Źródło: Opracowanie własne.

Otrzymane, w badaniu przeprowadzonym wśród pracowników sądu, wyniki statystyki r Pearsona wskazują na umiarkowaną korelację liniową pomiędzy faktem uczestniczenia w szkoleniach a wiedzą. Wartość współczynnika V Cramera V= 0,426 (χ^2=21.794 przy wartości krytycznej testu χ^2= 28,87 i poziomie istotności p=0,05) wskazują na statystycznie nieistotną kontyngencję. Podobna zależność w grupie

pracowników WSA istnieje pomiędzy wiekiem a wiedzą na temat bezpieczeństwa przetwarzania informacji. Im starsze osoby, tym słabsze wyniki uzyskały w teście wiedzy.

W badaniu wśród instruktorów harcerskich i studentów otrzymane wyniki statystyki V Cramera wskazują na istotną kontyngencję pomiędzy płcią a częstością wykonywania kopii bezpieczeństwa: Kobiety wykonują takie kopie rzadziej niż mężczyźni. Kierunek znalezionej zależności wydaje się być nieintuicyjny (tradycyjnie raczej kobiety postrzega się jako dbające bardziej o bezpieczeństwo, zaś mężczyzn – jako skłonnych do, często nawet nadmiernego, ryzyka). Również badania wśród pracowników sądu potwierdziły zależność, iż kobiety rzadziej wykonują kopię bezpieczeństwa danych, w tym przypadku zależność nie jest jednak statystycznie istotna.

Tylko 15% pracowników sądu twierdzi, że wykonuje kopie zapasowe codziennie lub raz w tygodniu, 46,7% twierdzi, że nie tworzy kopii zapasowych. Również wyniki w grupie instruktorów harcerskich i studentów są niepokojące, tylko 8,43% twierdzi, że wykonuje kopie codziennie lub raz w tygodniu, 33,73% – nie tworzy kopii w ogóle. W tej grupie otrzymane wyniki statystyki V Cramera V=0,578 przy wartości testu χ^2=27,7 i wartości krytycznej testu χ^2=5,99 wskazują na istotną statystycznie kontyngencję pomiędzy uczestnictwem w formalnych szkoleniach z zakresu cyberbezpieczeństwa a wpływem na zachowania osób, biorących udział w takich szkoleniach, w zakresie wykonywania kopii bezpieczeństwa. U osób pracujących w sądzie stwierdzono taką zależność, jednakże nie jest ona statystycznie istotna. W tej grupie osób stwierdzono również pozytywny związek pomiędzy udziałem w szkoleniu z zakresu bezpieczeństwa informacji a częstością instalacji i aktualizacji oprogramowania antywirusowego (V= 0,473 z χ^2=26.820, wartość krytyczna testu wynosi χ^2= 12,592 dla poziomu istotności α=0,05, liczba stopni swobody df=6, co oznacza, że kontyngencja jest statystycznie istotna – zob. tabela 1).

Tabela 1. Porównanie wyników badań w zakresie wykonywania kopii bezpieczeństwa oraz instalacji i aktualizacji programów antywirusowych

	Instruktorzy harcerscy i studenci	**Pracownicy WSA**
Respondenci, którzy wykonują kopię bezpieczeństwa codziennie lub raz w tygodniu	8,43% (7 respondentów)	15% (9 respondentów)
Respondenci, którzy nie wykonują kopii bezpieczeństwa w ogóle	33,73% (28 respondentów)	46,7% (28 respondentów)
Płeć a wykonywanie kopii bezpieczeństwa	Istotna statystycznie kontyngencja V=0,333 χ^2=9,21 , wartości krytyczna χ^2=5,99	Nieistotna statystycznie kontyngencja V=0,291 χ^2=5,091 , wartości krytyczna χ^2=9,488
Uczestniczenie w szkoleniach z zakresu cyberbezpieczeństwa a wykonywanie kopii bezpieczeństwa	Istotna statystycznie kontyngencja V=0,578 χ^2=27,7, wartości krytyczna χ^2=5,99	Nieistotna statystycznie kontyngencja V=0,189 χ^2=4,292 , wartości krytyczna χ^2=15,51
Uczestniczenie w szkoleniach z zakresu cyberbezpieczeństwa a instalacja i aktualizacja programu antywirusowego	–	Istotna statystycznie kontyngencja V=0,473χ^2=26.820, wartość krytyczna χ^2= 12,592

Źródło: Opracowanie własne.

Tylko 15,66% instruktorów harcerskich i studentów (13 respondentów) zdaje sobie sprawę z rzeczywistej częstotliwości występowania incydentów związanych z bezpieczeństwem informacji w ciągu roku. Niewiele więcej, bo 18,33% pracowników sądu (11 respondentów) udzieliło poprawnej odpowiedzi na to pytanie. Również tylko 6,67% respondentów (4 osoby) dostrzega problemy, z pewnością wy-

stępujące, związane z bezpieczeństwem informacji przetwarzanych w sądzie.

Wśród instruktorów harcerskich i studentów 13,28% respondentów (11 osób) uważa nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne[20] za zjawisko groźne, jakkolwiek posiadające kilka pozytywów, które można wykorzystać przy zachowaniu szczególnej ostrożności, wśród pracowników sądu ten odsetek jest mniejszy, wynosi 8,33% (5 respondentów). W obu grupach nie było osób, które zgodziłyby się ze stwierdzeniem, że jest to zjawisko zdecydowanie groźne, nie posiadające żadnych lub prawie żadnych aspektów pozytywnych.

Podsumowanie

Stosunkowo duża liczba punktów, którą otrzymali z testu z wiedzy pracownicy WSA wynika zapewne z faktu, że więcej osób z tej grupy uczestniczyło w szkoleniach dotyczących bezpieczeństwa informacji. Uzyskana wiedza wpłynęła na zachowanie respondentów w aspekcie zminimalizowania ryzyka utraty bezpieczeństwa informacji, jednakże wpływ ten nie jest satysfakcjonujący. Wyniki badań wskazują zatem na konieczność zmiany sposobu kształcenia w tym zakresie, tak aby za większą wiedzą szły bardziej właściwe zachowania.

W literaturze przedmiotu można znaleźć szereg uwag krytycznych dotyczących szkoleń z bezpieczeństwa informacji, jak również szereg zaleceń, które powinny spełniać szkolenia z zakresu cyberbezpieczeń-

[20] Pod pojęciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ang. *Information and communication technologies,* w skrócie ICT, zwane zamiennie technologiami informacyjno-telekomunikacyjnymi, teleinformatycznymi lub technikami informacyjnymi) kryje się rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej. Węższym pojęciem są technologie informatyczne (IT), które odnoszą się do technologii związanych z komputerami i oprogramowaniem, nie związanych jednak z technologiami komunikacyjnymi i dotyczącymi sieci. Por. *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wynik badań statystycznych z lat 2006-2010*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010,
https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce_2006-2010.pdf [dostęp: 15-05-2019].

stwa, aby mogły skutecznie podnosić świadomość bezpieczeństwa[21]. Zaleca się między innymi, aby szkolenia takie obejmowały praktyczne laboratoria, rzeczywiste scenariusze i przykłady z życia codziennego, symulacje, konkursy, odtwarzanie nagrań wideo. Zaleca się przewagę praktyki nad teorią, elastyczną strukturę zajęć, ciągłe uaktualnianie materiałów, szkolenie prowadzących[22].

Wyniki porównywanych badań wskazują pewien (słaby lub umiarkowany) wpływ świadomości bezpieczeństwa na odpowiednie zachowania w zakresie bezpieczeństwa. Oznacza to, że pewne metody eliminowania negatywnych skutków bądź zapobiegania przyczynom zdarzeń związanych z bezpieczeństwem informacji poznanych w trakcie szkoleń są stosowane, pewne zaś nie. Wyniki badań wśród pracowników sądu wskazują, że więcej osób systematycznie aktualizuje oprogramowanie antywirusowe niż stosuje mechanizmy kopii bezpieczeństwa. W ich miejscu pracy za wykonanie kopii odpowiedzialne są służby informatyczne, więc użytkownicy przetwarzający informacje w miejscu pracy nie muszą samodzielnie dbać o to zabezpieczenie danych, stąd nie mają takiego nawyku również w odniesieniu do danych prywatnych. Można uznać, że użytkownicy niewłaściwie oceniają ryzyko i skutki utraty danych na komputerach prywatnych. Planowane w przyszłości przeprowadzenie badań przy użyciu modelu PMT[23] (ang. *Protection Motivation Theory*), może pozwolić na ocenę, czy świadomość zagrożeń (ang. *Threat Awareness*), czy świadomość przeciwdziałania (ang. *Countermeasure Awareness*), ma większy wpływ w badanych grupach użytkowników na bezpieczne zachowanie[24].

[21] Por. R. Leszczyna, *Nauczanie zagadnień cyberbezpieczeństwa w Unii Europejskiej – trendy, wyzwania,* „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej" 2007, nr 52, s. 64.

[22] Por. A. Szmit, M. Szmit, *Kilka uwag o dydaktyce bezpieczeństwa informatycznego*, [w:] A. Kwiatkowski, A. Urbanek (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa – wybrane zagadnienia*, Słupsk 2013, s. 72.

[23] Por. R. W. Rogers, *A protection motivation theory of fear appeals and attitude change,* „The Journal of Psychology" 1975, nr 91 (1), passim.

[24] Por. B. Hanus, Y. „Andy" Wu, *Information Systems Management Impact of Users' Security Awareness on Desktop Security Behavior: A Protection Motivation Theory Perspective*, „Information Systems Management" 2017, nr 33(1), passim.

Świadomość liczby zagrożeń pojawiających się w Internecie jest niska. Niskie jest również zaangażowanie w kwestie bezpieczeństwa i słaby poziom wrażliwości na incydenty wewnątrz organizacji, co może mieć negatywny wpływ na bezpieczeństwo informacji. Nowoczesne techniki informacyjno-komunikacyjne są natomiast uznawane przez większość respondentów za zjawisko pozytywne, oferujące szereg szans i możliwości.

Kształcenie w zakresie bezpieczeństwa informacji powinno obejmować wszystkie grupy zawodowe, również te, które nie są zobligowane prawem do obowiązkowego uczestnictwa. Można przypuszczać, że obligatoryjność szkoleń, kontrola i rozliczalność w miejscu pracy wpłynęła by pozytywnie na poziomu wiedzy i odpowiednie zachowanie pracowników sądu. Studenci i instruktorzy harcerscy nie są, aż tak bardzo rozliczani ze swoich działań. Pożądany obowiązek stosowania zasad bezpieczeństwa informacji jest trudny do uzyskania bez odpowiedniego kształcenia w tym zakresie. Szkolenia powinny odbywać się systematycznie, gdyż często zmienia się sposób przetwarzania informacji, wykorzystywane są nowe narzędzi oraz pojawiają się nowe zagrożenia. Szkolenia nie tylko powinny przekazywać teoretyczną wiedzę na temat zagrożeń i środków zaradczych, ale skupić się na praktycznym jej wykorzystaniu[25]. Wiedza i umiejętność stosowania środków zaradczych przyczynia się do wykształcenia odpowiednich postaw i zachowań.

Bibliografia:

Bauer S., Bernroider E. W. N., Chudzikowski K., *Prevention is better than cure! Designing information security awareness programs to overcome users' non-compliance with information security policies in banks*, „Computers and Security" 2017, nr 68.

Białas A., *Bezpieczeństwo informacji i usług w nowoczesnej instytucji i firmie*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.

[25] Por. K. Parsons et al., op. cit., s. 174.

Chmura J., *Forming the Awareness of Employees in the Field of Information Security*, „Journal of Positive Management" 2017, nr 8 (1).

Directive (EU) 2016/1148 of the European Parliament and of the Council of 6 July 2016 concerning measures for a high common level of security of network and information systems across the Union (OJ L 194, 19.7.2016, p. 1).

Glossary, ISACA, https://www.isaca.org/Pages/Glossary.aspx.

Hanus B., Wu Y. „Andy", *Information Systems Management Impact of Users' Security Awareness on Desktop Security Behavior: A Protection Motivation Theory Perspective*, „Information Systems Management", 2017, nr 33 (1).

Hill R. J., Fishbein M., Ajzen I., *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research,* „Contemporary Sociology" 1977, nr 6 (2).

ISO/IEC 2382:2015 Information technology – Vocabulary, International Organization of Standardization, Geneva 2015.

ISO/IEC 27000:2018 Information technology Security techniques – Information security management systems – Overview and vocabulary, International Organization of Standardization, Geneva 2018.

ISO/IEC 27001:2013 Information technology – S*ec*urity techniques – Information security management systems – Requirements, International Organization of Standardization, Geneva 2013.

ISO/IEC 27032:2012 Information technology – Security techniques – Information security incident management, International Organization of Standardization, Geneva 2012.

Kosiński J., *Paradygmaty cyberprzestępczości*, Wyd. Difin, Warszawa 2015.

Leszcz*yna R., Nauczanie zagadnień cyberbezpieczeństwa w Unii Europejskiej – trendy, wyzwania,* „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej" 2007, nr 52.

Parsons K., Mc Cormac A., Butavicius M., Pattinson M., Jerram C., *Determining employee awareness using the Human Aspects of Information Security Questionnaire (HAIS-Q),* „Computers and Security" 2014, nr 42.

Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (OJ L 119, 4.5.2016, p. 1).

Rogers R.W., *A protection motivation theory of fear appeals and attitude change,* „The Journal of Psychology" 1975, nr 91 (1).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (t.j. Dz.U. 2017, poz. 2247).

Siponen M., *A conceptual foundation for organizational information security awareness*, „Information Management & Computer Security" 2000, nr 8 (1).

Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wynik badań statystycznych z lat 2006–2010, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce_2006-2010.pdf.

Szmit A., Szmit M., *Kilka uwag o dydaktyce bezpieczeństwa informatycznego*. [w:] A. Kwiatkowski, A. Urbanek (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa – wybrane zagadnienia*, Wyd. Akademii Pomorskiej w Słupsku, Słupsk 2013.

Szmit M., Szmit A., *O normatywnych definicjach cyberbezpieczeństwa* [w:] K. Załęski, P. Polko (red.), *Bezpieczeństwo Polski w drugiej dekadzie XXI wieku*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2019.

Szmit M., *Cyberbezpieczeństwo jako zagadnienie interdyscyplinarne,* [w:] M. Chrabkowski et al. (red,), *Bezpieczeństwo w administracji i biznesie jako czynnik europejskiej integracji i rozwoju*, Wyd. Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu, Gdynia 2015.

Szmit M., *Świadomość bezpieczeństwa informacji wśród studentów i instruktorów harcerskich*, Wyd. Uczelni Nauk Społecznych w Łodzi, Łódź 2018.

Torten R., Reaiche C., Boyle S., *The impact of security awareness on information technology professionals' behavior,* „Computers and Security" 2018, nr 79.

Ustawa z dnia 5 lipca 2018 r. o krajowym systemie cyberbezpieczeństwa (Dz.U. 2018, poz. 1560).

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XV (3)/2019

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2019.022

MONIKA SANDER-GRABOWSKA
BEATA PRZYSTAŚ
Państwowa Uczelnia Zawodowa we Włocławku

Prozdrowotny styl życia młodzieży w wieku 11–15 lat inwestycją w przyszłość społeczeństwa

A healthy lifestyle of young people aged 11–15 as an investment in the future of the society

Streszczenie:
Przez prozdrowotny styl życia rozumie się świadome działanie ukierunkowane na zwiększenie potencjału własnego zdrowia i eliminację zachowań zagrażających zdrowiu. Na kształtowanie takiego światopoglądu młodzieży ma wpływ rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, media. Środowiska te powinny tworzyć u młodego człowieka poczucie obowiązku dbania o własny potencjał zdrowotny i dokonywanie świadomego wyboru prozdrowotnego stylu życia. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę zachowań prozdrowotnych młodzieży w wieku 11–15 lat, jako ważnego czynnika w tworzeniu zdrowego społeczeństwa. Analizie poddano dane Instytutu Matki i Dziecka zawarte w raporcie „Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)" oraz dane z analogicznego raportu z 2014 roku „Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych". Z przeprowadzonej analizy wybranych danych Instytutu Matki i Dziecka wynika, iż młodzież jest w większości świadoma znaczenia zachowań prozdrowotnych dla swojego zdrowia w przyszłości.
Słowa kluczowe: styl życia, młodzież, promocja zdrowia

Abstract:
A healthy lifestyle is understood as a conscious action aimed at increasing the potential of one's health and eliminating behaviours threatening it. The family, school, peer

groups and media influence the shaping of such a worldview among children and youth. These environments should create a young person's sense of obligation to care for their own health potential and to make informed choices concerning a healthy lifestyle. The aim of the article is to draw attention to the role of health-promoting behaviours of adolescents aged 11-15 as an important factor in creating a healthy society. The data of the Institute of Mother and Child included in the report „Health of students in 2018 in the light of the new HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) research model" and the data from an analogical report from 2014 „Health and health behaviours of school youth in Poland in the context of selected sociodemographic conditions". The analysis of selected data presented by the Institute of Mother and Child shows that young people are mostly aware of the importance of health-promoting behaviours for their health in the future.
Keywords: lifestyle, youth, health promotion

Wprowadzenie

Na kształtowanie nawyków prozdrowotnych ma wpływ wiele czynników. Należą do nich m.in. środowisko rodzinne, szkoła, rówieśnicy oraz środki masowego przekazu. Rodzina odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju młodej osoby. W rodzinnym środowisku, które pełni wychowawczą rolę, młody człowiek zaczyna przejmować wyznawane wartości, zachowania oraz sposoby reagowania na dane sytuacje[1]. Rodzice dostarczają modeli zachowań zdrowotnych związanych z aktywnością fizyczną, zdrową dietą, higieną[2]. Uniemożliwiają bądź niestety niekiedy zapewniają dostęp do substancji psychoaktywnych, takich jak np. alkohol. Nieprawidłowości w zakresie zachowań zdrowotnych prezentowanych przez dzieci i młodzież mogą powodować negatywne następstwa zdrowotne sięgające wieku dorosłego[3].

Teoria społecznego uczenia się mówi, iż wzorce spostrzegane w najbliższym otoczeniu i dodatkowo wzmacniane podlegają utrwale-

[1] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, Warszawa 2012, s. 216.

[2] K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*, Kraków 2006, s.10.

[3] M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Warszawa 2011, s. 66.

niu. Bliskie otoczenie młodego człowieka może zatem wywierać istotny wpływ na jego wybory w zakresie zdrowia. Zarówno koledzy, przyjaciele, jak i nauczyciele ze szkoły mogą stanowić dla nastolatka swoisty model zachowań zdrowotnych. Im bardziej nastolatek identyfikuje się ze środowiskiem rówieśniczym, tym więcej zachowań prozdrowotnych od niego przejmie. Problem może pojawić się w sytuacji, kiedy grupa rówieśnicza wykazuje zachowania szkodliwe dla zdrowia[4].

Szkoła (obok rodziny) pełni istotną rolę w edukacji zdrowotnej młodzieży. Korzystne środowisko psychospołeczne w środowisku szkolnym stanowi dla nastolatków źródło istotnego wsparcia. Czynnikiem ochronnym przed sięganiem po środki psychoaktywne, takie jak alkohol, narkotyki, papierosy, jest pomoc ze strony nauczycieli. Z kolei przyjazne środowisko rówieśnicze stanowi czynnik zmniejszający ryzyko wystąpienia u nastolatków zaburzeń psychicznych, a także doświadczania przemocy ze strony kolegów[5].

Zgodnie z teorią społeczno-poznawczą młodzi ludzie uczą się zachowań, obserwując innych, zarówno w realnym życiu, jak i w mediach[6]. Dzięki temu kształtują wartości oraz nabywają umiejętności. Niepokojącym jest fakt, iż chętnie oglądane przez młodzież teledyski, materiały w mediach społecznościowych kładą głównie nacisk na promowanie seksualności oraz erotyzmu. Prezentują np. wypaczony obraz kobiecej seksualności, przedstawiając kobiety jako obiekty seksualne[7]. Również Internet ma tendencję do zniekształcania rzeczywistości. Młodzież przyznaje, że dzięki niemu ma dostęp do wszelkich informacji i form rozrywki. Niestety, jednak dużo łatwiej jest tutaj znaleźć informacje zawierające negatywne treści, niż strony promujące prozdrowotny styl życia[8]. Według Barbary Woynarowskiej zachowania prozdrowotne to (…) *działania intencjonalne (celowe), świado-*

[4] Ibidem, s. 76.
[5] Ibidem, s.78.
[6] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, *Funkcjonowanie…*, op. cit., s. 237.
[7] Ibidem, s. 239.
[8] Ibidem, s. 241.

mie podjęte przez człowieka w celu ochrony, umacniania, zwiększania potencjału swojego zdrowia[9].

Zachowania sprzyjające zdrowiu

Prozdrowotny styl życia obejmuje zachowania:

1. Związane ze zdrowiem fizycznym i psychospołecznym:
   - dbałość o ciało i najbliższe otoczenie,
   - aktywność fizyczna,
   - racjonalne żywienie,
   - odpowiednia ilość snu,
   - dawanie i przyjmowanie wsparcia społecznego,
   - umiejętne radzenie sobie z problemami i nadmiernym stresem;
2. Prewencyjne:
   - samokontrola zdrowia,
   - badania profilaktyczne,
   - bezpieczne zachowania seksualne;
3. Niepodejmowanie zachowań ryzykownych:
   - niepalenie tytoniu, unikanie biernego palenia,
   - niespożywanie alkoholu,
   - nieużywanie innych substancji psychoaktywnych,
   - nienadużywanie leków,
   - unikanie ryzykownych zachowań behawioralnych (uzależnienie od Internetu, zakupów)[10].

Dieta może być zarówno czynnikiem służącym zdrowiu, jak i przyczyną chorób. Dobrze zbilansowana stanowi warunek prawidłowego rozwoju młodzieży. Nieprawidłowa może prowadzić do takich cho-

[9] B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2017, s. 59.
[10] Ibidem, s. 58–60.

rób, jak np. choroba wieńcowa, nadciśnienie tętnicze, otyłość, cukrzyca, próchnica[11].

Palenie tytoniu jest dominującą przyczyną chorób układu krążenia oraz nowotworów. Bierne palenie, na które często narażone są dzieci i młodzież, może prowadzić do chorób układu oddechowego, chorób ucha środkowego, rozwoju astmy. Jest ono zatem bardziej niebezpieczne, niż palenie czynne[12]. Dzieci palących rodziców cechują się gorszym rozwojem psychofizycznym. Palenie tytoniu przez młodzież może mieć konsekwencje zdrowotne w przyszłości. Wiadomo bowiem, iż prowadzi do rozwoju nowotworów, przewlekłych chorób układu oddechowego oraz udarów mózgu[13].

Nadużywanie alkoholu ma wpływ zarówno na zdrowie, jak i społeczne funkcjonowanie człowieka. Korzystanie z alkoholu przed 18 rokiem życia jest zachowaniem ryzykownym dla zdrowia młodzieży. Może być powodem marskości wątroby, nowotworów przełyku, krtani, wątroby, żołądka oraz chorób układu krążenia[14]. Jest także przyczyną powstawania urazów i wypadków. Nadużywanie alkoholu może prowadzić do utraty pracy, do rozpadu więzi rodzinnych oraz do odebrania praw rodzicielskich. Jest więc istotnym problemem społecznym[15].

Zalecany dzienny czas umiarkowanej aktywności fizycznej dla młodzieży to około godzina dziennie. Wykazuje ona liczne korzyści dla organizmu. Obniża ciśnienie tętnicze krwi, poprawia wydolność serca i płuc, obniża poziom cholesterolu, pozwala utrzymać prawidłową masę ciała, zmniejsza ryzyko wystąpienia chorób sercowonaczyniowych, osteoporozy, nadciśnienia, cukrzycy typu 2. Ruch pełni istotną rolę w prawidłowym rozwoju psychofizycznym dzieci i mło-

[11] M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania…,* op. cit., s. 19.
[12] A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz, *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*, Warszawa 2010, s. 125.
[13] M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania…*, op. cit., s. 21.
[14] B. Kulik, A. Pacian, *Zdrowie publiczne*, Warszawa 2014, s. 81–83.
[15] M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania…,* op. cit., s. 22.

dzieży[16]. Należy również pamiętać, że aktywność fizyczna pełni funkcję nie tylko prewencyjną, ale również terapeutyczną[17].

Innymi zachowaniami mającymi wpływ na zdrowie są te, które posiadają znamiona uzależnienia oraz zachowania prewencyjne. Do pierwszej grupy zaliczyć należy nadużywanie narkotyków, zbyt długi czas spędzany w Internecie. Do drugiej grupy należą m.in.: poddawanie się badaniom profilaktycznym, aktywność fizyczna, radzenie sobie ze stresem, prewencyjne zachowania seksualne, samobadanie piersi, samobadanie jąder, właściwe odżywianie, przestrzeganie zaleceń zdrowotnych, właściwa organizacja czasu wolnego, używanie pasów bezpieczeństwa w samochodzie itp.[18] Uzależnienia wiążą się ze zwiększonym ryzykiem powstawania chorób lub przedwczesnej śmierci. Działania prewencyjne mają na celu zapobieganie problemom, zaburzeniom, chorobom, dysfunkcjom zanim one wystąpią[19].

Analizie poddano dane Instytutu Matki i Dziecka zawarte w raporcie „Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC (*Health Behaviour in Schoolaged Children*)", które przeprowadzono na terenie 16 województw w Polsce[20]. *Health Behaviour in Schoolaged Children* są badaniami międzynarodowymi realizowanymi co cztery lata od 1982 roku. Dotyczą one zachowań zdrowotnych wśród młodzieży szkolnej. Bierze w nich udział coraz większa liczba krajów. Dla porównania analizie poddano dane Instytutu Matki i Dziecka zawarte w raporcie „Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych" z 2014 r.[21]

[16] Ibidem, s.23.

[17] M. Świderska, *Styl życia i zachowania prozdrowotne- wybrane konteksty*, Łódź 2012, s. 121.

[18] M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania…,* op. cit., s. 23–24.

[19] B. Woynarowska, *Edukacja…,* op. cit., s. 114.

[20] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC (Health Behaviour in School-aged Children),* Warszawa 2018.

[21] J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*, Warszawa 2014.

Tabela 1. przedstawia spożycie wybranych produktów w 2014 i 2018 roku wśród młodzieży w wieku 11–15 lat. Porównano spożycie produktów korzystnych i niekorzystnych dla zdrowia.

Tabela 1. Odsetek młodzieży w wieku 11–15 lat, która codziennie spożywała produkty korzystne i niekorzystne dla zdrowia w 2014 i 2018 r.

Spożycie wybranych produktów		2014 rok	2018 rok
Produkty korzystne dla zdrowia	Warzywa	29,3%	34,2%
	Owoce	33,8%	38,2%
Produkty niekorzystne dla zdrowia	Słodycze	72,5%	69,9%
	Słodkie napoje	56,8%	44,9%

Źródło: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC (Health Behaviour in School-aged Children),* Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2018.

Według danych Instytutu Matki i Dziecka z raportu „Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*)", zwiększa się świadomość młodych ludzi dotycząca znaczenia dobrze zbilansowanej dieta dla zdrowia człowieka. W 2018 roku o blisko 5% wzrosło spożycie warzyw i owoców w stosunku do 2014 roku. Na przestrzeni tych lat o 3% uległo zmniejszeniuspożycie słodyczy. W 2014 roku 56,8% młodzieży przyznało, iż pije słodkie napoje. W 2018 roku odsetek ten zmniejszył się do niecałych 45% badanych[22].

[22] J. Mazur, A.Małkowska-Szkutnik, *Zdrowie…,* op. cit., s. 108.

Tabela 2. przedstawia częstotliwość palenia tytoniu wśród młodzieży w grupie wiekowej 11–15 lat. Młodzież odpowiadała na pytanie, ile razy w tygodniu zdarza się jej palić tytoń.

Tabela 2. Częstość palenia tytoniu wśród młodzieży w wieku 11–15 lat

Nie palę	Palę rzadziej niż 1 raz w tygodniu	Co najmniej 1 raz w tygodniu, ale nie codziennie	Palę codziennie
87,8%	5,5%	3,3%	3,3%

Źródło: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, *Zdrowie uczniów...*, op. cit.

Bardzo optymistycznie wygląda statystyka dotycząca palenia tytoniu w badanej grupie wiekowej nastolatków11–15 lat. Zdecydowana większość bo aż 87,8% z nich podało, iż nie pali tytoniu wcale. Tylko 3,3% młodzieży przyznało, iż robi to codziennie. Co 10-ta badana osoba potwierdziła, iż pali okazjonalnie[23]. Spożycie alkoholu wśród młodzieży 11–15 lat przedstawia Tabela 3. Badani odpowiadali na pytanie, ile razy w życiu zdarzyło im się spożywać alkohol.

Tabela 3. Częstość picia alkoholu w życiu wśród młodzieży w wieku 11–15 lat.

Nie piję alkoholu	Piłem/am 1-5 dni w życiu	Piłem/am 6-9 dni w życiu	Piłem/am 10-19 dni w życiu	Piłem/am 20 dni i więcej
65,4%	19,3%	4%	3,8%	7,4%

Źródło: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, *Zdrowie uczniów...*, op. cit.

[23] Ibidem, s. 133.

Ponad 65,4% młodzieży w wieku 11–15 lat podało, że nigdy nie piło alkoholu. Prawie 20% badanych przyznało się do spożywania alkoholu do 5 razy w swoim życiu. Tylko 4% osób potwierdziło, iż zrobiło to do 9 razy w życiu. Ponad 11% młodych ludzi piło alkohol od 10-ciu do 20-stu razy w ciągu swojego życia[24].

Podejmowanie aktywności fizycznej wśród młodzieży w wieku 11–15 lat przedstawia Tabela 4. Młodzież odpowiadała na pytanie, ile razy w tygodniu podejmuje aktywność fizyczną.

Tabela 4. Częstość podejmowania umiarkowanej aktywności fizycznej wśród młodzieży w wieku 11–15 lat

Jestem aktywny/a fizycznie 0-1 dni w tygodniu	Jestem aktywny/a fizycznie 2-4 dni w tygodniu	Jestem aktywny/a fizycznie 5-6 dni w tygodniu	Jestem aktywny/a fizycznie 7 dni w tygodniu
9,9%	44,4%	28,5%	17,2%

Źródło: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, *Zdrowie uczniów...*, op. cit.

Co 10-ty nastolatek w wieku 11–15 lat prawie wcale nie podejmuje aktywności fizycznej. Ponad 44,4% dzieci robi to 2–4 razy w tygodniu. Codziennie lub prawie codziennie aktywnych fizycznie jest 45,7% młodzieży w badanej grupie[25].

Tabela 5. dotyczy korzystania z marihuany przez osoby w wieku 15 lat. Badani określali, ile razy w swoim życiu zdarzyło im się sięgać po marihuanę.

[24] Ibidem, s. 136.
[25] Ibidem, s. 90.

Tabela 5. Częstość korzystania z marihuany przez młodzież w wieku 15 lat

Nigdy nie korzystałem /am z marihuany	Korzystałem /am 1-5 dni w życiu	Korzystałem /am 6-9 dni w życiu	Korzystałem /am 10-19 dni w życiu	Korzystałem /am 20 dni i więcej
85,5%	9,4%	1,3%	1,1%	2,7%

Źródło: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, *Zdrowie uczniów...*, op. cit.

Nigdy w życiu nie paliło marihuany 85,5% badanych osób. Ponad 9% młodzieży przyznało się, że robiło to do 5-ciu razy w życiu. Jeden nastolatek na 100 badanych przyznał, iż palił 10-20 razy. Prawie 3% badanych potwierdziło, iż zrobiło to więcej, niż 20 razy w życiu.[26]

W 2014 r. Instytut Matki i Dziecka opracował raport „Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polscena tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych" i przedstawił w nim wyniki badań HBSC (Health Behaviour in Schoolaged Children) z lat 2010–2014[27].

Tabela 6. Przedstawia spożycie produktów korzystnych i niekorzystnych dla zdrowia wśród młodzieży w wieku 11–15 lat w 2010 roku.

Porównując dane z 2010 r. z danymi z 2018 r., można stwierdzić, że o ponad połowę zwiększyło się spożycie słodyczy wśród młodzieży w wieku 11–15 lat. W 2018 r. w porównaniu do 2010 r. prawie o 18% zwiększył się odsetek młodych osób, które codziennie piją słodkie napoje. Na przestrzeni tych lat zwiększyło się codzienne spożycie warzyw wśród badanej grupy wiekowej (blisko 11%), natomiast spożycie owoców wzrosło jedynie o 4%[28].

[26] Ibidem, s.140.

[27] J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*, Warszawa 2014.

[28] Ibidem, s. 150-151.

Tabela 6. Odsetek młodzieży w wieku 11–15 lat, która codziennie spożywała produkty korzystne i niekorzystne dla zdrowia w 2010 r.

Spożycie wybranych produktów		2010 rok
Produkty korzystne dla zdrowia	Warzywa	30,7%
	Owoce	27,3%
Produkty niekorzystne dla zdrowia	Słodycze	30,8%
	Słodkie napoje	27,3%

Źródło: J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*, Warszawa 2014.

Tabela 7. przedstawia odsetek młodzieży w wieku 11–15 lat, która deklarowała bądź nie deklarowała palenia tytoniu oraz wskazywała częstotliwość sięgania po papierosy.

Tabela 7. Częstość palenia tytoniu wśród młodzieży w wieku 11–15 lat w 2010 r.

Nie palę	Palę rzadziej niż 1 raz w tygodniu	Palę regularnie
88,7%	3,9%	7,4%

Źródło: J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne...*, op. cit.

Porównując dane z 2010 i 2018r., nie stwierdza się widocznych różnic w ilości młodzieży niepalącej. Nieznacznie wzrosła liczba osób palących okazjonalnie – w 2010 r. – 3,9%, w 2018 r. – 5,5%. Mniej

badanych osób pali regularnie. W 2010 r. deklarowało palenie regularne 7,4% badanych, a w 2018 r. – 6,6% respondentów[29].

W Tabeli 8. przedstawiono odsetek młodzieży pijącej oraz niepijącej alkohol oraz częstotliwość spożywania napojów alkoholowych.

Tabela 8. Częstość picia alkoholu w życiu wśród młodzieży w wieku 11–15 lat w 2010 r.

Nie piję alkoholu	Piję rzadko	Piję raz w miesiącu	Piję raz w tygodniu	Piję codziennie
57,4%	29,2%	7%	4,9%	2,5%

Źródło: J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne...*, op. cit.

W 2010 r. 57,4% młodzieży w wieku 11–15 lat deklarowało, iż w ogóle nie pije alkoholu. Odsetek ten zwiększył się w 2018 r. – niekorzystanie z alkoholu deklarowało już 65,4% badanych[30].

Tabela 9. przedstawia częstotliwość podejmowania aktywności fizycznej w 2010 r. przez osoby w wieku 11–15 lat oraz odsetek młodych ludzi podejmujących taką aktywność.

Tabela 9. Częstość podejmowania umiarkowanej aktywności fizycznej wśród młodzieży w wieku 11–15 lat w 2010 r.

Jestem aktywny/a fizycznie 0-1 dni w tygodniu	Jestem aktywny/a fizycznie 2-4 dni w tygodniu	Jestem aktywny/a fizycznie 5-6 dni w tygodniu	Jestem aktywny/a fizycznie 7 dni w tygodniu
1,7%	47,9%	27,1%	20,2%

Źródło: J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne...*, op. cit.

[29] Ibidem, s. 172.
[30] Ibidem, s. 179.

Zauważa się, iż w 2018 r. w porównaniu z 2010 r. wzrósł odsetek młodzieży w wieku 11–15 lat, która w ogóle nie podejmuje aktywności fizycznej – w 2010 r. 1,7% badanych, w 2018 r. – prawie 10% respondentów. Na przestrzeni tych lat zmniejszeniu uległ także nieznacznie odsetek młodych osób podejmujących umiarkowaną aktywność fizyczną. W 2010 r. prawie 48% osób deklarowało, że ćwiczy 2–4 dni w tygodniu, w 2018 r. – ponad 44% badanych. Codzienną aktywność w 2010 r. zadeklarowało ponad 20% respondentów, a w 2018 r. ponad 17% osób[31].

Odsetek młodzieży oraz częstotliwość korzystania z marihuany przedstawia Tabela 10. Dane w niej zawarte pochodzą z 2010 r.

Tabela 10. Częstość korzystania z marihuany przez młodzież w wieku 15 lat w 2010 r.

Nigdy nie korzystałem /am z marihuany	Korzystałem /am 1-5 dni w życiu	Korzystałem /am 6-9 dni w życiu	Korzystałem /am 10-19 dni w życiu	Korzystałem /am 20 dni i więcej
76,2%	13,5%	2,3%	1,8%	6,7%

Źródło: J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne...*, op. cit.

Porównując dane z 2010 i 2018 r., należy zauważyć, iż zwiększyła się świadomość młodzieży w wieku 15 lat dotycząca szkodliwości korzystania z marihuany. O prawie 10% zwiększyła się liczba osób, które nigdy nie paliły marihuany – w 2010 r. – ponad 76%, w 2018 r. – ponad 85%. Zmniejszeniu uległ także odsetek młodzieży palącej marihuanę często. W 2010 r. dotyczyła ta sytuacja 6,7% badanych, w 2018 r. tylko 2,7% osób[32].

[31] Ibidem, s. 123.
[32] Ibidem, s. 189.

Podsumowanie

Z przeprowadzonej analizy wybranych danych Instytutu Matki i Dziecka wynika, iż młodzież jest świadoma znaczenia zachowań prozdrowotnych dla utrzymania zdrowia w przyszłości. Wpływ na zachowania prozdrowotne młodzieży ma zarówno rodzina, rówieśnicy, jak i środowisko szkolne. Istotną rolę w utrzymaniu zdrowia odgrywa jego promocja w społeczeństwie[33].

Ministerstwo Zdrowia opracowało Narodowy Program Zdrowia na lata 2016–2020, którego wybrane cele są skierowane specjalnie do młodzieży[34]. Jako przykłady można podać:

- Kształtowanie świadomości zdrowotnej i motywacji do dbania o zdrowie u dzieci i młodzieży szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem problematyki używania substancji psychoaktywnych i ich negatywnych następstw.
- Prowadzenie działań edukacyjnych, w tym kampanii społecznych, adresowanych do różnych grup docelowych, w szczególności do dzieci, młodzieży i rodziców na temat zagrożeń wynikających z używania środków odurzających, substancji psychotropowych i innych leków, co może prowadzić do uzależnienia.
- Upowszechnienie wiedzy o zagrożeniach wynikających z kontaktu dzieci i młodzieży z materiałami zawierającymi treści pornograficzne, uprzedmiatawiające i seksualizujące.
- Upowszechnianie programów profilaktycznych opartych na podstawach naukowych, które zapobiegają zagrożeniom związanym z dostępem dzieci i młodzieży do treści pornograficznych, uprzedmiatawiających i seksualizujących.
- Prowadzenie zintegrowanej, skojarzonej profilaktyki próchnicy zębów, w tym organizacja bezpłatnej opieki stomatologicznej (profilaktycznej i leczenia) dla dzieci i młodzieży.

[33] K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*, Kraków 2006, s. 0.

[34] „Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020", https://www.gov.pl/web/zdrowie/narodowy-program-zdrowia-ogloszenia [dostęp: 29-05-2019].

- Ograniczanie presji marketingowej produktów niezalecanych do nadmiernego spożycia, kierowanej w szczególności do dzieci i młodzieży.
- Prowadzenie aktywnej polityki wobec dzieci i młodzieży poprzez działania i programy, działania mające na celu wszechstronny rozwój i rozwijanie konstruktywnych relacji międzyludzkich, wzmacnianie potencjału zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży przez wsparcie pozytywnego i harmonijnego rozwoju, kształtowanie osobowości, umiejętności osobistych i społecznych, udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu problemów i kryzysów rozwojowych, podnoszenie odporności psychicznej i poprawę funkcjonowania emocjonalnego[35].

Przykładami programów profilaktycznych dotyczących edukacji zdrowotnej podejmowanych na rzecz społeczności szkolnej są „NOE"[36] oraz „Trzeci elementarz, czyli program siedmiu kroków" (skierowany do młodzieży, nauczycieli i rodziców)[37]. Pierwszy z nich dotyczy problematyki uzależnienia, współuzależnienia i życia w rodzinie alkoholowej. „Trzeci elementarz" związany jest z profilaktyką uzależnień oraz kształtuje umiejętności życiowe i zdrowy styl życia[38].

Prozdrowotny styl życia należy promować wśród młodzieży, ponieważ zdrowe społeczeństwo determinuje rozwój ekonomiczny, społeczny oraz osobisty ludzi. Tezy te zawarte są w Karcie Ottawskiej z 1986 roku. Jedynie zdrowe społeczeństwo posiada zdolności do wytwarzana dóbr materialnych, kulturalnych, a poprzez rozwój może osiągnąć dobrobyt[39].

[35] https://www.gov.pl/web/zdrowie/narodowy-program-zdrowia-ogloszenia [dostęp: 29-05-2019].

[36] K. Wojcieszek, *NOE cz. I i II, Program profilaktyczny dla młodzieży*

[37] https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Bank_programow_profilaktycznych/klasy/trzeci%20elementarz.pdf [dostęp: 27-06-2019].

[38] https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Bank_programow_profilaktycznych/klasy/trzeci%20elementarz.pdf [dostęp: 27-06-2019].

[39] Ottawa Charter for Health Promotion; Health Promotion, https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/ [dostęp: 27-06-2019].

Choroby w społeczeństwie, przedwczesna umieralność oraz niepełnosprawność mają wymierne skutki społeczne i ekonomiczne dla danego kraju[40]. Zdaniem ekonomistów zdrowie stanowi kapitał, z którego można czerpać określone korzyści ekonomiczne. Lepsze zdrowie oznacza lepszą produktywność, wyższe zarobki oraz pozwala na zaspokojenie potrzeb innych ludzi. Korzystanie ze swojego potencjału zdrowotnego umożliwia człowiekowi spełnione, twórcze, satysfakcjonujące życie zarówno pod względem społecznym, jak i ekonomicznym. Zdrowi ludzie łatwiej wykorzystują swój potencjał; są w stanie zaspokoić swoje potrzeby, osiągać cele oraz mają szansę na dobrą jakość życia[41].

Rodzice stanowią dla młodzieży inspirację modeli zachowań zdrowotnych. Wzmocnienie określonych zachowań może wpływać na konkretne preferencje młodego człowieka. Promocja zachowań prozdrowotnych i redukcja zachowań przyczyniających się do rozwoju zaburzeń w stanie zdrowia to wyzwanie współczesnej cywilizacji[42].

Bibliografia:

Andruszkiewicz A., Banaszkiewicz M., *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*, Wyd. PZWL, Warszawa 2010.

Borzucka-Sitkiewicz K., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna,* Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.

https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Bank_programow_profilaktycznych/klasy/trzeci%20elementarz.pdf.

Kulik B., Pacian A., *Zdrowie publiczne*, Wyd. PZWL, Warszawa 2014.

Liberska H., Malina A., Suwalska-Barancewicz D., *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie,* Wyd. Difin, Warszawa 2012.

[40] B. Woynarowska, *Edukacja*…, op. cit., s. 28.
[41] Ibidem, s. 29.
[42] M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania…,* op. cit., s. 24–47.

Mazur J., *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych,* Wyd. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2014.

Mazur J., Małkowska-Szkutnik A., *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC (Health Behaviour in School-aged Children),* Wyd. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2018.

„Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020", https://www.gov.pl/web/zdrowie/narodowy-program-zdrowia-ogloszenia.

Ottawa Charter for Health Promotion; Health Promotion, 1986, https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/m.

Świderska M., *Styl życia i zachowania prozdrowotne- wybrane konteksty*, Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2012.

Wojcieszek K., *NOE cz. I i II, Program profilaktyczny dla młodzieży*.

Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wyd. PWN, Warszawa 2017.

Zadworna-Cieślak M., Ogińska-Bulik N., *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.