Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne

Tom XIII (3)/2017

Włocławek 2017

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); dr Małgorzata Legiędź-Gałuszka (PWSZ we Włocławku); dr Magdalena Rekść (Uniwersytet Łódzki); mgr Pilar Palmira Gil Cánovas (Uniwersytet Łódzki);
dr M. Carmen Fonseca-Mora, (University of Huelva)

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 Edmund Oberlan – redaktor językowy (j. polski)
mgr Marta Lisowska – redaktor językowy (j. angielski)

Lista recenzentów publikowana jest na stronie czasopisma:
wyd.edu.pl/index.php/zblizenia-cywilizacyjne-civilizations-rapprochements

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 2017

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

Wersja papierowa jest dostępna w druku na żądanie

Spis treści

Od redakcji 6

SZYMON GĘBUŚ
W kierunku pełni. O literaturze światowej na studiach germanistycznych 8

MATEUSZ OLCHANOWSKI
Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni na gruncie Krajowych Ram Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017-2022 56

RADOSŁAW WOŹNIAK
Interaktywny Formularz Oświadczeń Majątkowych jako wielozadaniowe narzędzie wspierające przygotowanie i obieg oświadczeń o stanie majątkowym 70

EDYTA POLACZEK
Aktywizacja zawodowa niepełnosprawnych poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w Polsce 86

MAGDALENA WĘDZIŃSKA
Wiedza uczniów szkół ponadgimnazjalnych na temat niepełnosprawności ruchowej – raport z badań 114

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2017.015

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.

Dialog na łamach niniejszego numeru Zbliżeń Cywilizacyjnych koncentruje się wokół cywilizacyjnych wyzwań stojących przed różnymi obszarami edukacji (edukacji uczniów, studentów, osób niepełnosprawnych) oraz wokół narzędzi ułatwiających rozwiązywanie wybranych problemów właściwych dla naszej cywilizacji.

Pierwszym z opublikowanych tekstów jest artykuł Szymona Gębusia pt. „W kierunku pełni. O literaturze światowej na studiach germanistycznych", poddający interesującej i szczegółowej analizie wybór literatury światowej wykorzystywanej w programie studiów germanistycznych. Autor porusza w nim istotne kwestie praktyczne, dotyczące formalnego i treściowego jej ukształtowania. Emanacją rozwoju cywilizacyjnego jest postępująca cyfryzacja i technologizacja coraz większych obszarów aktywności jednostek i życia społeczności. Problematyce tej poświęcone są dwa kolejne artykuły bieżącego numeru kwartalnika. Dostrzegając rozmaitość konsekwencji tego procesu, w tym zagrożeń, Mateusz Olchanowski w artykule pt. „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni na gruncie Krajowych

Ram Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017-2022", skoncentrował się na prezentacji prawnych narzędzi zabezpieczających dzieci i młodzież przed cyberprzemocą. Szczególną uwagę zwrócił przy tym na ocenę właściwych dla problemu zakresów wymienionego w tytule dokumentu. Prezentacji i ocenie narzędzia informatycznego, swój tekst zatytułowany: „Interaktywny Formularz Oświadczeń Majątkowych jako wielozadaniowe narzędzie wspierające przygotowanie i obieg oświadczeń o stanie majątkowym" poświęcił Radosław Woźniak. Opisuje on desktopową aplikację wspierającą sporządzanie i obieg oświadczeń o stanie majątkowym akcentując jej intuicyjność i ergonomiczność. Natomiast Edyta Polaczek przedmiotem analizy kolejnego, czwartego artykułu, zatytułowanego „Aktywizacja zawodowa niepełnosprawnych poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w Polsce", uczyniła narzędzia informatyczne, ale tym razem wykorzystywane w przestrzeni szeroko rozumianej edukacji. Autorka wskazała obszary wymagające wdrożenia nowych rozwiązań na poziomie instytucji państwowych. Jej zdaniem brak uściślonych wymogów co do konieczności stosowania ICT w ramach aktywizacji zawodowej, oznacza niedostateczną eksploatację niesionego przez nie potencjału w minimalizacji nierówności społecznych. Problematyce edukacji i niepełnosprawności poświęcony został, zamykający ten numer Zbliżeń Cywilizacyjnych, artykuł Magdaleny Wędzińskiej, która w raporcie zatytułowanym „Wiedza uczniów szkół ponadgimnazjalnych na temat niepełnosprawności ruchowej – raport z badań" zaprezentowała wyniki swoich eksploracji w kontekście cywilizacyjnej konieczności intensyfikacji działań na rzecz integracji i inkluzji osób niepełnosprawnych, a także tworzenia mechanizmów służących zapewnieniu im sprawiedliwego dostępu do edukacji, pracy i opieki medycznej.

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

Redakcja

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XIII (3)/2017

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2017.016

SZYMON GĘBUŚ
Jilin Huaqiao University of Foreign Languages
Chiny

W kierunku pełni. O literaturze światowej na studiach germanistycznych

Aiming at completeness. About world literature on Germanic philology

Wiktorii de Sherbroecke

Streszczenie:
Artykuł podejmuje rozważania dotyczące zajęć z literatury światowej na filologii germańskiej. Wskazuje się w nim na korzyści płynące z rewitalizacji tego przedmiotu w germanistycznej dydaktyce. Stanowiąc wyłącznie kadłubową i otwartą wobec dyskusji propozycję, tekst porusza ponadto niektóre istotne kwestie praktyczne dotyczące formalnego i treściowego ukształtowania kursu literatury światowej w ramach studiów germanistycznych.
Słowa kluczowe: filologia germańska, literatura światowa, dydaktyka literatury

Abstract:
The article contains a proposal for the formation of a world literature course in Germanic philology studies. It discusses the didactic aspects of the course and its contents. The whole proposal can be modified in various ways, depending on particular didactic needs. Nevertheless, the article also stresses the general necessity of introduction of such courses on Germanic philology, in view of the contemporary social and professional challenges.
Keywords: Germanic philology, world literature, teaching of literature

Zagubiony na jałowych pustkowiach własnej śmiertelności, nie mogąc znaleźć punktu oparcia w królestwie nauki, na wewnątrzkomórkowych ścieżkach molekularnych i nieskończonych zakrętach statystyk przetrwania, znów zwróciłem się ku literaturze. Czytałem Oddział chorych na raka Sołżenicyna, Nieszczęsnych B. S. Jonhsona, Śmierć Iwana Iljicza Tołstoja, Mind and Cosmos Nagela, Woolf, Kafkę, Montaigne'a, Frosta, Greville'a, wspomnienia chorych na raka... Krótko mówiąc wszystko, co kiedykolwiek napisano na temat śmiertelności. Potrzebowałem słownika, który pozwoliłby mi zrozumieć śmierć, znaleźć sposób na ponowne zdefiniowanie własnej tożsamości i ruszenie z miejsca. Przywilej bezpośredniego doświadczenia odwiódł mnie od literatury i pracy akademickiej, a mimo to teraz czułem, że muszę przetłumaczyć własne doświadczenia na język, by móc je pojąć. W podobny sposób Hemingway opisywał własny proces – gromadzenia bogatych doświadczeń i wycofywania się, aby je kontemplować i o nich pisać. Wiedziałem, że nie obejdę się bez słów, jeśli chcę poczynić jakiekolwiek postępy.

Paul Kalanithi, *Jeszcze jeden oddech*

1. Dlaczego literatura światowa?

Kursy literatury powszechnej/światowej[1] na krajowych filologiach germańskich popadły w niełaskę już dawno[2], w germanistycznym środowisku trudno zaś dostrzec skłonność do bodaj zastanowienia się nad renesansem tego cennego przedmiotu jako powszechnie na nich funkcjonujących, umiejętnie wkomponowanych w *curricula* i rozważnie skorelowanych z całością „programu literackiego" zajęć[3]. Można nad tym swoistym zubożeniem filologii ubolewać; wydaje się jednak, że przemyślenie ogólnokierunkowej rewitalizacji takich zajęć jest pragmatycznie uzasadnione wymogiem chwili. Nie tylko z niekwestionowanej przyczyny, że literatura światowa merytorycznie znakomicie ożywiłaby „germanocentryczny" dyskurs literacki, umieszczając go w szerszych, relatywizujących konstelacjach i tworząc z nim wza-

[1] Używam określenia „literatura powszechna/światowa", którą rozumiem przedmiotowo, nie zaś „komparatystyka", którą pojmuję raczej jako metodę badawczą.

[2] Miałem jeszcze okazję uczestniczyć w wykładach z „literatury powszechnej", prowadzonej na wrocławskiej germanistyce w semestrze zimowym roku 1994/1995. Takich zajęć dawno już w tej placówce zaniechano.

[3] Jako zbyt mało istotne pomijam tu okazjonalne zajęcia opcjonalne, praktykowane niekiedy na krajowych filologiach.

jemne, atrakcyjne poznawczo parantele, co przy sprawnej realizacji dydaktycznej poskutkowałoby m. in. dogłębniejszym i wszechstronniejszym zrozumieniem przez studentów także utworów niemieckojęzycznych. Przede wszystkim jednak wydaje się, że filologie powinny teraz energicznie poszukiwać modeli szerszego i pełniejszego kształcenia, lepiej przygotowującego adeptów do pomyślnego funkcjonowania na krajowym i globalnym rynku wiedzy i pracy; powinny zatem sformułować swoistą filologiczną odpowiedź na realia „płynnej nowoczesności" w czasach globalizacji, rywalizacji, transdyscyplinarności, umiędzynarodowienia kultury, konfrontacji cywilizacyjnych[4] i dogodnych możliwości wykorzystywania bezbrzeżnych, multijęzykowych zasobów wiedzy i informacji. W jakimś, niechby i niewielkim stopniu, taką możliwość z pewnością dawałyby m. in. (zrestytuowane) zajęcia z literatury powszechnej, połączone np. z dążeniem do wszechstronniejszego kształcenia językowego studentów[5].

[4] O których pisał S. P. Huntington w głośnym eseju *Wojna cywilizacji?*, „Res Publica Nowa" 1994, nr 2(65), s. 69–79. Cennym i ambitnym (np. semestralnym) ćwiczeniem na zajęciach z literatury światowej mogłaby być próba szerokiego spojrzenia na współczesne procesy historycznoliterackie w odniesieniu do podstawowych tez tego tekstu, mówiącego o „cywilizacyjnym" wzorcu konfliktów globalnych po upadku bloku komunistycznego (różnice między cywilizacjami mają obecnie znaczenie podstawowe; „zmniejszający się" świat wymusza częstsze i bardziej zróżnicowane interakcje międzyludzkie, uświadamiające ich uczestnikom odmienność poszczególnych cywilizacji; religie jako baza tożsamości oraz tożsamościowe spoiwo transcendujące granice państwowe; obecny szczyt potęgi Okcydentu *versus* powrót do korzeni i roszczenia cywilizacji niezachodnich; różnice kulturowe i cywilizacyjne jako bardziej znaczące i trudniejsze do pogodzenia niż różnice polityczne i ekonomiczne; ekonomiczny regionalizm jako m. in. wzmocnienie świadomości cywilizacyjnej). Prowadzący musiałby skupić uwagę na odpowiednich autorach oraz stosownych tekstach. Ich analizy powinny uwzględniać konteksty historyczne i cywilizacyjne, wydźwięk polityczny i ideologiczny, charakterystykę recepcji oraz aspekty socjologiczno-literackie.

[5] Co stanowiłoby zupełnie osobny przedmiot rozważań. Odpowiednie przygotowanie językowe warunkuje wszakże rzetelne studia nad literaturą światową według przedstawionej tu wizji – konieczne choćby po to, by móc sprawnie pożytkować proponowane tu prace anglo- czy hiszpańskojęzyczne. Studenci germanistyki mogliby ewentualnie korzystać z nich w oryginale, sam też prowadzący mógłby przygotowywać zajęcia na ich podstawie, referując ich treść czy stosując zalecane tam ćwiczenia etc.

Inny niż zmierzanie do bardziej uniwersalnego kształcenia trend dydaktycznej ewolucji studiów filologicznych trudno sobie w tej chwili nawet wyobrazić; wydaje się zresztą, że już ekspandują one coraz wyraźniej w tym kierunku, bo tak można interpretować np. pojawienie się filologicznych kierunków dwujęzycznych, komparatystycznych czy też plany zorganizowania na uniwersytecie w Poznaniu studiów magisterskich o nazwie „literatury świata" ze specyficzną strukturą organizacyjno-dydaktyczną (konieczność władania przez kandydatów minimum dwoma językami obcymi w tym obowiązkowo angielskim, możliwość podjęcia nauki na bazie licencjatu np. z germanistyki oraz prowadzenie zajęć przez specjalistów różnych filologii)[6]. Można zatem zakładać, że tego rodzaju wewnętrzna, „wzbogacająca dehermetyzacja" studiów filologicznych będzie współkształtowała ich tożsamość w dłuższej perspektywie i z tego m. in. powodu, pojawianie się wszelkich „inter-" i „multifilologicznych" rozwiązań należy przyjmować raczej z życzliwością i zainteresowanym oczekiwaniem.

Zarysowe zaś choćby rozważania nad treściowym i formalnym ukształtowaniem tak skromnego „interfilologicznego" projektu dydaktycznego jak kurs literatury światowej na studiach germanistycznych wymagałyby przynajmniej wstępnych odpowiedzi na kilka dalszych, zasadniczych dla tematu pytań. Mianowicie:

2. Czego student powinien się nauczyć?

Wyjściowe pytanie, które zorientuje nasze poszukiwania także w zakresie metodyki zajęć i doboru odpowiednich dla nich tekstów; odpowiedź zaś na nie można zgrupować wokół trzech integralnie połączonych punktów. Zdobycie zatem przez studenta pewnego zasobu wiedzy faktograficznej dotyczącej omawianych treści to poniekąd naturalna nieodzowność, związana zgoła immanentnie z nadrzędnym rocznym/semestralnym tematem zajęć (zwanym tu ramą

[6] Niedoszłe ostatecznie do skutku otwarcie tego kierunku planowano na jesień 2017 roku. Zob. stronę dla kandydatów: https://rekrutacja.amu.edu.pl/Strona/Kierunki/Szczegoly/Filologia-specjalnosc-literaturyswiata,671 [dostęp: 10.10.2017].

tematyczną). Tą z kolei można ukształtować dość dowolnie, np. jako chronologiczny przegląd literatury światowej w pierwszym semestrze a w drugim – dogłębną analizę wybranych dzieł; lub w pierwszym semestrze – fikcja historyczna, w drugim – postmodernizm, czy też semestr/rok o wybranym spektrum tematycznym, np. „podstęp i kłamstwo”[7] czy „szaleństwa i aberracje” w literaturze, czy twórczość noblistów[8] itd. Można też odchylić dyskurs w stronę zagadnień socjokulturowych, np. w temacie „literatura światowa a popkultura” itp., bądź uprawiając kulturowo-egzystencjalną interpretację arcydzieł literatury[9] itd. Niezależnie wszak od danej ramy (meta)tematycznej i poznawanych w jej obrębie tekstów, student powinien ponadto wstępnie zaznajomić się ze współczesnymi debatami toczonymi wokół przedmiotu literatury światowej[10], poznać postacie naukowe i badania liderów dyscypliny (Bloom, Damrosch, Casanova czy Moretti), orientować

[7] Pomocą usłuży tu: P. von Matt, *Intryga. Teoria i praktyka podstępu w literaturze*, Warszawa 2009, z bardzo ciekawymi nawiązaniami do literatury niemieckojęzycznej.

[8] Studenci mogą pobawić się literaturą noblowską, np. układając i uzasadniając alternatywną listę noblistów, od zarania lub np. w ostatnim dziesięcioleciu, co może wywołać dyskusję o historii nagrody, kulisach jej przyznawania, itp. Wgłębieniu się w nią przysłuży się książka K. Espmarka *Der Nobelpreis für Literatur. Prinzipien und Bewertungen hinter den Entscheidungen*, Getynga 1988. Nieco płytszą ale błyskotliwiej napisaną, znacznie aktualniejszą i ciekawiej formującą treść (problemowo, achronologicznie) jest pozycja D. Cartera *How to Win the Nobel Prize in Literature. A Handbook for the Would-be Laureate*, Londyn 2012, swoją drogą notorycznie acz z korzyścią dla treści odwołująca się do dzieła Espmarka. Świetnym zaś ćwiczeniem stylistycznym byłoby np. napisanie przez studenta szeroko i wszechstronnie uzasadnionej (biografia, ranga artystyczna, recepcja międzynarodowa, tłumaczenia na języki obce, tematyka twórczości etc.) rekomendacji dla jakiegoś pisarza, adresowanej do Akademii Szwedzkiej, czy dyskusja nad buntowniczym artykułem W. Łysiaka *Cyrk Nobla literackiego*, „Uważam Rze” 2012, nr 39(86), s. 42–55; do tego np. lektura „noblowskiej” eseistyki G. G. Márqueza ze zbiorów *Morze utraconych opowiadań i inne felietony*, Warszawa 2000 oraz *Nie wygłoszę tu mowy*, Warszawa 2011.

[9] Zob. informacje o takim kursie na stronie Uniwersytetu Warszawskiego: https://www.uo.uw.edu.pl/kurs/3108 [dostęp: 10.10.2017].

[10] W czym pomogą np. przyczynki z czasopisma „Teksty Drugie. Teoria literatury. Krytyka. Interpretacja” 2014, nr 4, np. *Literatura światowa i jej figury* P. Czaplińskiego (s. 13–40) czy *Między komparatystyką literacką a literaturą światową* A. F. Koli (s. 41–63).

się w pojęciowej „metafizyce" przedmiotu[11] i jego interdyscyplinarnych odniesieniach. Powinien też zaznajomić się z krajowymi i światowymi czasopismami tematycznymi oraz wiedzieć, do których wartościowych zasobów odnośnej wiedzy historycznoliterackiej może w razie potrzeby sięgnąć.

Uprzywilejowywanie wszak pamięciowej kumulacji wiedzy dawno już stało się *démodé*; bardziej powinno nam zależeć na wykształceniu u studentów pewnego zestawu umiejętności operacyjnych, przyswojeniu przez nich określonej metodyki postępowania z tekstami, popartej nieodzowną i przykrojoną do owej metodyki wiedzą. Wszystko to w celu m. in. zwiększenia ich możliwości analitycznego odczytywania oraz kompetentnego i wszechstronnego rozumienia (zagranicznych) utworów literackich. Student musi po prostu więcej „widzieć" w tych utworach; trzeba mu więc pomóc rozbudować oraz ustrukturyzować (może też ustandaryzować) drogi jego rozumowania, rozwijając jego odnośną „wiedzę proceduralną" oraz dociekliwość i kreatywność w obchodzeniu się z nimi.

Nie zdołam tutaj rozwijająco omówić wszystkich odnośnych koncepcji dydaktycznych, stąd odosobniony przykład. Studentowi potrzebna byłaby nie tyle np. dosłowna, pamięciowa znajomość twierdzeń poszczególnych szkół literaturoznawczych czy partykularyzmów badawczych, co raczej umiejętność ich zastosowania w praktyce analizy i rozumienia tekstu. Dobrze więc, jeśli będzie wiedział np. że „rosyjscy formaliści odróżnili sjużet od fabuły" i jak te ustalenia wypadają na tle innych koncepcji, powinien jednak przede wszystkim umieć wskazać obie te sfery na konkretnych przykładach z tekstu danego utworu. Jeżeli dowie się o „obiektywnym korelacie" (odpowiedniku przedmiotowym) Eliota to powinien go owszem, umieć zdefiniować, ale też wskazać jego przykłady w różnych tekstach i ewentualnie także samodzielnie stworzyć krótki utwór z najprostszym choćby ta-

[11] Począwszy od zrozumienia pierwotnej, goethańskiej koncepcji Weltliteratur, na temat której klarownie pisał D. Lamping w zwięzłej pracy *Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere*, Stuttgart 2010. Zob. też poprzedni przypis.

kim chwytem[12]. Jeżeli przeczyta u Escarpita o „podatności na zdradę" dzieła literackiego, a u Sławińskiego o rozróżnieniu między jego „produktywnością" a „oryginalnością", to powinien umieć te idee zdefiniować, scharakteryzować na przykładach i wyjaśnić różnice/podobieństwa między nimi. Jeżeli pozna założenia dekonstrukcjonizmu, to niech odpowie na zadawane przezeń pytania (zob. poniżej) i spróbuje samodzielnej dekonstrukcji przykładowego utworu[13]. Teorie literackie można zaś traktować głównie jako środki rozumienia tekstów, a jako takie, godne byłyby polecenia przede wszystkim w postaci sformułowanych i gotowych do zastosowania pytań, np.:

1. Związki z jakimi tekstami można znaleźć w utworze? Na czym polega jego inkoherencja? Jakie niespodziewane znaczenia ujawnia? (dekonstrukcjonizm).
2. Jakie tzw. praktyki symboliczne pojawiają się w tekście? Jakie zachowania kulturowe są w nim faworyzowane? (kulturowa teoria literatury).
3. Którą rasę reprezentuje bohater? Jaki jest jego pozycja wobec innych kultur? Jakie jest miejsce jego kultury w kontekście światowym? (postkolonializm).

I tak dalej. Teorie zatem czy rozumienia (także psychologiczne, socjologiczne, psychoanalityczne…) mogą być zatem pojmowane jako swoiste metodologie, języki interpretacji umożliwiające różnostronne

[12] Może w tym pomóc np. strona internetowa Ingrid Sundberg: http://ingridsundberg.com/2013/05/14/what-is-the-objective-correlative/ [dostęp: 10.10.2017], gdzie znajdujemy takie ćwiczenie: „Write a scene in which a man describes a body of water (i.e. ocean, river, pond, etc.) after having just murdered someone. However, the man can never mention the murder or any of the details related to the murder".

[13] Kilka anglojęzycznych stron z przykładowymi dekonstrukcjami krótkich tekstów: 1. *An Exercise in Literary Deconstruction: Frankenstein by Mary Shelley*, https://drconway.wordpress.com/2010/02/02/an-exercise-in-literary-deconstruction-frankenstein-by-mary-shelley/ [dostęp: 10.10.2017]; 2. *An Exercise in Deconstruction – William Blake's „The Little Black Boy"*, https://genius.com/A-b-schmidt-an-exercise-in-deconstruction-william-blakes-the-little-black-boy-annotated [dostęp: 10.10.2017]; 3. *Julia's Deconstructive Analysis of The Road Not Taken*, http://scanlon295f13.umwblogs.org/2013/10/08/julias-deconstructive-analysis-of-the-road-not-taken [dostęp: 10.10.2017].

oglądy tekstów, zaś poznanie tychże teorii jako wprowadzenie do praktyk analitycznych i interpretujących, służących lepszemu rozumieniu tychże tekstów i odkrywaniu ich mulitwalencji. Młody człowiek powinien więc umieć patrzeć na treści literackie na różne sposoby i opanować podstawowe „różnoteoretyczne" praktyki analityczne[14] na solidnym poziomie świadomej kompetencji[15].

Inną jeszcze umiejętnością (to trzeci punkt, połączony wszak z drugim) jest wykroczenie poza bezpośredni kontakt z samym utworem i postrzeganie go w dynamicznych kontekstach kulturowych. Dobrze byłoby więc, gdyby student np. poznał filmową czy teatralną historię danego dzieła, umiał zdobyć wiedzę na temat chronologicznych transformacji relacji krytycznych (czy np. ideologicznych) wobec niego, poznał jego „przyległości i fakty go poprzedzające" (Antoine Compa-

[14] Oczywiście, że tego typu praktyczne ćwiczenia można prowadzić także w ramach odpowiednio zmodyfikowanych programowo zajęć z literaturoznawstwa czy historii literatury niemieckiej, niezależnie od tego czy w ramach „bloku literaturoznawczego" towarzyszyłby im kurs literatury światowej. Takie ewentualności zależałyby od przyjętej odnośnie tej kwestii koncepcji oraz sensu (pożytku z) jej realizacji w określonej dydaktycznej dialektyce, w obrębie wszystkich zajęć historycznoliterackich/literaturoznawczych. Między innymi z tego powodu, niniejszy szkic stanowi wyłącznie pewną wstępną propozycję, bardziej próbę poszukiwania rozwiązań niż gotową i niereformowalną receptę, gotową na wcielenie bez względu na kontekst dydaktyczny. Wydaje się jednak, że rozbudowany kurs literatury światowej szczególnie sprzyjałby nauce praktycznych umiejętności literaturoznawczych, analitycznych i interpretacyjnych, ze względu na sporo jednak większą (niż np. na zajęciach z historii literatury niemieckiej) dowolność w doborze tekstów, kształtowaniu programu nauczania i tematycznym ukierunkowaniu zajęć. Obszerny, roczny czy dwuletni, kurs literatury światowej mógłby przy takim podejściu np. wchłonąć zajęcia z teoretycznego literaturoznawstwa.

[15] Trzecie stadium w „czterostopniowej skali kompetencji" (ang. *Four Stages of Competence*); koncepcji powstałej w latach siedemdziesiątych XX wieku, przypisywanej amerykańskiemu psychologowi Noelowi Burchowi, niekiedy zaś (błędnie) Abrahamowi Masłowowi. Skala opisuje kolejne fazy nabywania umiejętności (uczenia się): nieświadoma niekompetencja – świadoma niekompetencja – świadoma kompetencja – nieświadoma kompetencja (ang. *unconscious incompetence – conscious incompetence – conscious competence – unconscious competence*), gdzie ostatnie stadium określa zdolność płynnego a bezrefleksyjnego wykonywania, choćby kompleksowej, czynności. W przypadku literatury, umiejętność jej poprawnej analizy wspomaganej jawnym myślowym wysiłkiem (świadomą kompetencję) można uważać za wystarczającą i zarazem pożądaną.

gnon)[16] i potrafił o nie z uzasadnieniem pytać oraz samodzielnie poszukiwać odpowiedzi, umiał ulokowywać teksty literackie wśród dyskursów estetycznych i filozoficznych, kulturowych, historyczno-literackich zarazem poznając je, przynajmniej w podstawowym zakresie, przy każdym poznawanym utworze. Biorąc najprostsze przykłady: jeśli Jorge Luis Borges to jego tłumaczenia utworów Franza Kafki, jeśli Wolter to Émilie du Châtelet, jeśli Wirginia Woolf to grupa Bloomsbury, jeśli *Dziennik szaleńca* Lu Xuna to *Pamiętnik wariata* Mikołaja Gogola oraz freudyzm, paranoja, „manifest kanibalistyczny" Oswalda de Andrade i europejski modernizm[17], jeśli księga Hioba to babiloński *Dialog o ludzkim nieszczęściu*[18] i tak dalej. Czyli, niczym w dyskursie kulturowym, widzieć wokół tekstu jego istotne odniesienia i zależności językowe, społeczne, intertekstualne, personalne, ideologiczne… W takich właśnie kontekstach prezentowali pisarstwo profesorowie Harvardu David Damrosch i Martin Puchner, gdy wiosną 2017 roku miałem okazję uczestniczyć w ich, prowadzonych online, wykładach z literatury światowej. Do korpusu omówionych autorów/tekstów (zapewne też przewidującego geograficzno-kulturowy rozrzut słuchaczy) zaliczali się:

1. Johann Wolfgang von Goethe,
2. *Gilgamesz*,
3. Homer, *Odyseja*,
4. *Księga tysiąca i jednej nocy*,
5. Wolter, *Kandyd*,
6. Orhan Pamuk, *Nazywam się Czerwień*,
7. Wole Soyinka, *Death and the King's Horseman* (dramat),
8. Lu Xun, *Dziennik szaleńca*,
9. Eileen Chang[19],

[16] A. Compagnon, *Demon teorii. Literatura a zdrowy rozsądek,* Gdańsk 2010, s. 183.

[17] Lu Xun urodził się kilka miesięcy przed Jamesem Joyce'em i Virginią Woolf.

[18] Ten tekst ukazał się po polsku w: K. Łyczkowska, *Babilońska literatura mądrości*, Warszawa 1998, s. 58–69.

[19] Pisarka chińska (1920–1995), autorka powieści, opowiadań i licznych scenariuszy filmowych. W 1955 roku wyjechała do Stanów Zjednoczonych, gdzie mieszkała do

10. Murasaki Shikibu, *Genji monogatari*[20],
11. Jorge Luis Borges, *Fikcje*,
12. Salman Rushdie,
13. Jhumpa Lahiri[21],
14. Luís Vaz de Camões, *Luzytanie*.

Harwardzcy uczeni, atrakcyjnie prowadząc zajęcia w postaci dialogu (plus rozmowy z okazjonalnie zapraszanymi specjalistami, głównie z uniwersytetu Harvarda), kompetentnie wyławiali i zajmująco przedstawiali istotne uwarunkowania przedstawianej twórczości; podobne prezentowanie kursowych treści wydaje się zgoła wzorcowe.

Sumując, student powinien:

1) zdobyć odnośną wiedzę deklaratywną, tzn. zarówno w zakresie ramy tematycznej (omawianych utworów), dyskursów o literaturze światowej oraz analizy i interpretacji tekstu (punkty b i c),
2) poznać techniki analizy tekstów (ich wewnętrznej organizacji – jednostek językowych, kompozycyjnych itd.) i umieć je zastosować, opanować też pewien asortyment procedur/taktyk interpretacyjnych, zdobywając zdolność do pewnego określenia semantyki dzieła i zidentyfikowania jego „infrasensów", zarazem do wykreowywania z niego Cullerowskich „nadrozumień"[22], powinien zatem zdobyć odnośną wiedzę „proceduralną" na poziomie świadomej kompetencji,
3) widzieć proces historycznoliteracki i jego elementy w sieci różnorako zmiennych zależności, okoliczności, rozumień i kontekstów,

końca życia. W Polsce ukazał się jej zbiór opowiadań *Miłość jak pole bitwy* (2008); z tego tomu pochodzi, wydane też osobno, *Ostrożnie, pożądanie* (2008) – opowiadanie, które posłużyło za kanwę filmu Anga Lee pod tym samym tytułem.

[20] Japońska opowieść z XI wieku, nieprzełożona dotąd w całości na polski. Tytuł podanego w aneksie angielskiego przekładu to *The Tale of Genji*, co można oddać jako *Opowieść o księciu Genji*.

[21] Prozaiczka bengalskiego pochodzenia, urodzona w 1967 roku w Londynie, od wczesnego dzieciństwa zamieszkała w USA. Pochłania ją problematyka indyjskiej emigracji, obecna w *Tłumaczu chorób* (wydanie polskie 2010), *Imienniku* (2007), *Nieoswojonej ziemi* (2010) i *Zagubionych wśród hiacyntów* (2015).

[22] Zob. wywody J. Cullera w: U. Eco, R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, Kraków 2008, s. 124–139.

identyfikować je i wszechstronnie rozumieć ich presję na utwór, czytelników i autora, umieć też samodzielnie odnajdywać i krytycznie zgłębiać istotne z nich[23].

Mowa o określonych celach, ponownie natomiast podkreślmy, że odrębną sprawę stanowi przybranie treściowe, w którym zostaną one realizowane. Treści nauczania (nasze „ramy tematyczne") zasługują bowiem na zainteresowanie, o ile w ich dydaktyce uwzględni się konieczność osiągnięcia przez studenta wymienionych celów; innymi słowy, ramy te powinny być realizowane tak by oferować ku temu sposobność. Powyższe zaś dydaktyczne priorytety stanowią pewną bazę umiejętności, która przecież u studentów często rażąco wręcz kuleje, a bez opanowania której nie będzie można mówić o kompetentnym rozumieniu literatury – stanowiącym tedy jakby nadrzędne dążenie kursu[24].

Kolejnym byłoby zaś osiągnięcie przez studenta pewnej fundamentalnie ważnej świadomości: otóż powinien on skończyć kurs z przekonaniem „jak łatwo jest dobrze rozumieć literaturę" i to, czy będzie ją rozumiał bardzo dobrze, zależy głównie od jego dalszych w tej kwestii decyzji.

[23] Takie postulaty odnośnie zespołu docelowych umiejętności zbliżają je do sugestii E. Turkowskiej, zawartych w jej artykule *Integracyjny model kształcenia literackiego i językowego na kursie literatury niemieckojęzycznej*, [w:] E. Turkowska (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych*, Radom 2013. s. 126–138. Autorka opatruje te umiejętności hasłem „kompetencji literackiej", na którą składają się poszczególne kompetencje cząstkowe jak: „receptywna", „produktywna" czy „uczestnictwo w życiu literackim" i która pozostaje w ścisłym związku z tzw. kompetencją „czytelniczą" czy „medialną". Pomijając ten fakt, trzeba także zgodzić się z uwagą autorki, że „(…) kształcenie literackie jest procesem wieloletnim i wielostronnym, dalece wykraczającym poza interpretację tekstu literackiego i wiedzę o epokach, do których to aspektów niekiedy się je sprowadza" (s. 130).

[24] Tak ukierunkowane zajęcia zapewne ułatwiłyby studentom także dobycie szeregu umiejętności przydatnych w pracy naukowej.

3. Jakimi metodami?

Określenie celów dydaktycznych implikuje nieodzowność określenia strategii, metod oraz technik ich skutecznego osiągania. Najwygodniejszą zatem ogólną strukturą dla zajęć wydaje się z pewnością konwersatorium, jako najpojemniejsze metodycznie i ułatwiające różnorakie interakcje dydaktyczne w elastycznych proporcjach. Konkretna zaś metoda lub metody (jako pewien kompozyt metodyczny) są wskazane lub akceptowalne pod warunkiem efektywności i możliwości zastosowania w jego ramach. Przykładowo w konwersatorium można z powodzeniem wkomponować tzw. *handlungsorientierter Literaturunterricht* („zajęcia zorientowane na działanie"), choć jej poszczególne elementy muszą uwzględniać nadrzędne cele zajęć i poziom uniwersytecki; zadania obejmowałyby więc w tym przypadku np. tworzenie rozprawek, interpretacji, recenzji, dyskusje wspierane przygotowanymi referatami, tworzenie multimedialnych prezentacji, różnorodnych parafraz analizowanego tekstu, ćwiczebne przygotowanie np. wywiadu z autorem itp. Szczegółowe prace poświęciła tej koncepcji dydaktycznej Ewa Turkowska[25], apologizując odejście od anachronicznej dominacji nauczyciela w stronę koncentracji na aktywności uczniów/studentów, dzięki której mogą oni rozszerzyć swoje doświadczenie tekstu poprzez rozmaite twórcze interakcje z nim, co zarazem pogłębia jego wszechstronne zrozumienie. Koncepcja ta, ewentualnie realizowana z pomocą Internetu i mediów, może ponadto istotnie ułatwić m. in. uczenie się „przez wgląd i zrozumienie" oraz

[25] Np. E. Turkowska, *Über die Notwendigkeit des handlungsorientierten Umgangs mit Literatur im Hochschulbereich*, [w:] A. Mrożewska (red.), *Philologische Ostsee-Studien*, Koszalin 2009, s. 113–121. Por. też jej monografię: E. Turkowska, *Literatur auf der Datenautobahn. Zur Rolle der digitalen Literatur im Kommunikations- und Medienzeitalter*, Baltmannsweiler 2016 i jej przywoływaną we wcześniejszym przypisie pracę: E. Turkowska, *Integracyjny model kształcenia…*, op. cit. Autorka wpisuje tę ideę dydaktyczną (*handlungsorientierter Literaturunterricht*) w myśl literaturoznawstwa poststrukturalistycznego oraz teorii dekonstrukcjonizmu i estetyki recepcji, podważających zasadność szukania jednoznacznych interpretacji czy immanentnego sensu dzieła. Celem użycia tej metody nie jest jednak praktyczne wspieranie określonej wizji literaturoznawczej, ale realizacja zamierzonych celów dydaktycznych.

„przez rozwiązywanie problemów", co istotnie sprzyja osiąganiu naszych celów dydaktycznych.

Taka metoda (która zresztą bodaj najbardziej przydaje się w zaawansowanych/końcowych fazach pracy nad danym tekstem) nie powinna wszak zbyt dyskryminować innych, także ze względu na kompleksową realizację celów. Np. więc tradycyjny wykład, wspierany technikami audiowizualnymi, byłby nie mniej pożądany i nieodzowny niż aktywizacja słuchaczy czy rozważania teoretyczne (konieczne choćby w odpowiedziach na powyższe pytania opcji literaturoznawczych). Inną fantastyczną propozycję metodyczną, znakomicie strukturyzującą zajęcia, stanowi tzw. *flipped classroom* („odwrócona sala lekcyjna"), polegający na teoretycznym przygotowaniu się studenta przed zajęciami – na podstawie wszakże materiałów przygotowanych przez prowadzącego – i następującym praktycznym wykorzystaniu nabytej wiedzy na ćwiczeniach czy konwersatoriach[26]. Metoda ta wspaniale harmonizuje i uzupełnia się np. z *handlungsorientierter Unterricht*, istotnie rozwija zakres kolaboracji studentów z prowadzącym przy przygotowaniu zajęć oraz pogłębia ich interakcje z materiałem, co wydaje się szczególnie efektywne względem nauki lepszego rozumienia literatury[27].

Wspomogą ją ponadto egzemplifikacje, w praktyce zadziwiająco często a niezrozumiale zaniedbywane. W każdym jednak możliwym przypadku, empiria powinna po prostu zostać ilustracyjnie związana z teorią. Jeśli więc student usłyszy o powieściach *mash-up*, graficznych czy „maksymalistycznych"[28], to powinien je choćby pobieżnie przej-

[26] Podstawowe informacje o technice *flipped classroom* można przeczytać np. na anglojęzycznej Wikipedii: https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom [dostęp: 10.10.2017].

[27] Zarazem *flipped classroom* wymaga rozważnego stosowania celem uniknięcia pewnych pułapek, o których można wywnioskować z artykułu zalinkowanego w poprzednim przypisie.

[28] Grupa wyróżniona przez S. Ercolino w *The Maximalist Novel: From Thomas Pynchon's Gravity's Rainbow to Roberto Bolano's 2666*, Londyn 2014. Zaliczają się do niej zazwyczaj olbrzymie objętościowo, multitematyczne i różnorako hybrydowe powie-

rzeć i ewentualnie podyskutować o nich; powinien zajrzeć na stronę internetową wordswithoutborders.org, propagującą twórczość młodych autorów z różnych krajów a także „naocznie" zaznajomić się z wydawnictwami poświęconymi literaturze zagranicznej/światowej[29], itd. To drobiazg, godny wszak przypomnienia, bo mogący radykalnie wzbogacić doświadczenie studenta.

O ile jednak pewnym narzędziom dydaktycznym można wróżyć większą od innych przydatność, to nie można ich w żadnym wypadku absolutyzować; przeciwnie, mimo wszystko wypada przyznać, że w tym przypadku cel uświęca dowolne środki i że bodaj każda metoda spełni zadanie, o ile skutecznie poprowadzi do celu[30]. Niemałe znaczenie posiada wszakże fakt, że właściwe podejście dydaktyczne demonstruje studentom wzorce prawidłowych, efektywnych modeli nauczania, co może wspomagająco wpłynąć na ich samodzielną pracę zawodową[31].

ści jak np. *Tęcza grawitacji* Thomasa Pynchona (Warszawa 2006), *Infinite Jest* Davida Fostera Wallace'a (Nowy Jork 1996) czy *2666* Roberta Bolaño (Warszawa 2012).

[29] Studenci mogą też poćwiczyć rolę redaktora/zespołu redakcyjnego polskojęzycznego miesięcznika czy kwartalnika poświęconego literaturze światowej, zaproponować jego tytuł, szatę graficzną oraz szkicowo przedstawić treść jednego numeru.

[30] Wypada też jednak pozbyć się niechęci wobec metod aktywizujących studentów, chyba ciągle tkwiącej w niektórych polskich nauczycielach akademickich. I zapoznać się z książką D. Damroscha (red.), *Teaching World Literature*, Nowy Jork 2008, by przekonać się, że m. in. takich metod używa się także na znakomitych uczelniach amerykańskich.

[31] „Die Gewöhnung an das moderne handlungsorientierte Methodenrepertoire hilft, die verhängnisvolle Dominanz des Frontalunterrichts bei werdenden Lehrern zu verdrängen und sie zu zeitgemäßen, modernen Didaktikern zu erziehen. Unsere Studierenden kommen immer noch aus Schulen, in denen trotz (oder gerade wegen) einer permanenten Schulreform Handlungsorientierung im Unterricht entweder überhaupt nicht vorkommt oder zu raren Feiertagsbeschäftigungen gehört. Innerhalb von drei Jahren, die zur Lizenziat-Prüfung führen, müssen sie in der didaktischen Hinsicht umerzogen werden, die alten didaktischen Vorbilder kritisch reflektieren und sich neue Lehrgewohnheiten aneignen. Das ist ein lange andauernder Prozess, zur Vollendung dessen der Methodiklehrgang allein nicht ausreichen kann. Notwendig ist seine Unterstützung und Ergänzung in allen anderen Lehrgängen (nicht nur in der Sprachpraxis, sondern auch in Geschichte, Landeskunde, Kulturkunde, u.s.w.), in denen dank der handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung die künftigen Lehrer Funktionieren und Wirkung der Handlung im Unterricht praxisnah erfahren und erleben können". E. Turkowska, *Über die Notwendigkeit...*, op. cit., s. 119. Zaś pomija-

4. Z czego korzystać?

Z wszystkiego co pomoże głębiej i wszechstronniej zrozumieć literaturę – i sprawdzi się w uniwersyteckim trybie zajęć. Wśród multum potencjalnie przydatnych materiałów znajdą się tedy także wysokospecjalistyczne biografie, szczegółowe eseje, monografie etc., pożytkowane wprawdzie głównie przez profesjonalnych badaczy literatury, jednak mogące znaleźć zastosowanie (respektując ich poziom trudności dla studentów, jak i konkretną przydatność dydaktyczną) także na naszym kursie. Nieogarniona liczba takich prac udaremnia zamysł ich choćby pobieżnego omówienia, nawet po jej ewentualnym okrojeniu względem jednej, wybranej ramy tematycznej. Wyłącznie więc dla pewnego oględnego przykładu – jeśli prowadzący zechce zaznajomić studentów z fascynującymi acz dość skomplikowanymi zagadnieniami przestrzeni w literaturze (światowej), to będzie mógł wybierać m. in. z pism Gottholda Ephraima Lessinga, Isaaca Newtona, Kartezjusza, Wilhelma Dilthey'a, Romana Ingardena, Immanuela Kanta, Emila Durkheima, Henryka Markiewicza, Janusza Sławińskiego, Michała Bachtina czy Jurija Łotmana[32], prócz mnóstwa innych przyczynków, z rodzimymi publikacjami w zakresie tzw. geopoetyki (Anna Kronenberg, Elżbieta Rybicka) na czele[33].

Ze swojej strony chciałbym natomiast przedstawić prace o, ogólnie biorąc, bardziej „przeglądowym" charakterze, zazwyczaj więc dość pojemne przedmiotowo (fakt, że niekiedy kosztem przenikliwości), za to potencjalnie przydatne w różnych ramach tematycznych. Teksty te można zarazem różnorako pożytkować; tak jak w przypadku wzmian-

jąc nauczycielstwo – praca np. w korporacji polega niejednokrotnie na sporządzaniu prezentacji czy przygotowywaniu szkoleń, itp. Być może pouczające zajęcia uniwersyteckie pomogłyby też przyszłym absolwentom filologii w lepszym radzeniu sobie z takimi zadaniami, podczas pracy w firmach komercyjnych.

[32] Oczywiście, prowadzący powinien znać odnośne prace i zagadnienia na poziomie pozwalającym na przystępne i kompetentne wyjaśnienie ich studentom.

[33] A. Kronenberg, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Łódź 2015; E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich,* Kraków 2014, z dalszą bibliografią przedmiotową.

kowanych prac specjalistycznych, polecając je do lektury lub przygotowując zajęcia na ich bazie oraz wykorzystując je częściowo lub w całości, o czym w każdym przypadku decydowałby prowadzący.

Wybrane teksty podzieliłem doraźnie na kilka grup, celem klarowności ignorując pewne zbieżności w poszczególnych z nich, zarazem ze świadomością niemożności uniknięcia niejakich niekonsekwencji w podziale.

4.1. Pisarze o (nie tylko) pisarzach

Sięgnięcie do „pomocy naukowych" spod pióra pisarzy może na pierwszy rzut oka przynieść co najmniej dwa dobrodziejstwa. Wykorzystując je, poznajemy bowiem ich twórczość jakby od razu „dubeltowo"; Kundera piszący o Tołstoju wzbogaca wszak znajomość obojga, itd. Drugi istotny atut to, wcale często spotykana, pewna myślowa świeżość i stylistyczna uroda pisarskich wywodów. Niejednokroć bowiem twórcy literatury potrafią ją naświetlać oryginalnie, frapująco, kreując zadziwiające nieraz spostrzeżenia w sformułowaniach „kontestujących" retorykę literaturoznawczą czy krytycznoliteracką. Weźmy wspomnianego Kunderę i jego inspirujący zbiorek *Sztuka powieści*[34]. Pokrótce analizując gatunek Czech ujmuje myśli m. in. w takich „neologizmach", jak „mądrość niepewności", „świat życia codziennego", „oświetlenie postaci" czy „artykulacja powieści", które studenci mogą na konwersatorium np. spróbować zdefiniować według myśli autorskiej bądź alternatywnie[35]. Intelektualną wirtuozerią i pomysłowością imponuje Kundera także w podobnie godnych polecenia *Zasłonie*[36] i *Zdradzonych testamentach*[37].

[34] M. Kundera, *Sztuka powieści. Eseje,* Warszawa 1998.

[35] Do głębszego zrozumienia rozważań Kundery z tego zbioru, zwłaszcza z jego pierwszego rozdziału, konieczne byłoby jednak wcześniejsze przyswojenie sobie następującego wykładu: E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, Warszawa 1993, bazy rozważań czeskiego pisarza.

[36] M. Kundera, *Zasłona. Esej w siedmiu częściach*, Warszawa 2006.

[37] M. Kundera, *Zdradzone testamenty*, Warszawa 2015.

Wyróżniłbym także błyskotliwe popisy Orhana Pamuka w *Pisarzu naiwnym i sentymentalnym*[38], w jakimś stopniu autokomentujące jego twórczość, ale też z mnóstwem intrygujących odwołań do Flauberta, Tołstoja, Faulknera czy Balzaca jak też koniecznością przypomnienia Schillerowskiego rozróżnienia. Trochę abstrahując – można żałować, że polscy germaniści (z dość niejasnych powodów) tak skąpo (bojaźliwie? bez przekonania o takiej potrzebie? o ewentualnych korzyściach?) korzystają – jeśli w ogóle – z pozaniemieckich źródeł „sekundarnych" przy omawianiu literatur niemieckojęzycznych. Tymczasem np. uwagi Vladimira Nabokova z jego *Wykładów o literaturze*[39] o *Przemianie* Franza Kafki można zalecić do obowiązkowego (!) wykorzystywania na ćwiczeniach z tej lektury, co słuchaczom mogłoby przynieść olbrzymią korzyść intelektualną. Doliczamy je zatem do naszych sugestii; inne mini perełki to *ABC czytania* Ezry Pounda[40], lekkostrawna *Opowieść się rozpoczyna* Amosa Oza[41] oraz eseje Mario Vargasa Llosy *Prawda kłamstw*[42], o 25 powieściach XX wieku, pióra m. in. Dos Passosa, Joyce'a, Orwella, Nabokova czy Hemingwaya, godne polecenia także na zajęcia z literatury niemieckojęzycznej[43] aczkolwiek można ubolewać, że nie przełożono dotąd na polski rozszerzonej wersji tej pozycji[44]. Z innych wydawnictw hiszpańskojęzycznych przydać się

[38] O. Pamuk, *Pisarz naiwny i sentymentalny. Wykłady harwardzkie, 2009*, Kraków 2012.

[39] V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, Warszawa 2016. Warte uwagi są tu m. in. rozdziały o *Ulissesie*, *Pani Bovary* czy o dziele Prousta.

[40] E. Pound, *ABC czytania*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja" 1981, nr 3 (57), s. 161-179.

[41] A. Oz, *Opowieść się rozpoczyna*, Warszawa [bdw; pierwsze wydanie 1996].

[42] M. V. Llosa, *Prawda kłamstw. Eseje o literaturze*, Poznań 1999.

[43] Znaleźć tu można bowiem szkice o utworach Manna, Hessego, Canettiego, Frischa, Grassa i Böllа.

[44] Jej pierwodruk w języku hiszpańskim pod tytułem *La verdad de las mentiras* (1990) stanowił podstawę podanej w bibliografii polskiej edycji z 1999 roku. W roku 2012, pod niezmienionym tytułem, Llosa opublikował rozszerzoną (o omówienia 10 utworów i końcowy esej *La literatura y la vida*) wersję zbioru, ta jednak nie doczekała się dotychczas polskiej translacji. W październiku 2017 roku wydano wszak kolejną niebeletrystyczną pozycję Llosy o wyrazistym tytule *O czytaniu i pisaniu. Wybór eseistyki*, Gdańsk 2017.

może *Cómo dibujar una novela* Meksykanina Martína Solaresa z niecodzienną propozycją parcelacji powieści[45]. Z kolei *Wierność przegranej* Becketta[46] warto wykorzystać choćby dla jego eleganckich rozważań o Prouście. Wreszcie wśród krajowych autorów inteligentnie i przenikliwie dywagował o literaturze np. Stanisław Lem; można podyskutować z jego tezami o recepcji z *Filozofii przypadku*[47] (rozdział *Los społeczny, czyli znaczenia dzieła*) czy o „nowej powieści" (podrozdziały *Nowa powieść i nowa fizyka* oraz *Nowa powieść i matematyka*).

Część pozycji można wszak uznać za przypuszczalnie mniej tutaj przydatne; np. *Pisarza i jego zmory* Ernesta Sábato[48], *Dziwniejsze brzegi* Johna Maxwella Coetzee'ego[49], *I ślepy by dostrzegł* George Orwella[50], *Ojczyzny wyobrażone* Salmana Rushdiego[51] oraz nieco powierzchowne eseje Carlosa Fuentesa ze zbioru *W to wierzę*[52]. W 2016 roku opublikowano u nas *O literaturze* Julio Cortázara, gdzie rozprawia on jednak głównie o własnym pisarstwie[53]. Z kolei *Wykłady amerykańskie* Italo Calvino[54] czy *Szkice literackie* Thomasa Stearnsa Eliota[55] to prace tyleż arcyciekawe co troszkę bardziej wymagające, w czym nieco zbliżają się do esejów Kundery; przystępne zatem dla

[45] Na powieści m. in. „rekiny, „wieloryby" czy „ośmiornice"; M. Solares, *Cómo dibujar una novela*, Meksyk 2014. Pisarz osobiście zaprezentował tą typologię w Polsce, rok po wydaniu książki, odwiedzając nasz kraj z okazji XII Międzynarodowego Festiwalu Kryminału we Wrocławiu.

[46] S. Beckett, *Wierność przegranej*, Kraków 1999; warto tu też zajrzeć do posłownych wyjaśnień Antoniego Libery.

[47] S. Lem, *Filozofia przypadku*, Kraków 1960.

[48] E. Sábato, *Pisarz i jego zmory,* Kraków 1987.

[49] J. M. Coetzee, *Dziwniejsze brzegi. Eseje literackie 1986-1999*, Kraków 2008. Przydatniejsza wydaje się ich kontynuacja: J. M. Coetzee, *Wewnętrzne mechanizmy. Eseje literackie 2000-2005*, Kraków 2012.

[50] G. Orwell, *I ślepy by dostrzegł. Wybór esejów i felietonów*, Kraków 1990.

[51] S. Rushdie, *Ojczyzny wyobrażone*, Poznań 2013.

[52] C. Fuentes, *W to wierzę*, Warszawa 2003. Oprócz szeregu „nieliterackich" tematów, Meksykanin dywaguje też o Kafce, Balzacu, Faulknerze, Szekspirze i o powieści w ogóle.

[53] Choć znajdzie się co nieco także np. o Kafce; J. Cortázar, *O literaturze. Wykłady w Berkeley, 1980*, Gdańsk 2016.

[54] I. Calvino, *Wykłady amerykańskie. Sześć przypomnień dla przyszłego tysiąclecia*, Warszawa 2009.

[55] T. S. Eliot, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.

studentów dość dobrze już oczytanych w literaturze światowej i zainteresowanych w jej samodzielnych eksploracjach.

4.2. Przez literaturę na przestwór

Do tej grupy zaliczają się pozycje autorów najróżniejszego autoramentu, wewnętrznie scalone przekrojowymi ujęciami tematów i „przeglądowym" traktowaniem elementów procesu historycznoliterackiego. Wybrałem z nich jedynie nieliczne przykłady, które uważam jednakże za intrygujące poznawczo i cenne dydaktycznie. Jak np. poniższe dwie prace:

1. Thomas C. Foster, *How to Read Literature Like a Professor*[56] oraz
2. David Damrosch, *How to Read World Literature*[57].

Zwodniczo „poradnikowe" tytuły ukrywają supererudycyjne wywody, z których warto skorzystać w całości lub fragmentarycznie. W ten sam sposób – wybiórczo – można też potraktować tematycznie zbliżone do siebie pozycje: *The Seven Basic Plots* Christophera Bookera[58], *Story Structure Architect* Victorii Lynn Schmidt[59] oraz *Twenty Master Plots and How to Build Them* Ronalda B. Tobiasa[60]. Najogólniej biorąc, traktują one o kategoryzacji narracji w oparciu o jej fabułę/temat i konstrukcję. Np. Christopher Booker wyselekcjonował 7 archetypicznych schematów narracyjnych[61], Tobias – 20, Lynn Schmidt – aż 55. Student zaś mógłby np. przyporządkowywać badane teksty do tych kategorii, według jednej bądź jednocześnie wszystkich trzech propozycji.

[56] T. C. Foster, *How to Read Literature Like a Professor. A Lively and Entertaining Guide to Reading Between the Lines,* Nowy Jork 2003.

[57] D. Damrosch, *How to Read World Literature*, Chichester 2009.

[58] C. Booker, *The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories*, Londyn 2004.

[59] V. Lynn, *Story Structure Architect. A Writer's Guide to Building Dramatic Situations & Compelling Characters*, Cincinatti 2005.

[60] R. B. Tobias, *Twenty Master Plots and How to Build Them*, Londyn 1995.

[61] Oryginalnie nazwanych: The Meta-Plot, Overcoming the Monster, Rags to Riches, The Quest, Voyage and Return, Comedy, Tragedy, Rebirth.

Z nowszych pozycji niemieckojęzycznych trzeba odnotować dwie ważne prace, mianowicie *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler* autorstwa Siegfried Löffler[62] oraz *Meilensteine der Weltliteratur* pod redakcją Dietera Lampinga[63], ze starszych – *Was ist gute Literatur?* Hansa-Dietera Gelferta[64]. Z dorobku Umberto Eco można (także wybiórczo) poczytać *O literaturze*[65] i *Szaleństwo katalogowania*[66]. Rozszerzenie o przekrojową eseistykę pozwoliłoby zaś włączyć np. opracowanie Raymonda Federmana o powieściach eksperymentalnych[67], klasyczny esej Wolfganga Kaysera *Powstanie i kryzys powieści nowoczesnej*[68] oraz tekst Ericha Kahlera *Przeobrażenie nowoczesnej powieści*[69]. Student mógłby np. opracować typologię postaci jakiegoś utworu w oparciu o propozycje tego ostatniego (postacie „symboliczne", „syntetyczne" i „paraboliczne").

Do odrębnego konglomeratu zaliczam pozycje o dystynktywnych cechach „popularnoliterackich", nacelowane raczej na szerszą i być może trochę mniej wymagającą publiczność czytelniczą. Np. *Moją historię czytania* Alberto Manguela[70], którą szanujący się prowadzący znać po prostu musi, dla bogactwa jej wiedzy, bardzo atrakcyjnie podanej; następnie, *Księgę ksiąg utraconych* Stuarta Kelly'ego[71] oraz *Pisarzy jednej książki* Olgi Romańskiej-Maliny[72]. Rozszerzyć tę grupę

[62] S. Löffler, *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler*, Monachium 2013.

[63] D. Lamping (red.), *Meilensteine der Weltliteratur. Von der Aufklärung bis in die Gegenwart*, Stuttgart 2015.

[64] H.-D. Gelfert, *Was ist gute Literatur? Wie man gute Bücher von schlechten unterscheidet*, Monachium 2010.

[65] U. Eco, *O literaturze*, Warszawa 2003.

[66] U. Eco, *Szaleństwo katalogowania*, Poznań 2009.

[67] R. Federman, *Czym są powieści eksperymentalne i dlaczego ich się nie czyta?*, „Literatura na Świecie" 1984, nr 9, s. 215–224.

[68] W. Kayser, *Powstanie i kryzys powieści nowoczesnej*, „Przegląd Humanistyczny" 1960, nr 1, s. 61–89.

[69] E. Kahler, *Przeobrażenia nowoczesnej powieści*, „Pamiętnik Literacki" 1970, nr 3, s. 231–239.

[70] A. Manguel, *Moja historia czytania*, Warszawa 2003.

[71] S. Kelly, *Księga ksiąg utraconych*, Warszawa 2008.

[72] O. Romańska-Malina, *Pisarze jednej książki*, Warszawa 2011; to część ciekawej serii *Literatura i kontrowersje.*

powinna też najnowsza praca Davida Damroscha *Around the World in 80 Books*[73].

Jeszcze inną tworzą szkice krytycznoliterackie. Z polskich, Berezowska *Proza z importu*[74], prócz demonstracji oryginalnych perspektyw interpretacyjnych, powinna posłużyć za wzorzec krótkich esejów i recenzji. *Czytając* Józefa Czapskiego[75] warto z kolei wykorzystać choćby dla jednego rozdziału – *Proust w Griazowcu*, zaś w ostatnich latach bodaj najrezolutniej bawił się u nas piórem krytyk i tłumacz Jan Gondowicz[76], aczkolwiek tylko mimochodem nawiązując do literatury światowej.

W USA pięknie o literaturze pisze Michael Dirda, znakomity od lat kolumnista „Washington Post", laureat Nagrody Pulitzera. Dirdę czyta się z wielkim szacunkiem i podziwem – bo mało kto wypowiada się jak on, z autentyczną pasją i namiętnością. I dysponując tak fenomenalnym oczytaniem; lektura jego *Classics for Pleasure*, nawet u osoby w miarę solidnie zaznajomionej z dobrymi książkami, zapewne pozostawi wrażenie typu „jak wielu doskonałych rzeczy w ogóle nie znam". To zbiór esejów o utworach beletrystyki i filozofii, wartościowych, choć spoza powszechnie znanego „paradygmatu" kanonicznych dzieł. Amerykanin, posiadacz doktoratu z komparatystyki „bluszczowego" uniwersytetu Cornell w Nowym Jorku, występuje w nich jednak bardziej jako piewca i obsesjonat literatury niż krytyk literacki czy naukowiec[77]. Bezkresną wiedzą o pisarstwie, wykładaną w porywającym stylu, imponuje też w *Readings. Essays and Literary Enterteinments*[78], wyborze esejów z „Washington Post" z lat 1992–1999. Tomie, który powinien zachwycić każdego, kto choć w części ubóstwia książki, tak jak amerykański ekspert; rozdziały jak *Commencement Advice*

[73] Zapowiedziana na listopad 2017 roku.
[74] H. Bereza, *Proza z importu. Szkice literackie*, Warszawa 1979.
[75] J. Czapski, *Czytając*, Kraków 2015.
[76] Zwłaszcza w: J. Gondowicz, *Duch opowieści*, Warszawa 2014.
[77] Anonsując: „In general, my approach is that of a passionate reader, rather than that of a critic or scholar." M. Dirda, *Classics for Pleasure*, Orlando 2007, s. 2.
[78] M. Dirda, *Readings. Essays and Literary Enterteinments*, Bloomington 2000.

czy *Mememormee* są słowem wspaniałe. Dirda pisze w osobnej lidze, a literaturę poznał do najdalszych granic.

Brytyjka Ann Morgan postanowiła z kolei przeczytać po książce z każdego kraju świata; pokłosie jej przedsięwzięcia ukazało się w 2015 roku w pracy *The World Between Two Covers*[79]. Nie jest to jednak np. zbiór komentarzy do przestudiowanych w sumie 197 pozycji; to opowieść, w której na tle lektur pisarka eseistycznie mierzy się z ogólnoświatowymi zagadnieniami literatury: kwestiami kulturowego dziedzictwa, cenzury, propagandy, narodowej tożsamości czy tłumaczeń. Całkiem osobno wyróżniłbym ponadto pracę Andrewa Bennetta i Nicholasa Royle'a *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*[80], trudną do sklasyfikowania a oferującą szeroki przegląd różnorodnych kategorii analitycznych (morfologicznych, estetycznych, tematycznych etc.), jak: narracja, historia, tragedia, śmiech, przyjemność, suspens, postmodernizm, Bóg, ideologia, z praktycznymi przykładami i bibliografią. To bodaj jedna z najlepszych pozycji do wykorzystania, także w roli samodzielnej lektury dla studentów. Do miana najbardziej ekscytującej książki 2017 roku o literaturze światowej pretenduje zaś *The Written World. The Power of Stories to Shape People, History, Civilization* Martina Puchnera[81]. Amerykański badacz pomysłowo strukturyzuje wywody w oparciu o cztery wyznaczone przez siebie etapy rozwoju literatury (działalność skrybów składających konstytutywne teksty, np. Biblię hebrajską – „literatura nauczycielska" czyli spisane wypowiedzi charyzmatycznych postaci jak Jezus czy Budda – pojawienie się samodzielnych twórców jak Cervantes – epoka masowej produkcji i konsumpcji literackiej), szerzej też ujmuje teksty egzotyczne dla np. europejskich czytelników, jak malijską legendę o Sundiacie czy świętą księgę majańską *Popol Vuh*. Wreszcie,

[79] A. Morgan, *The World Between Two Covers*, Nowy Jork 2015; pod takim tytułem, praca ta ukazała się na rynkach USA i Kanady. W Wielkiej Brytanii zaś jako *Reading the World. Confessions of a Literary Explorer*.

[80] A. Bennett, N. Royle, *An Introduction to Literature, Criticism and Theory. Third Edition*, Harlow 2004.

[81] M. Puchner, *The Written World. The Power of Stories to Shape People, History, Civilization*, Nowy Jork 2017.

w dyskusjach o kanonie światowym nie może zabraknąć Harolda Blooma i jego *The Western Canon*[82], choć na dobrą sprawę, można w niej wykorzystać wyłącznie wstęp – *An Elegy for the Canon*.

W jeszcze odrębnym podzbiorze umieszczam pozycje typu „o literaturze łatwo i przyjemnie", o potocznej retoryce i publicystycznych uproszczeniach. Nawet trudno je merytorycznie wartościować, tutaj liczy się bowiem możliwość wyłuskania atrakcyjnych i chwytliwych ciekawostek, błahostek, aluzji, znalezienia jakichkolwiek inspiracji. *Literatura od kuchni*[83] (o literaturze i jedzeniu) przyda się tu tak samo jak *Literacki almanach alkoholowy* (o literaturze i piciu)[84] i wszystko co „lekkie" a dostatecznie treściwe i zajmujące. Czyli np. także *Czytadła* Agnieszki Osieckiej[85], ze skąpymi wprawdzie naświetleniami zagranicznych dzieł. W zbliżonej poetyce pisała o „lekturach nadobowiązkowych" Wisława Szymborska[86], w krótkich błyskotkach dla miłośników książkowych rozmaitości. Można tu także wliczyć tomik *Ex libris* Amerykanki Anne Fadiman[87], ewentualnie *Zamieszkać w Bibliotece* Jana Tomkowskiego[88] czy nawet antyczne *500 zagadek literackich* z 1960 roku[89].

[82] H. Bloom, *The Western Canon. The Books and School of the Ages*, Nowy Jork – San Diego – Londyn 1994.

[83] B. Deptuła, *Literatura od kuchni*, Warszawa 2013.

[84] A. Przybylski, *Literacki almanach alkoholowy*, Gdańsk 2016.

[85] A. Osiecka, *Czytadła. Gawędy o lekturach*, Warszawa 2010.

[86] Najpełniej wydane jako: W. Szymborska, *Wszystkie lektury nadobowiązkowe*, Kraków 2015.

[87] A. Fadiman, *Ex libris. Wyznania czytelnika*, Warszawa 2004. Na polski nie została przełożona jej inna książka pt. *Rereadings*, Nowy Jork 2005, cenna jako lektura uzupełniająca dla prowadzącego.

[88] J. Tomkowski, *Zamieszkać w Bibliotece,* Ossa [2]2008. Wyselekcjonowane, w rozdziale *Ciągle układamy kanon*, znakomitości XX wieku mogą posłużyć dodatkową sugestią przy układaniu listy lektur.

[89] A. Wasilewski, *500 zagadek literackich*, Warszawa 1960.

4.3. Podręczniki

Kolejną grupę wyróżnia zmiennie nasilone zdydaktyzowanie treści[90], to zatem opracowania o mniej lub bardziej eksplicytnym charakterze podręcznikowym. Godne rekomendacji rozbudowane kompendium anglojęzyczne to *Beginning Theory* Petera Barry'ego[91], nieco nierówne w poszczególnych rozdziałach, niewystarczające też do pożądanego poziomu zrozumienia teorii literaturoznawczych, za to z interesującymi ćwiczeniami i, we fragmentach, bardzo pomocne. Świetnie wypada też *Studying Fiction* Roya Johnsona[92], oparte na przykładowych lekturach (*close reading*) krótkiej prozy Conana Doyle'a, Dickensa czy Conrada. Zupełnie nie przeszkadza, że nie zawsze została ona przełożona na polski, bo liczą się tutaj przede wszystkim wskazówki odnośnie rozumiejącego czytania i analizowania, przydatne także przy rozleglejszych wypowiedziach literackich. Z zasobów niemieckojęzycznych wciąż warte uwagi wydaje się *Wie interpretiert man einen Roman* Hansa-Dietera Gelferta[93], z jego analizami (cudzego niekiedy autorstwa) interesujących i wzbogacających postrzeganie rozróżnień, np. na postaci „płaskie" i „okrągłe" czy na narrację „sceniczną" i „panoramiczną"[94] oraz ze szkieletowymi interpretacjami kilku arcydzieł, jak *Wielkie nadzieje* czy *Ulisses*. Wreszcie, z polskiego dorobku, wyróżniają się prace Jana Tomkowskiego: *Dzieje literatury powszechnej*[95], systematyczne, przejrzyste, cenne dla podstawowego uporządkowania faktów i raczej do doraźnego wykorzystywania oraz (przy pewnym rozszerzeniu rozumienia „formuły podręcznikowej") *Literatura powszechna według Jana Tomkowskiego*[96] –

[90] Przedstawianie jej w dydaktycznie uproszczonej, „podręcznikowej" retoryce, wzbogacone niekiedy ćwiczeniami itp.

[91] P. Barry, *Beginning Theory. An Introduction to Literary and Cultural Theory*, Manchester 1995, kilkakrotnie wznawiana.

[92] R. Johnson, *Studying Fiction*, Manchester-Nowy Jork 1994.

[93] H.-D. Gelfert, *Wie interpretiert man einen Roman*, Stuttgart 2006.

[94] Np. to rozróżnienie pochodzi z pracy P. Lubbocka *The Craft of Fiction*, Londyn 1921.

[95] J. Tomkowski, *Dzieje literatury powszechnej*, Warszawa 2008.

[96] Idem, *Literatura powszechna według Jana Tomkowskiego*, Warszawa 1997.

oszałamiająca wizualnie, z inspirującymi kontekstami, z przyjętej koncepcji mocno jednak skrótowa. Dydaktyczne walory cechują też przejrzyście ułożony skrypt Tomasza Małyszka *Literatura niemiecka w teorii i praktyce*[97] z pouczającymi rozdziałami *Interpretowanie* czy *Pierwsza recepcja*. Wreszcie, w osobnej podgrupie widziałbym sztandarowe, rodzime wydawnictwa o (rozumianym tu dość metaforycznie) charakterze „encyklopedycznym": *Historia literatury światowej w dziesięciu tomach*[98], *Dzieje literatur europejskich* pod redakcją Władysława Floryana[99] oraz *Teorie literatury XX wieku* Anny Burzyńskiej i Michała Pawła Markowskiego[100], pamiętając ponadto o licznych a niemożliwych tu do wyliczenia tomach przeglądowych historii literatur poszczególnych krajów czy regionów, słownikach, leksykonach czy antologiach literatury światowej[101].

4.4. Syntezy

W osobnej mini grupie da się wyszczególnić dwie anglojęzyczne „maxisyntezy", skrótowe omówienia rozległej liczby tekstów: *Masterpieces of World Literature* Franka N. Magilla z 1989 roku[102], z kilkuset wszelkiej maści utworami scharakteryzowanymi na lepiej niż 950 stronach, tworzącymi zarazem swego rodzaju zgrabny poradnik w kwestii „na co zwrócić uwagę studentów"? Druga propozycja to *Sparknotes 101. Literature*[103].

[97] T. Małyszek, *Literatura niemiecka w teorii i praktyce*, Wrocław 2007.

[98] T. Skoczek (red.), *Historia literatury światowej w dziesięciu tomach,* Bochnia – Kraków – Warszawa 2003-2006.

[99] W. Floryan (red.), *Dzieje literatur europejskich*, tomy I-III, Warszawa 1977–1991.

[100] A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.

[101] Warto choćby przejrzeć dwie najbardziej renomowane, wielotomowe antologie: *The Longman Anthology of World Literature* oraz *The Norton Anthology of World Literature*, redagowane przez m. in. Davida Damroscha i Martina Puchnera.

[102] F. N. Magill (red.), *Masterpieces of World Literature*, Nowy Jork 1989.

[103] *Sparknotes 101. Literature*, Nowy Jork 2004 (opracowanie zbiorowe). Publikacja nawiązuje do strony internetowej sparknotes.com.

4.5. Humanistyka

Idealnie, gdyby prowadzący potrafił wkomponowywać w zajęcia wiedzę zaczerpniętą z wartościowych nowości humanistyki. Takich jak np. jedna z najgłośniejszych książek humanistycznych ostatnich lat pt. *Zmierzch przemocy* (2011), w której harwardzki profesor Steven Pinker[104] analizuje (w jednym z podrozdziałów czwartej części) relacje między eskalacją czytelnictwa i dostępu do książek a natężeniem przemocy. Prowadzący powinien tedy zaznajomić się też z pozycją Petera Singera *The Expanding Circle*[105] – którą istotnie w odnośnym fragmencie podpiera się Pinker – by uzyskane informacje twórczo zintegrować z treścią kursu, który sporo może skorzystać na ubogacającym wykorzystaniu „postronnych" publikacji.

Niezależnie jednak od celowej metodyki i zaaplikowanych „suplementów", opierałby się on na pewnej konstelacji tekstów beletrystycznych. Stąd ostatnie pytanie:

5. Jakie lektury?

Takie, które nauczą studentów lepiej zrozumieć literaturę i pełniej jej doświadczać. Dostatecznie też trwale rozszerzą ich „wewnętrzną bibliotekę" (Pierre Bayard)[106], urzekną atrakcyjną a mądrą treścią, posłużą jako brama do wniknięcia w historyczno-społeczne realia oraz wymiary intertekstualne, spełniając przy tym wymóg przyzwoitego poziomu artystycznego. Standardy wyboru tekstu określałaby zatem nie (tyle) jego przynależność do „klasyki"[107], lecz – przy poszanowaniu (choćby intuicyjnie rozumianej) rangi artystycznej – jego

[104] S. Pinker, *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, Poznań 2015.

[105] P. Singer, *The Expanding Circle. Ethics, Evolution, and Moral Progress*, Princeton – Oxford 2011. Singer dowodzi że w miarę postępu dziejów, człowiek rozszerzał krąg istot których wartości cenił jak własne.

[106] P. Bayard, *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?*, Warszawa 2008, s. 63.

[107] Przy dyskusjach o niej, warto wszak na pewno sięgnąć do artykułu I. Calvino *Dlaczego warto czytać klasykę*, „Odra" 1997, nr 9, s. 9–12. Mądre, wyrozumiałe słowa Włocha.

założona produktywność dla celów dydaktycznych. W skrócie listę lektur determinowałyby odpowiedzi na pytanie: na których, dobrych artystycznie, utworach literatury najskuteczniej uczyć jej pełnego, głębokiego rozumienia?

Taka autodyrektywa dydaktyczna kwestionuje łatwą pokusę „naturalnej" redukcji kursu do analizy kilku(nastu) „hiperkanonicznych" tekstów literatury Okcydentu; choć i taka rama tematyczna dałaby się zaakceptować, o ile pozwalałaby studentowi na zdobycie pożądanych umiejętności. W moim przekonaniu powinien dominować jednak nie (tyle) nacisk na poznanie jakiegokolwiek mniej czy bardziej standardowego „kanonu", co raczej intelektualne i metodyczne przysposobienie studentów do (nie tylko) jego kompetentnej lektury na podstawie wybranych utworów. Pomijając to, ich sensowny wybór wymaga po prostu jego zoptymalizowania pod presją kilku współoddziałujących czynników. Wspomniana dogodność dydaktyczna to raz; wiadomo też, że muszą one przylegać do ramy tematycznej. Ponadto uniwersytecki tryb zajęć narzuci w tej kwestii dodatkowe obiektywne ograniczenia bądź wymusi kompromisy. Coś trzeba bowiem wybrać, więc coś pominąć, zadowalająco wyważając selekcję względem chronologii i geografii, ewentualnie włączając więc do programu dzieła z odległych czasów i egzotycznych kultur[108]. Trzeba też zachować przemyślane proporcje między liczbą uwzględnionych tekstów a zakładanymi możliwościami ich głębokich analiz przy ograniczonych zasobach

[108] To ekscytujący temat, który tutaj musimy pominąć. Zob. jednak przyczynek D. Damroscha *Major Cultures and Minor Literatures*, [w:] D. Damrosch (red.), *Teaching World Literature*, op. cit., s. 193–204. Idea autora polega m. in. na włączeniu do zajęć przedstawicieli peryferyjnych literatur poprzez przyporządkowanie ich do grup utworzonych według pewnych kryteriów historycznoliterackich. Np. kategoria „poeta narodowy" pozwalałaby na omówienie, obok Byrona, Puszkina czy Whitmana, takich twórców jak Wietnamczyk Nguyễn Du (1766–1820) czy Hindus Mirza Ghalib (1797–1869) i pisanych przezeń „ghazali/gazeli" (tworzonymi też przez Hafeza i naśladowanymi przez J. W. Goethego w *Dywanie Zachodu i Wschodu*). Taki sposób jukstapozycji autorów i tekstów z odległych kultur, osadzający ich we wspólnym kontekście dydaktycznym, wydaje się przystępny oraz wygodny w nauczaniu; więcej zaś odnośnych przykładów można wyszukać w książce D. Damroscha *How to Read World Literature*, op. cit.

czasowych; i oczywiście, liczba ta stanowi funkcję doboru konkretnych tekstów. Trzeba wreszcie zgodzić się na pewne kompromisy wobec objętości, np. li tylko na fragmenty z *Prób* Michela de Montaigne'a czy na omówienie, z całego arcydzieła Prousta, jedynie *W stronę Swanna*. Obszerne powieści XIX wieku: *Wielkie nadzieje*, *Bracia Karamazow*, *Portret damy* czy *Nędznicy* ozdobiłyby z pewnością każde konwersatorium, zajmując jednakże mnóstwo czasu, m. in. koniecznego dla rzetelnego przyswojenia ich treści przez studentów. Podobnie z tytanicznymi utworami bieżącego stulecia: *2666* Roberta Bolaño, *Łaskawe* Jonathana Littella, *Wyznaję* Jaume Cabré czy *Małe życie* Hanyi Yanagihary to majstersztyki, godne podziwu kreacje epickie (przy tym wręcz niewiarygodnie epatujące przemocą i moralnym złem); tyle że np. *2666* i *Łaskawe* to, w pierwszych wydaniach polskich, ponadtysiącstronicowe tomiszcza, i to też oczywiście należałoby uwzględnić.

I tutaj trzeba znaleźć salomonowe rozwiązanie; ważne wszak by wartościujące przywiązanie do „kanonicznych" czy rzekomo bardziej „wysokowartościowych" tytułów i ich objętości („co obszerniejsze to prawdopodobnie godniejsze uwagi") poddać realizacji celów dydaktycznych. Ucząc rozumienia literatury, możemy zatem z czystym sumieniem sięgnąć np. do rzeczy zminiaturyzowanych i skondensowanych a myślowo wciąż dostateczne bogatych i prowokujących. Weźmy *Jeden dzień Iwana Denisowicza*, skromna objętość, prosta jednowątkowa fabuła, banalny język tego bądź co bądź klejnotu XX wieku, ze złożoną problematyką i rozległymi odniesieniami, ewentualnie wprowadzającego do *Archipelagu Gułag* i twórczości łagrowej. Nad „kanonicznością" i objętością powinna więc panować idea skutecznego przygotowania studenta do radzenia sobie z wypowiedziami literackimi wszelkiej maści i różnej objętości.

Sądzę, że jej realizacji sprzyjałyby także poniższe propozycje, zgrupowane w 10 punktach. Bez pretensji do stworzenia w ten sposób samodzielnego, spójnego programu (co zostało wykluczone choćby zawężeniem listy niemal wyłącznie do literatury Zachodu) a wyłącznie jako luźny konglomerat propozycji do oportunistycznego wykorzystania, w zależności od potrzeb czy ramy tematycznej. Dodat-

kowo ujednoliciłem je w trójsposób; respektując wymóg poziomu artystycznego (m. in. stąd częściowe wsparcie się laureatami Nagrody Bookera), skredytowując im produktywność dydaktyczną oraz, celem ukształtowania pewnego wachlarza sugestii w ramach chronologicznych, ograniczając się do prozy oraz (śladowo) dramatów i liryki XX i XXI wieku.

1. Cormac McCarthy, *Droga*.

Triumfator Nagrody Pulitzera w 2007 roku. Tematy: katastrofa naturalna, śmierć, miłość ojcowska, dobro wobec zła, wiara wobec zwątpienia, zaufanie, deformacja relacji rodzinnych, przetrwanie. Konwersatorium można zwieńczyć obejrzeniem wiernej ekranizacji z 2009 roku.

2. Arundhati Roy, *Bóg rzeczy małych*.

Zjawiskowa powieść indyjska; pretendująca do zwycięstwa w ewentualnym rankingu najwybitniejszych utworów światowej literatury pięknej minionych dwudziestu lat (1997–2016). Laureat Nagrody Bookera (1997). Tematy: rodzina, więzi/klasy społeczne, pamięć i przeszłość, miłość i seksualność. Dystyngowana proza[109].

3. Gabriel García Márquez, Miłość w czasach zarazy.

Nadarcydzieło. Literacki *love-show* najprzedniejszej marki. Akcja w większości rozgrywa się (domyślnie) w pięknie położonej nad Morzem Karaibskim kolumbijskiej Cartagenie[110], którą miałem okazję odwiedzić kilka lat temu. Spacerując wówczas wąskimi uliczkami tego przeuroczego miasta, sporo rozmyślałem o Florentino Arizie i jego obłąkańczym uczuciu do Ferminy Dazy; spoglądając zaś znad brzegu

[109] Warto więc też posłuchać o niej na stronie http://www.learner.org/courses/worldlit/the-god-of-small-things/watch/ [dostęp: 10.10.2017]. Wśród komentatorów autorka we własnej osobie oraz profesor David Damrosch.

[110] Tam też osadzono główną akcję ekranizacji powieści i tamże w 2016 roku spoczęła, przewieziona z Meksyku, urna z prochami Márqueza. Cartagena miała dla pisarza szczególne znaczenie, nawet jeśli spędził w niej relatywnie niewiele czasu.

w intensywny lazur morza, wyobrażałem sobie statek ze złowieszczą żółtą flagą, płynący w nieskończenie długim rejsie.

Tematy: miłość, starzenie się, śmierć, małżeństwo, literatura i pisanie. Powieść zatem o niewyczerpanych wręcz kontekstach; jeśli weźmiemy choćby pierwszy z brzegu temat/motyw miłości w jesieni życia, od ręki znajdziemy – i to mówiąc wyłącznie o wybitnej prozie XX wieku – parantele np. u Kundery (*Nieznośna lekkość bytu*), Grassa (*Wróżby kumaka*) czy Kawabaty (*Śpiące piękności*)[111]. I tak dalej; temat miłości da się snuć do przesycenia. Poza więc główną lekturą (rolę której spełniłyby także np. *Wichrowe Wzgórza*, *Anna Karenina* czy *Gargulec* Andrew Davidsona) można wzbogacić konwersatorium o drobniejsze utwory oraz przyczynki z prac (popularno)naukowych, prowokując do spojrzenia na fenomen miłości jako jeden z fundamentalnych składników kultury humanistycznej oraz pole dociekań różnoźródłowych dyscyplin naukowych[112].

Przykładowe pytania do lektury[113]:

- W jaki sposób miłość i choroba łączą się ze sobą w powieści? Jak odnoszą się do siebie?

[111] W 2004 roku do materii tej wrócił sam Márquez, w ostatniej książkowej prozie *Rzecz o mych smutnych dziwkach*, Warszawa 2005.

[112] Prowadzący wybierze je według własnego uznania, wyłącznie więc przykładowo podaję takie tytuły: 1. R. Carver, *O czym mówimy gdy mówimy o miłości*, Izabelin 2006; świetna proza minimalistyczna. 2. A. Munro, *Kocha, lubi, szanuje,* Kraków 2015; zbiór uznawany niekiedy za najlepszy w dorobku noblistki. 3. Opowiadania Iwana Bunina. 4. R. Stiller, *Wiersze o miłości*, Katowice 2011; przekrój liryki miłosnej z różnych stron i epok. 5. R. Dunbar, *The Science of Love*, Hoboken 2012; o miłości z perspektyw antropologii, psychologii, (neuro)biologii i ewolucji, autora znanego m. in. ze słynnej „liczby Dunbara". 6. J. Baines, *The Science of Love*, Nowy Jork 1993; pod identycznym tytułem Baines akcentuje psychologiczny wymiar miłości. 7. R. Barthes, *Fragmenty dyskursu miłosnego*, Warszawa 2011; z mnóstwem intrygujących odniesień do literatury pięknej. 8. B. Wojciszke, *Psychologia miłości*, Gdańsk 2009.

[113] To pytania wyłącznie przykładowe, celujące w analizę tekstu. Nie są ani „najlepsze", ani „jedyne możliwe", a raczej odzwierciedlające, w niepełnym stopniu, moją subiektywną wizję dydaktycznego „rozbioru" utworu. Nie są też mojego autorstwa – zestawiając je korzystałem z kilku anglojęzycznych stron internetowych, jak www.gradesaver.com czy www.shmoop.com. Prócz wszak adaptacji językowej wybranych pytań, niekiedy je także, zazwyczaj nieistotnie, przeformułowywałem.

- Gdy Tránsito Ariza żartobliwie daje do zrozumienia Florentinowi idącemu odwiedzić Ferminę, że wygląda jakby szedł na pogrzeb, ten odpowiada: „To prawie to samo" (s. 96)[114]. Dlaczego?
- Porównaj dwa samobójstwa: Jeremiasza de Saint-Amoura, przedstawione na początku powieści (s. 7 i n.), i Américy Vicuñi, byłej kochanki Florentina, wspomniane na końcu (s. 477). W jaki sposób różnią się ich samobójcze motywy? Dlaczego autor okala opowieść tymi wydarzeniami?
- W tle powieści napotyka się odniesienia do różnych przetaczających się wojen. Dlaczego wojny te zawsze znajdują się w oddaleniu od bohaterów i nie dotykają ich bezpośrednio? Jakie znaczenie dla powieści ma ten chwyt?
- Które utwory muzyczne wybrałbyś tworząc ścieżkę dźwiękową własnej wersji filmowej powieści? A które wybrałbyś jako „piosenki przewodnie" dla każdego z głównych bohaterów? (Do Florentina dobrze pasowałby bodaj np. przebój Lady Gagi *Bad Romance*).
- Jak wyglądałyby konta Facebookowe Florentina, Ferminy i doktora Urbino? Projektowanie ich przez studentów byłoby bliskim im sposobem m. in. na syntetyczne przedstawienie treści powieści.
- Krytycy czasami twierdzą, że kobiece postacie u Márqueza można zasadniczo sprowadzić do trzech typów: matriarchy, prostytutki oraz młodej i pięknej dziewicy. Czy można się z tym zgodzić? Czy któraś z powieściowych postaci kobiet transcenduje te stereotypy?
- Na ile *Miłość w czasach zarazy* jest powieścią „kolumbijską"? Dlaczego nigdy nie pojawia się w niej nazwa tego kraju?

4. Literatura latynoamerkańska

Pomijając arcyromans Márqueza, literatura latynoska oferuje wręcz bezbrzeżny rezerwuar tekstów, na bazie których można pokusić się o realizację mniej lub bardziej wymyślnych koncepcji. Mając np. do

[114] Numery stron według podanego w aneksie wydania: G. G. Márquez, *Miłość w czasach zarazy*, Warszawa 2016.

dyspozycji cztery semestry, można poświęcić jeden na przyjrzenie się wybranej, współczesnej literaturze narodowej. Weźmy Chile, przepiękny kraj o intrygującym a u nas praktycznie nieznanym pisarstwie. Celem przystępnego a treściwego wprowadzenia w nie, można zacząć od łatwo uchwytnych interpretacyjnie opowiadań Luisa Sepúlvedy *Przegapienia*, króciutkich perełek o straconych w życiu szansach; uniwersalnych w wymowie a zarazem, w większości solidnie osadzonych w chilijskich realiach topograficznych. Sepúlvedę znamy także ze zbioru *Lampa Aladyna*, obu zaś zbiorom artystycznie co najmniej dorównują świetne *Historias marginales*, z galerią arcyciekawych bohaterów; nie zostały one jednak przełożone na polski. Przetłumaczono za to uroczą *Opowiadaczkę filmów* Hernána Rivery Leteliera[115] i niezgorsze *Opowieści z dalekiego południa* Francisca Coloanego[116]. Po nich można spróbować komiksów ze słynnej serii *Incal* Alejandra Jodorovsky'ego[117], najbardziej szalonego na świecie filmowego reżysera, okazjonalnie pisarza, by następnie sięgnąć po sztukę Ariela Dorfmana (zmuszonego do emigracji po przewrocie w 1973 roku) *Śmierć i dziewczyna*[118], sfilmowaną przez Romana Polańskiego. Wreszcie przejść do pisarstwa Gabrieli Mistral, Isabeli Allende, Pabla Nerudy, Roberta Bolaño czy Josego Donoso.

Tyleż specyficzny co frapujący nurt współczesnej literatury latynoskiej przedstawia powieść dyktatorska (hiszp. *novela del dictador*), zakorzeniona w (po)boliwarowskich historiach dyktatur południowoamerykańskiego lądu. Zjawisko godne uwagi z trzech względów: tematyki jako takiej, artystycznej maestrii utworów oraz postaci ich twórców, gatunek ten praktykowali bowiem m. in. wybitni autorzy boomu latynoamerykańskiego jak Mario Vargas Llosa (*Święto Ko-*

[115] H. R. Letelier, *Opowiadaczka filmów*, Warszawa 2012.

[116] F. Coloane, *Opowieści z dalekiego południa*, Warszawa 2003.

[117] A. Jodorowsky, J. Giraud, *Incal*, Łódź 2015. To jedna z kilku części sagi o Incalu.

[118] Opublikowaną w „Dialogu": A. Dorfman, *Śmierć i Dziewczyna*, „Dialog" 1992, nr 10, s. 41–67. W tym samym numerze godny polecenia autokomentarz: A. Dorfman, *Zakłócam spokój*, s. 143–145.

zła)[119], Alejo Carpentier (*Szaleństwo i metoda*) czy García Márquez (*Jesień patriarchy* i *Generał w labiryncie*); dowolny z tych tekstów zapewne dobrze „przyjąłby się" na zajęciach. Kuty na cztery nogi prowadzący mógłby jednak pójść o krok dalej i, co stanowiłoby dla niego samego niewątpliwy komplement, wziąć na tapet powieść *Ja, Najwyższy* Augusto Roy Bastosa, uznawaną za najwybitniejszą w całej literaturze paragwajskiej. Sprostanie jej wymaga jednak sporej przenikliwości interpretacyjnej, biegłej zdolności wykrywania/nadawania sensów oraz bardzo przyzwoitej (szczegółowej) orientacji w odnośnej historii Paragwaju.

5. L. Tołstoj *Śmierć Iwana Iljicza*, Albert Camus *Obcy* i *Upadek*, Jean Paul-Sartre *Mdłości* i dramat *Przy drzwiach zamkniętych*.

Niewielka objętość tekstów pozwoliłaby na ich potraktowanie w jednym bloku. W poznaniu zrębów egzystencjalizmu powinny pomóc studentom prace *Existentialism. A Beginner's Guide* Thomasa E. Wartenberga[120] oraz *Existentialism for Dummies* Christophera Panzy i Gregory Gale'a[121]. Warto przy okazji nawiązać do idei egzystencjalistycznych w myśli Nietzschego czy Kierkegaarda.

6. Italo Calvino, *Jeśli zimową nocą podróżny*.

Jako kliniczny przykład poetyki postmodernistycznej. Jako główna kontrpropozycja – *49 idzie pod młotek* Thomasa Pynchona, zaś postmodernizm „na ulgowo" to choćby *Rzeźnia numer 5* Kurta Vonneguta, *Złodziejka książek* Marcusa Zusaka czy *Imię róży* Umberto Eco. W podstawowe idee tego nurtu wprowadzi słuchaczy *Postmodernism for beginners* Jima Powella[122], ale jeszcze lepiej skorzystać z rozdziału

[119] Warto też obejrzeć ekranizację tej powieści, z Isabellą Rossellini w roli Uranii Cabral.

[120] T. E. Wartenberg, *Existentialism. A Beginner's Guide*, Londyn 2008, kilkakrotnie wznawiana.

[121] C. Panza, G. Gale, *Existentialism for Dummies*, Indianapolis 2008.

[122] J. Powell, *Postmodernism for beginners*, Danbury 1998.

o postmodernizmie w *An Introduction to Literature, Criticism and Theory* Bennetta i Royle'a.

7. Yann Martel, *Życie Pi*.

Kolejna opowieść nagrodzona Bookerem (2002); pomysłowa rozprawa o nadziei, Bogu, religii, literaturze i kreowaniu narracji. Także dość postmodernistyczna, gdy rozważyć jedną z jej pierwszoplanowych idei (wersje/opowieści o rzeczywistości dominują nad nią) i z atrakcyjnymi kontekstami (*Robinson Crusoe*, *Boska komedia*, *Max e os felinos* brazylijskiego pisarza Moacyra Scliara i inne). Na koniec warto obejrzeć plastyczną adaptację w reżyserii Anga Lee[123].

8. Anthony Burgess, *Mechaniczna pomarańcza* lub *Nakręcana pomarańcza*, zależnie od Roberta Stillera wersji tłumaczenia[124].

Tematy: wartość wolnej woli, zło etyczne a sztuka, dualność i dualizmy jako model(e) rzeczywistości, atrakcyjność zła. Zajęcia można spuentować obejrzeniem Kubrickowskiej ekranizacji, koniecznie z wyjaśnieniem kwestii pominiętego w niej książkowego zakończenia[125].

[123] A prócz niej wywiad z autorem: https://www.youtube.com/watch?v=ZFCqLUGKi5c [dostęp: 10.10.2017] oraz jego wypowiedź o okolicznościach pisania powieści: https://medium.com/@Powells/how-i-wrote-life-of-pi-6ffe1c0177ac [dostęp: 10.10. 2017].

[124] Wystarczy oczywiście jedna; preferowałbym „wersję R" (*Mechaniczna pomarańcza*).

[125] Warto też skorzystać z opracowania ukrytych w filmie drobnych aluzji i dodatkowych znaczeń (dostępnego na stronie https://www.youtube.com/watch?v=KufUq4Avhds, [dostęp: 10.10.2017]), które podczas oglądania najprawdopodobniej by widzom umknęły. Np. powtarzalna obecność czterech elementów: czterech członków gangu, cztery figurki Chrystusa w pokoju Alexa, konfrontacja z czterema przedstawicielami władzy czy widok starego filmu z czterema żołnierzami hitlerowskimi włamującymi się do cudzego domu. Albo Alex eskortowany przez policjantów z numerami 665 i 667 na pagonach, co zostawia dlań, idącego pośrodku, liczbę 666, itd. Prowadzący może np. na chwilę przerywać projekcję filmu i wskazywać na te ukryte drobnostki lub naprowadzać na nie studentów.

9. Guru literatury latynoskiej i bodaj najbardziej frapującemu mnie autorowi – Jorge Luisowi Borgesowi – przysługuje osobne potraktowanie. Sugestie[126]:

- *Ogród o rozwidlających się ścieżkach*
- *Biblioteka Babel*
- *Borges i ja*
- *Ewangelia według świętego Marka*[127]
- *O ścisłości w nauce* lub *Pierre Menard, autor Don Kichota*.
- Poza tym ewentualnie liryka, wedle uznania[128]. I przykładowe (nieprzyzwoicie niekompletne) pytania do *Ogrodu o rozwidlających się ścieżkach*:
- Dywagując o fenomenie czasu, Stephen Albert wspomina Isaaca Newtona i Arthura Schopenhauera (s. 89)[129]. Co obaj filozofowie myśleli o czasie? Jak znajomość ich myśli wpływa na rozumienie opowiadania Borgesa?
- Znajdź w opowiadaniu aluzje do utworów literackich oraz postaci/wydarzeń historycznych. W jaki sposób znajomość tych utworów i wydarzeń zmienia jego rozumienie?
- Ile różnych tekstów pojawia się w opowiadaniu? (Można nakreślić rodzaj diagramu obrazującego na jakie sposoby pisma te łączą się, zachodzą na siebie itp.). Dlaczego Borges pisze także o tekstach nieistniejących empirycznie?
- Tylko w nielicznych opowiastkach Borgesa znajdziemy bohaterów kobiecych. Na ile *Ogród o rozwidlających się ścieżkach* byłby odmienny gdyby główni bohaterowie byli kobietami?

[126] Większość z nich można znaleźć w zbiorze: J. L. Borges, *Opowiadania*, Kraków 1978, zaś dwa (*Borges i ja*, *O ścisłości w nauce*) w: J. L. Borges, *Twórca*, Warszawa 1974.

[127] To opowiadanie zekranizowano w krótkim metrażu, zob. https://www.youtube.com/watch?v=KwXneCUTeuk (oryginalna wersja hiszpańska) [dostęp: 10.10.2017].

[128] Jej przyzwoity polski wybór (31 wierszy) zawarła Krystyna Rodowska w solidnej pracy *Umocz wargi w kamieniu. Przekłady z poetów latynoamerykańskich*, Wrocław 2011.

[129] Numer strony według podanego w aneksie wydania: J. L. Borges, *Opowiadania*, Kraków 1978.

- O czym mówią teoria chaosu i idea bifurkacji? W jaki sposób można je połączyć z treścią opowiadania?

Cóż – historyjki Borgesa wyzywają intelekt. Argentyńczyk pasjami wtłacza w nie zagadki, łamigłówki, niejasne odwołania i obcojęzyczne frazy. W dodatku, ze swoją niebywałą erudycją zawsze jakby o dwa kroki wyprzedza czytelnika. I – coś w tym jest! Borges uchodził za „cudowne dziecko", m. in. publikując w wieku niespełna 11 lat (!) w argentyńskiej prasie tłumaczenie utworu Oscara Wilde'a na hiszpański[130]. Był też jednym z najbardziej oczytanych ludzi świata, laureatem honorowych doktoratów Oxfordu czy Sorbony, posługiwał się kilkoma językami. Nadpisarz, posągowa postać wielkiej literatury – którą warto uhonorować wzmożoną uwagą.

10. Richard Flanagan, *Ścieżki Północy*.

Jeszcze jeden błysk nagrody Bookera (2014). Gorzka opowieść o miłości i wojennym piekle, okrzyknięta „australijską *Wojną i pokojem*". Poniżej, kilka przykładowych ćwiczeń (które nauczyciel może urozmaicać i zróżnicowanie w nich uczestniczyć) plus propozycje literatury uzupełniającej. Ćwiczenia[131]:

- Studenci, w 4 osobnych grupach, szkicują losy i nakreślają cechy charakteru (wady/zalety) jednego z bohaterów: Dorrigo Evansa, Tenji Nakamury, Amy Mulvaney i Elli Lansbury. Następnie „grupa Dorriga" łączy się z „grupą Nakamury", zaś „grupa Mulvaney" z „grupą Lansbury". Połączone grupy przedstawiają sobie wzajemnie „swoich" bohaterów, porównując ich i wskazując na zróżnicowanie losów, zachowań i cech charakteru.

[130] Chodzi o przekład uroczej opowiastki Wilde'a *Szczęśliwy książę*. Ukazało się 25 czerwca 1910 roku w lokalnej gazecie *El País* w Buenos Aires. W autobiografii Borges podaje, że przetłumaczył ten tekst mając „jakieś dziewięć lat" (J. L. Borges *Autobiografia*, Warszawa 2002, s. 17). Może to wyjaśniać pojawianie się niekiedy błędnej informacji, że opublikował to tłumaczenie w takim właśnie wieku; *de facto*, w chwili prasowej publikacji tego tekstu miał 11 lat bez 2 miesięcy.

[131] Zaczerpnąłem je z australijskiej strony: https://readingaustralia.com.au/lesson/the-narowi-road-to-the-deep-north/ [dostęp: 10.10.2017]. Łatwo zauważyć, że wszystkie prowokują kreatywność ćwiczących.

To zajęcie pomagające zrozumieć, w jaki sposób Flanagan konstruuje kontrastujące charaktery (ang. *character foils*). Może ono zarazem służyć jako wstęp do dyskusji na tematy dobra i zła, znaczenia określeń „dobra/zła kobieta" i „dobry/zły mężczyzna" oraz rozważań na temat czy i jak można odkupić swoje życiowe winy.

- Studenci porównują okładki kilkunastu zagranicznych edycji powieści[132], ustalając: jakie widoki powtarzają się na nich? Co mogą reprezentować? Następnie indywidualnie lub w małych zespołach przedstawiają (opisują i/lub szkicują) propozycje własnych okładek i prezentują je na forum grupy.
- Dokładna lektura fragmentu od słów: „Wśród mazi z błota..." do słów: „Przykro mi, że sprawiam panu zawód" (s. 254–255)[133]. Studenci zaznaczają powtarzające się w nim słowa i myśli, by potem przedyskutować ich wpływ na lekturę.

  Z tekstów zbliżonych tematycznie, można polecić reminiscencje byłych więźniów japońskich obozów pracy: *Prisoner of Japan: A Personal War Diary Singapore, Siam and Burma, 1941–1945* Harolda Atcherleya[134], *Railroad of Death* Johna Coasta[135] oraz *Drogę do zapomnienia* Erica Lomaxa[136]. Ponadto *Most na rzece Kwai* Pierre Boullego[137] i *Króla szczurów* Jamesa Clavella[138].

Wreszcie dodatkowe (oprócz wzmiankowanych wcześniej), wyimkowe propozycje z krótszej prozy:

[132] Można je znaleźć na stronie: https://www.goodreads.com/work/editions/25086415-the-narrow-road-to-the-deep-north [dostęp: 10.10.2017].

[133] Numery stron według podanego w aneksie wydania: R. Flanagan, *Ścieżki Północy*, Kraków 2015.

[134] Sir H. Atcherley, *Prisoner of Japan: A Personal War Diary Singapore, Siam and Burma, 1941–1945*, Cirencester 2015.

[135] J. Coast, *Railroad of Death*, Newcastle upon Tyne 2014. Jedno z pierwszych wspomnień z katorgi na Kolei Śmierci, opublikowane (pierwodruk) w 1946 roku.

[136] E. Lomax, *Droga do zapomnienia*, Kraków 2014. Na bazie książki nakręcono znany film z udziałem m. in. Nicole Kidman.

[137] P. Boulle, *Most na rzece Kwai*, Warszawa 2002.

[138] J. Clavell, *Król szczurów*, Kraków 2013.

1. Bohumil Hrabal, *Pociągi pod specjalnym nadzorem* plus oscarowa ekranizacja autorstwa Jiřiego Menzla. Tegoż pisarza, *Zbyt głośna samotność* – o znajdowaniu sensu wśród chaosu życia[139].

2. Iwan Bunin, wybór z opowiadań; wystarczą zbiory *Gramatyka miłości i inne opowiadania* oraz *Pamiętny bal i inne opowiadania*[140]*.* Warto też przyjrzeć się utworom Cortázara (np. rewelacyjnej *Ciągłości parków*[141]), Poego, Czechowa, Asimova a także wydanym u nas w 2016 roku zbiorom: *Centuria* Giorgio Manganelliego oraz *10 grudnia* George Saundersa.

3. Etiudy i marginalia mogą pomóc w wdrożeniu się w twórczość mistrzów sławnych z okazałych powieści. W przypadku np. Joyce'a, sprawdzą się w tej roli opowiadania z tomu *Dublińczycy*; warte uwagi choćby *Ewelina*, *Przypadek godny ubolewania* i *Zmarli*.

6. Zakończenie

Być może taka wszechstronnie przemyślana i rozsądnie zaplanowana, ogólnokierunkowa rewitalizacja literatury światowej, połączona z ewentualnym przeformułowaniem nauczania literatury niemieckiej, choćby niewielkim krokiem poprowadziłaby nas w kierunku nowoczesnego ukierunkowania studiów germanistycznych, odpowiadających dzisiejszym wymogom: wszechstronnie zatem kształcących, wpajających praktyczną, aktualną wiedzę i przydatne umiejętności[142]. Możliwe, że zarazem bodaj minimalnie mogłaby ona odmienić zanadto już u nas rozpleniony tzw. „pasażowy"[143] styl „studiowania",

[139] Godna polecenia jest podana w bibliografii edycja Wydawnictwa Literackiego z 1993 roku, z dołączonym *Adagio Lamentoso* i cennymi uwagami tłumacza.

[140] Miłośnikom autora spodoba się też zapewne sympatyczna monografia L. B. Grzeniewskiego pt. *Iwan Bunin*, Warszawa 1982.

[141] Opublikowanej m. in. w zbiorze J. Cortázar, *Opowiadania*, Warszawa 1994.

[142] Por. godną podziwu acz boleśnie utopijną wizję Ł. Abramowicza i M. Miąskiewicza z artykułu *Czy studia muszą być nudne?*, „Gazeta Wyborcza" 12.02.2008, s. 12.

[143] „Uniwersytet pasaż" to miejsce jedynie chwilowego pobytu przy okazji przejścia z domu do pracy i z pracy do domu, z pracy bądź domu na inny fakultet i z innego fakultetu, na kursy i z kursów. „Uniwersytet pasaż" nie jest miejscem kształcenia, lecz miejscem zaliczania punktów koniecznych do uzyskania dyplomu i budowy CV pod

nadając studiom germanistycznym w większym stopniu walory wyzywającej intelektualnej przygody. Choćby z tych ważkich przecież powodów warto zastanowić się nad wznieceniem środowiskowej, merytorycznej dyskusji nad przedstawionym tutaj zaledwie w sposób zalążkowy tematem. Dyskusji autorefleksyjnej i konstruktywnej, która u nas wciąż jeszcze nie zaistniała w zasługującym na to wymiarze.

Aneks – spis lektur

Niniejszy aneks zawiera bibliograficzne zestawienie utworów literackich, uznanych za mniej lub bardziej stosowne do analizy na zajęciach lub wspomnianych w tekście przy różnych okazjach.

Alighieri D., *Boska komedia*, Wydawnictwo Pasaże, Nowy Sącz 2015.
Bastos A. R., *Ja, Najwyższy,* Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982.
Bolaño R., *2666*, Muza, Warszawa 2012.
Borges J. L., *Autobiografia*, Prószyński i Sk-a, Warszawa 2002.
Borges J. L., *Opowiadania*, Wyawnictwo Literackie, Kraków 1978.
Borges J. L., *Twórca*, Czytelnik, Warszawa 1974.
Brontë E. J., *Wichrowe Wzgórza*, Świat Książki, Warszawa 2015.
Bunin I., *Gramatyka miłości i inne opowiadania*, Czytelnik, Warszawa 1972.
Bunin I., *Pamiętny bal i inne opowiadania*, KAW, Warszawa 1992.
Burgess A., *Mechaniczna pomarańcza*, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2009.
Burgess, A., *Nakręcana pomarańcza*, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2013.

kątem rynku pracy. „Uniwersytet pasaż" pływa w „płynnej nowoczesności". Wszystko jest w nim chwilowe, zmienne i płytkie. Można jedynie zastanawiać się, czy to brak zaangażowania, które tworzy tożsamość angażujących się i tożsamość celu zaangażowania jest przyczyną „płynnej nowoczesności", w tym „uniwersytetu pasażu", czy też odwrotnie, to płynna nowoczesność i stanowiący jej część „uniwersytet pasaż" powoduje brak głębszego zaangażowania, a przez to rozmycie zarówno tożsamości słabo, chwilowo i powierzchownie zaangażowanych, jak i celów, do których dążą. W „uniwersytecie pasażu" wszystko jest zmienne i chwilowe (ustawy, rozporządzenia, systemy ocen, autorytety, notatki studenckie krążące w Internecie)". Tadeusz Gadacz, *Studia i odpowiedzialność*, „Znak" 2013, nr 4, s. 84. Tytuł nawiązujący do eseju Maxa Horkheimera z 1954 roku, gdzie mowa także m. in. o kwestiach wszechstronnego kształcenia (humanistycznego); M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos" 2011, nr 2, s. 237–248.

Carpentier A., *Szaleństwo i metoda*, Czytelnik, Warszawa 1980.
Cabré J., *Wyznaję*, Marginesy, Warszawa 2013.
Calvino I., *Jeśli zimową nocą podróżny*, W.A.B., Warszawa 2012.
Camões L. V. de, *Luzytanie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1995.
Camus A., *Obcy. Dżuma. Upadek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
Carver R. *O czym mówimy kiedy mówimy o miłości*, Świat Literacki, Warszawa 2006.
Chang E., *Ostrożnie, pożądanie*, W.A.B., Warszawa 2008.
Chang E., *Miłość jak pole bitwy*, W.A.B., Warszawa 2008.
Coloane F., *Opowieści z dalekiego południa*, Noir sur Blanc, Warszawa 2003.
Cortázar J., *Opowiadania*, Muza, Warszawa 1994.
Davidson A., *Gargulec*, W.A.B., Warszawa 2009.
Defoe D., *Robinson Crusoe*, Greg: Kraków 2010.
Dickens Ch., *Wielkie nadzieje*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013.
Dorfman A., *Śmierć i dziewczyna*, „Dialog" 1992, nr 10.
Dostojewski F., *Bracia Karamazow*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1998.
Eco U., *Imię róży*, Noir sur Blanc, Warszawa 2012.
Flanagan R., *Ścieżki Północy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.
Goethe J. W., *Dywan Zachodu i Wschodu*, PIW, Warszawa 1963.
Gogol M., *Pamiętnik wariata*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.
Grass G., *Wróżby kumaka*, Polnord-Oskar, Gdańsk 1999.
Homer, *Odyseja*, Czytelnik, Warszawa 1989.
Hrabal B., *Pociągi pod specjalnym nadzorem*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1985.
Hrabal B., *Zbyt głośna samotność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1993.
Hugo W., *Nędznicy*, Bellona, Warszawa 2014.
James H., *Portret damy*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2014.
Jodorovsky A., Giraud J., *Incal*, Scream Comics, Łódź 2015.
Joyce J., *Dublińczycy*, Oskar, Warszawa 1991.
Joyce J., *Ulisses*, Znak, Kraków 2013.
Kafka F., *Opowieści i przypowieści*, [w tym *Przemiana*], PIW, Warszawa 2016.
Kawabata Y., *Śpiące piękności. Tysiąc żurawi*, Muza, Warszawa 2002.
Kundera M., *Nieznośna lekkość bytu*, W.A.B., Warszawa 2013.
Lahiri J., *Imiennik*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2007.
Lahiri J., *Nieoswojona ziemia*, Albatros, Warszawa 2010.
Lahiri J., *Tłumacz chorób*, Albatros, Warszawa 2010.

Lahiri J., *Zagubieni wśród hiacyntów*, Albatros, Warszawa 2015.
Letelier H. R., *Opowiadaczka filmów*, Muza, Warszawa 2012.
Lewicki T. (red.), *Księga tysiąca i jednej nocy*, PIW, Warszawa 1973.
Littell J., *Łaskawe*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
Llosa M. V., *Święto Kozła*, Rebis, Poznań 2002.
Manganelli G., *Centuria. Sto krótkich powieści rzek*, PIW, Warszawa 2016.
Márquez G. G., *Generał w labiryncie*, Muza, Warszawa 2017.
Márquez G. G., *Jesień patriarchy*, Muza, Warszawa 2010.
Márquez G. G., *Miłość w czasach zarazy*, Muza, Warszawa 2016.
Márquez G. G., *Morze utraconych opowiadań i inne felietony*, Muza, Warszawa 2000.
Márquez G. G., *Nie wygłoszę tu mowy*, Muza, Warszawa 2011.
Márquez G. G., *Rzecz o mych smutnych dziwkach*, Muza, Warszawa 2005.
Martel Y., *Życie Pi*, Albatros, Warszawa 2013.
McCarthy C., *Droga*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
Montaigne M. de, *Próby*, PIW, Warszawa 1985.
MunroA., *Kocha, lubi, szanuje*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.
Pamuk O., *Nazywam się Czerwień*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.
Popol Vuh. Księga Rady Narodu Quiché, PIW, Warszawa 1980.
Proust M., *W stronę Swanna*, MG, Warszawa 2013.
Pynchon T., *49 idzie pod młotek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
Pynchon T., *Tęcza grawitacji*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006.
Rodowska K., *Umocz wargi w kamieniu. Przekłady z poetów latynoamerykańskich*, Biuro Literackie, Wrocław 2011.
Roy A., *Bóg rzeczy małych*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
Sartre J. P., *Dramaty: Muchy. Przy drzwiach zamkniętych. Ladacznica z zasadami. Niekrasow*, PIW, Warszawa 1956.
SartreJ. P., *Mdłości*, Zielona Sowa, Warszawa 2005.
Saunders G., *10 grudnia*, W.A.B., Warszawa 2016.
Sepúlveda L., *Historias marginales*, Seix Barral, Barcelona 2000.
Sepúlveda L., *Lampa Aladyna i inne opowiadania na przekór niepamięci*, Noir sur Blanc, Warszawa 2011.
Sepúlveda L., *Przegapienia*, Noir sur Blanc, Warszawa 2005.
Scliar M., *Max e os felinos*, L&PM, Porto Alegre 1981.
Shikibu M., *The Tale of Genji*, Viking, Nowy Jork 2002.
Sołżenicyn A., *Archipelag Gułag. 1918–1956*, Rebis, Poznań 2008.
Sołżenicyn A., *Jeden dzień Iwana Denisowicza*, Iskry, Warszawa 1989.

Soyinka W., *Death and the King's Horseman*, Turtleback, St. Louis 2002.
Stiller R., *Wiersze o miłości. Antologia kontrowersyjna. Także i do śpiewu*, Kos, Katowice 2011.
Stiller R., *Gilgamesz. Epos babiloński i asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi przez Roberta Stillera*, vis-à-vis/ Etiuda, Kraków 2013.
Tołstoj L., *Anna Karenina*, Znak, Kraków 2012.
Tołstoj L., *Śmierć Iwana Iljicza*, PIW, Warszawa 1960.
Vonnegut K., *Rzeźnia numer pięć*, Albatros, Warszawa 2013.
Wallace D. F., *Infinite Jest*, Little Brown, Nowy Jork 1996.
Wilde O., *Bajki*, [w tym *Szczęśliwy książę*], Letter-Perfect International, Warszawa 1993.
Wolter, *Kandyd*, Greg, Kraków 2012.
Xun L., O*powiadania*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2015.
Yanagihara H., *Małe życie*, W.A.B., Warszawa 2016.
Zusak M., *Złodziejka książek*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2014.

Bibliografia:

Abramowicz Ł., Miąskiewicz M., *Czy studia muszą być nudne?*, „Gazeta Wyborcza" 12.02.2008.
Atcherley H., *Prisoner of Japan: A Personal War Diary Singapore, Siam and Burma, 1941–1945*, Memoirs Publishing: Cirencester 2015.
Baines J., *The Science of Love*, John Baines Inst, Nowy Jork 1993.
Barry P., *Beginning Theory. An Introduction to Literary and Cultural Theory*, Manchester University Press, Manchester – Nowy Jork 1995.
Barthes R., *Fragmenty dyskursu miłosnego*, Aletheia, Warszawa 2011.
Bereza H., *Proza z importu. Szkice literackie*, Czytelnik, Warszawa 1979.
Bayard P., *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?*, PIW, Warszawa 2008.
Beckett S., *Wierność przegranej*, Znak, Kraków 1999.
Bennett A., Royle N., *An Introduction to Literature, Criticism and Theory. Third Edition*, Pearson/Longman, Harlow 2004.
Bloom H., *The Western Canon. The Books and School of the Ages*, Harcourt Brace, Nowy Jork – San Diego – Londyn 1994.
Booker Ch., *The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories*, Bloomsbury Publishing, Londyn 2004.

Boulle P., *Most na rzece Kwai*, K.E. Liber, Warszawa 2002.
Burzyńska A., Markowski M. P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Znak, Kraków 2006.
Calvino I. *Dlaczego warto czytać klasykę*, „Odra"1997, nr 9.
Calvino I., *Wykłady amerykańskie. Sześć przypomnień dla przyszłego tysiąclecia*, Świat Literacki, Warszawa 2009.
Carter D., *How to Win the Nobel Prize in Literature. A Handbook for the Would-be Laureate*, Hesperus Press Limited, Londyn 2012.
Clavell J., *Król szczurów*, vis-a-vis/Etiuda, Kraków 2013.
Coast J., *Railroad of Death*, Myrmidon Books, Newcastle upon Tyne 2014.
Coetzee J. M., *Dziwniejsze brzegi. Eseje literackie 1986–1999*, Znak, Kraków 2008.
Coetzee J. M., *Wewnętrzne mechanizmy. Eseje literackie 2000–2005*, Znak, Kraków 2012.
Compagnon A., *Demon teorii. Literatura a zdrowy rozsądek*, słowo / obraz terytoria, Gdańsk 2010.
Cortázar J., *O literaturze. Wykłady w Berkeley, 1980*, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk 2016.
Czapliński P., *Literatura światowa i jej figury*, „Teksty Drugie. Teoria literatury. Krytyka. Interpretacja" 2014, nr 4.
Czapski J., *Czytając*, Znak, Kraków 2015.
Damrosch D., *How to Read World Literature*, Wiley & Blackwell, Chichester 2009.
Damrosch D. (red.), *Teaching World Literature*, The Modern Language Association of America, Nowy Jork 2008.
Deptuła B., *Literatura od kuchni*, W.A.B., Warszawa 2013.
Dirda M., *Classics for Pleasure*, Harcourt, Inc., Orlando 2007.
Dirda M., *Readings: Essays and Literary Entertainments*, Indiana University Press, Bloomington 2000.
Dorfman A., *Zakłócam spokój*, „Dialog" 1992, nr 10.
Dunbar R., *The Science of Love*, Wiley, Hoboken 2011.
Eco U., *O Bibliotece*, Świat Książki, Warszawa 2007.
Eco U., *O literaturze*, Muza, Warszawa 2003.
Eco U., *Szaleństwo katalogowania*, Rebis, Poznań 2009.
Eco U., Rorty R., Culler J., Brooke-Rose Ch., *Interpretacja i nadinterpretacja*, Znak, Kraków 2008.
Eliot T. S., *Szkice literackie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1963.

Espmark K., *Der Nobelpreis für Literatur. Prinzipien und Bewertungen hinter den Entscheidungen*, Vandenhoeck und Ruprecht, Getynga 1988.

Ercolino S., *The Maximalist Novel. From Thomas Pynchon's Gravity's Rainbow to Roberto Bolano's 2666*, Bloomsbury Academic, Londyn 2014.

Fadiman A., *Ex Libris. Wyznania czytelnika*, Świat Literacki, Warszawa 2004.

Fadiman A. (red.), *Rereadings*, Farrar, Straus and Giroux, Nowy Jork 2005.

Federman R., *Czym są powieści eksperymentalne i dlaczego ich się nie czyta?*, „Literatura na Świecie" 1984, nr 9.

Floryan W. (red.), *Dzieje literatur europejskich*, PWN, Warszawa 1977–1991.

Foster T. C., *How To Read English Like a Professor. A Lively and Entertaining Guide to Reading Between the Lines*, HarperCollins, Nowy Jork 2003.

Fuentes C., *W to wierzę*, Świat Książki, Warszawa 2003.

Gadacz T., *Studia i odpowiedzialność*, „Znak" 2013, nr 4.

Gelfert H.-D., *Was ist gute Literatur? Wie man gute Bücher von schlechten unterscheidet*, C. H. Beck, Monachium 2010.

Gelfert H.-D., *Wie interpretiert man einen Roman*, Philipp Reclam, Stuttgart 2006.

Gondowicz J., *Duch opowieści*, Nisza, Warszawa 2014.

Grzeniewski L. B., *Iwan Bunin*, Czytelnik, Warszawa 1982.

Horkheimer M., *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos" 2011, nr 2.

Huntington S. P., *Wojna cywilizacji?*, „Res Publica Nowa" 1994, nr 2(65).

Husserl E. *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, Aletheia, Warszawa 1993.

Johnson R. *Studying Fiction. A guide and study programme*, Manchester University Press, Manchester – Nowy Jork 1994.

Kahler E., *Przeobrażenia nowoczesnej powieści*, „Pamiętnik Literacki" 1970, nr 3.

Kalanithi P., *Jeszcze jeden oddech*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2016.

Kayser W., *Powstanie i kryzys powieści nowoczesnej*, „Przegląd Humanistyczny" 1960, nr 1.

Kelly S., *Księga ksiąg utraconych*, W.A.B., Warszawa 2008.

Kola F. A., *Między komparatystyką literacką a literaturą światową*, „Teksty Drugie. Teoria literatury. Krytyka. Interpretacja" 2014, nr 4.

Kronenberg A., *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

Kundera M., *Sztuka powieści. Esej*, Czytelnik, Warszawa 1998.

Kundera M., *Zasłona. Esej w siedmiu częściach*, PIW, Warszawa 2006.

Kundera M., *Zdradzone testamenty. Esej*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2015.

Lamping D., *Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere*, Kröner, Stuttgart 2010.

Lamping D. (red.), *Meilensteine der Weltliteratur. Von der Aufklärung bis in die Gegenwart*, Kröner, Stuttgart 2015.

Lem S., *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968.

Llosa M. V., *La verdad de las mentiras*, Penguin Random House Grupo Editorial, Barcelona 2015.

Llosa M. V., *O czytaniu i pisaniu. Wybór eseistyki*, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk 2017.

Llosa M. V., *Prawda kłamstw. Eseje o literaturze*, Rebis, Poznań 1999.

Lomax E., *Droga do zapomnienia*, Znak Literanova, Kraków 2014.

Löffler S., *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler*, C. H. Beck, Monachium 2013.

Lubbock P., *The Craft of Fiction*, J. Cane, Londyn 1921.

Lynn V., *Story Structure Architect. A Writer's Guide to Building Dramatic Situations & Compelling Characters*, Writer's Digest Books, Cincinatti 2005.

Łyczkowska K., *Babilońska literatura mądrości*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 1998.

Łysiak W., *Cyrk Nobla literackiego*, „Uważam Rze" 2012, nr 39(86).

Magill N. F. (red.), *Masterpieces of World Literature*, HarperCollins Publishers, Nowy Jork 1989.

Malina-Romańska O., *Pisarze jednej książki*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2011.

Małyszek T., *Literatura niemiecka w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2007.

Manguel A., *Moja historia czytania*, Muza, Warszawa 2003.

Matt P. von, *Intryga. Teoria i praktyka podstępu w literaturze*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2009.

Morgan A., *The World Between Two Covers. Reading the Globe*, Liveright Publishing Corporation, Nowy Jork 2015.

Mrożewska A. (red.), *Philologische Ostsee-Studien*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2009.

Nabokov V., *Wykłady o literaturze*, Aletheia, Warszawa 2016.

Osiecka A., *Czytadła. Gawędy o lekturach*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.

Oz A., *Opowieść się rozpoczyna*, Prószyński i S-ka: Warszawa [bdw].
Pamuk O., *Pisarz naiwny i sentymentalny. Wykłady harwardzkie, 2009*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.
Panza Ch., Gale G., *Existentialism for Dummies*, Wiley Publishigng Inc., Indianapolis 2008.
Pinker S., *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, Zysk i S-ka, Poznań 2015.
Pound E., *ABC czytania*, „Teksty. Teoria literatury. Krytyka. Interpretacja" 1981, nr 3 (57).
Powell J., *Postmodernism for beginners*, Writers and Readres Inc., Danbury 1998.
Przybylski A., *Literacki almanach alkoholowy*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2016.
Puchner M., *The Written World. The Power of Stories to Shape People, History, Civilization*, Random House, Nowy Jork 2017.
Rushdie S., *Ojczyzny wyobrażone*, Rebis, Poznań 2013.
Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2014.
Sábato E., *Pisarz i jego zmory*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
Singer P., *The Expanding Circle: Ethics, Evolution, and Moral Progress*, Princeton University Press, Princeton – Oxford 2011.
Skoczek T. (red.), *Historia literatury światowej w dziesięciu tomach*, SMS, Bochnia – Kraków – Warszawa 2003–2006.
Solares M., *Cómo dibujar una novela*, Ediciones Era, Meksyk 2014.
SPARKNOTES 101 Literature. 150 Novels and Plays. One Book, (opracowanie zbiorowe), Spark Publishing, Nowy Jork 2005.
SzymborskaW., *Wszystkie lektury nadobowiązkowe*, Znak, Kraków 2015.
Tobias R. B., *Twenty Master Plots and How to Build Them*, Piatkus Books, Londyn 1995.
Tomkowski J., *Dzieje literatury powszechnej*, Świat Książki, Warszawa 2008.
Tomkowski J., *Literatura powszechna według Jana Tomkowskiego*, Świat Książki, Warszawa 1997.
Tomkowski J., *Zamieszkać w Bibliotece*, Dom na Wsi, Ossa 2008.
Turkowska E. (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych*, Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom 2013.

Turkowska E., *Literatur auf der Datenautobahn. Zur Rolle der digitalen Literatur im Kommunikations- und Medienzeitalter*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2016.

Wartenberg T. E., *Existentialism. A Beginner's Guide*, Oneworld Publications, Londyn 2008.

Wasilewski A., *500 zagadek literackich*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960.

Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zobowiązanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XIII (3)/2017

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2017.017

MATEUSZ OLCHANOWSKI
Uniwersytet w Białymstoku
Izba Adwokacka w Białymstoku

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni na podstawie Krajowych Ram Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022

Safety of children and youth in cyberspace under the National Framework of Cyber Security Policy of the Republic of Poland for years 2017–2022

Streszczenie:
W pierwszej części artykułu przybliżony został problem odpowiedniego zabezpieczenia dzieci i młodzieży od zagrożeń występujących w cyberprzestrzeni. W dalszej kolejności autor pracy przybliżył regulacje „Krajowych Ram Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022" i zarazem dokonał ich analizy pod kątem zabezpieczenia w cyberprzestrzeni interesu najmłodszych. Intencją autora było m. in. zweryfikowanie czy zapewnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberświecie jest dla rządu polskiego priorytetem, czy może jednak problem ten jest zupełnie ignorowany? Analiza poprzedzona jest przedstawieniem status quo polskich regulacji prawnych stojących na straży bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. W podsumowaniu zawarte są wnioski, jakie autor wyciągnął z przedmiotowej analizy.
Słowa kluczowe: cyberbezpieczeństwo, cyberprzestrzeń

Abstract:
The first part of the article depicts the problem of adequate protection of children and young people against the dangers occurring in cyberspace. Subsequently, the

author of the paper described the 'National Framework of Cyber Security Policy of the Republic of Poland for years 2017–2022' and at the same time analysed it in terms of securing in cyberspace the interests of the youngest. The intention of the author was, among other things, to verify whether ensuring the safety of children and young people in cyberspace is a priority for the Polish Government or whether this problem is completely ignored. The analysis is preceded by the presentation of the status quo of Polish legal regulations that protect the safety of children and young people in cyberspace. The final part contains the conclusions the author drew from the analysis of the issue.
Keywords: cyber security; cyberspace

Wstęp

Postępujący rozwój technologiczny bezpośrednio rzutuje na życie każdego z nas. Znaczna część naszej aktywności zarówno społecznej jak i gospodarczej odbywa się w cyberprzestrzeni[1] lub przy jej użyciu. Jak trafnie zauważył M. Castells gdy tylko nowe technologie rozprzestrzeniły się, nastąpiło nasilenie się różnego rodzaju zachowań i użytków[2]. Jednak dynamiczny rozwój technologii informatycznych[3] przyczynia się nie tylko pozytywnych zmian w sferach życia jednostki, ale również do przekształcenia lub nasilenia obecnych oraz powstania nowych zagrożeń, często również o charakterze kryminalnym. Zachowanie bezpieczeństwa państwa i obywateli coraz częściej opiera się o kwestię cyberbezpieczeństwa[4]. Zgodnie ze stanowiskiem Najwyższej Izby Kontroli[5] bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni nie jest w Pol-

[1] Zgodnie z definicją zawartą w Krajowych Ramach Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022, cyberprzestrzeń to przestrzeń przetwarzania i wymiany informacji tworzona przez systemy teleinformatyczne wraz z powiązaniami pomiędzy nimi oraz relacjami z użytkownikami.

[2] M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2007, s. 23–24.

[3] T. R. Aleksandrowicz, *Świat w sieci. Państwa, społeczeństwa, ludzie w poszukiwaniu nowego paradygmatu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 2014, s. 62.

[4] M. Karnowska-Werner, *Zagrożenia bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni,* [w:] M. Górka, *Cyberbezpieczeństwo jako podstawa bezpiecznego państwa i społeczeństwa w XXI wieku*, Warszawa 2014, s. 285.

[5] Informacja o wynikach kontroli NIK w sprawie realizacji przez podmioty państwowe zadań w zakresie ochrony cyberprzestrzeni RP, KPB-4101-002-00/2014.

sce należycie chronione. Podkreślenia wymaga fakt, iż jednymi z głównych użytkowników Internetu są właśnie dzieci. Badania przeprowadzone w 2015 r. przez Centrum Badania Opinii Społecznej[6] wykazały, że 86% polskich dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 19 lat korzysta z Internetu. Tendencja od lat jest stale rosnąca. Inne badania przeprowadzone przez Instytut NASK[7] wskazują, że ponad 90% nastolatków do 12 roku życia miało przynajmniej raz styczność z Internetem. Dla porównania odsetek dorosłych internautów w grupie wiekowej 45–54, wyniósł w analogicznym okresie 60%[8]. Wydawać się może, iż z wiekiem zainteresowanie jednostek cyberprzestrzenią spada. Paradoksalnie jednak to właśnie dorośli tworzą ramy prawne, mające na celu między innymi ochronę najmłodszych przed zagrożeniami płynącymi z cyberprzestrzeni. Takie zjawisko można nazwać swego rodzaju zbliżeniem cywilizacyjnym, gdzie nowoczesna i dynamicznie rozwijająca się technologia, użytkowana w przeważającej większości przez ludzi młodych spotyka się ze starym porządkiem prawnym, często nieprzygotowanym na problemy i zagrożenia zmieniającego się świata.

Dzieci i młodzież, ze względu na swój wiek i rozwój psychofizyczny, zasługują na szczególną ochronę prawną przed zagrożeniami Internetu. Zauważyć należy, że w sferze tej prym wiodą regulacje międzynarodowe wyznaczające standardy pojedynczym państwom[9]. Jednak to na władzach konkretnych państw, w tym Polski, leży obowiązek nie tylko prawny wynikający z przyjętych zobowiązań o charakterze międzynarodowym, ale i moralny zapewnienia nowemu pokoleniu bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni.

[6] Centrum Badania Opinii Społecznej, Komunikat z badań nr 110/2015, http://www.cbos.pl [dostęp: 6.09.2017].

[7] Raport z badania Nastolatki 3.0, NASK, tabela 3a1.

[8] Centrum Badania Opinii Społecznej, Komunikat z badań nr 90/2015, http://www.cbos.pl [dostęp: 6.09.2017].

[9] Obok Konwencji Rady Europy o cyberprzestępczości z dnia 23 listopada 2001 r. (Dz. U. z 2015 r., poz. 728), wspomnieć należy również o Konwencji Rady Europy o ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych sporządzonej w dniu 25 października 2007 r. w Lanzarote.

Cyberświat, który z biegiem czasu staje się coraz częściej światem alternatywnym, toczącym się równolegle do życia realnego, zasługuje na większą niż kiedykolwiek wcześniej uwagę. Prace nad tą kwestią powzięło Ministerstwo Cyfryzacji[10] tworząc Krajowe Ramy Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022 (dalej: krajowe ramy lub dokument). Artykuł zawiera analizę wskazanego powyżej dokumentu w kontekście przytoczonych na wstępie uwag i zauważonych problemów. Autor będzie szukał odpowiedzi między innymi na pytanie: Czy zapewnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberświecie jest dla rządu polskiego priorytetem, czy może jednak problem ten został pominięty? Rozważania te poprzedzi treściwe przedstawienie aktualnego stanu prawnego mającego na celu zagwarantowanie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberświecie. Na końcu pracy zawarte są wnioski podsumowujące.

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży na gruncie aktualnego stanu prawnego w Polsce

Przed analizą i omówieniem zapisów znajdujących się w Krajowych Ramach Polityki Cyberbezpieczeństwa, należy zwięźle przybliżyć obecne regulacje prawne stojące na straży bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie, gdyż to one są podstawowymi gwarancjami ochrony interesu najmłodszych. Najważniejszym aktem prawnym zapewniającym ochronę praw dzieci i młodzieży jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej[11]. W art. 72 ust. 1 nakłada ona na organy władzy publicznej obowiązek ochrony praw dziecka. Zgodnie z jego treścią, każdy ma prawo do żądania od organów państwowych ochrony

[10] Wraz z przedstawicielami Ministerstwa Obrony Narodowej, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Rządowego Centrum Bezpieczeństwa i Biura Bezpieczeństwa Narodowego.

[11] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., nr 78 poz. 483 ze zm.

dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją[12].

W dalszej kolejności wskazać należy przepisy ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny[13], jako rozwinięcie gwarancji ustanowionych przez Konstytucję. Ustawa ta penalizuje szereg czynów społecznie szkodliwych, przez co spełnia nie tylko rolę ochronną wobec dzieci i młodzieży, ale również funkcję prewencyjną. Przepisy kodeksu odnoszą się wprost do cyberbezpieczeństwa dzieci i młodzieży penalizując zachowania będące cyberprzestępstwami, a więc czyny bezpośrednio popełnione w cyberprzestrzeni lub przy jej użyciu. Przede wszystkim są to zachowania o charakterze pedofilskim. Począwszy od elektronicznej korupcji seksualnej małoletniego (art. 200a § 1), a kończąc na czynach związanych z treściami pornograficznymi z udziałem małoletnich (art. 200b, art. 202). Biorąc pod uwagę szerokie ujęcie pojęcia „cyberprzestępczości" jako przestępczości mającej miejsce w cyberprzestrzeni[14], katalog czynów zabronionych jest obszerny. Ustawa obok czynów zabronionych pod groźbą kary określa szereg środków karnych. Ich celem jest ochrona dzieci i młodzieży przed osobami w stosunku, do których zachodzi obawa, iż mogłyby dopuścić się względem najmłodszych czynów kryminalnych[15].

Kolejnym ważnym aktem prawnym jest ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego[16] (dalej: k.p.k.). Przepisy tej ustawy umożliwiają skuteczne urzeczywistnianie norm prawa karnego materialnego. Regulacja prawna odnosi się między innymi do ważnej kwestii dowodów (w tym do dowodów cyfrowych[17]) i ich

[12] M. Gruchoła, *Ochrona użytkowników Internetu w państwach Unii Europejskiej,* Lublin 2012, s. 104.

[13] Dz. U. z 2016 r., poz. 189 ze zm.

[14] J. Kosiński, *Paradygmaty Cyberprzestępczości*, Warszawa 2015, s. 88.

[15] A. Ziółkowska, *Komentarz do art. 41 kodeksu karnego*, [w:] V. Konarska-Wrzosek, *Kodeks Karny. Komentarz*, Warszawa 2016, s. 247 i n.

[16] Dz. U. z 2015 r., poz. 1334 ze zm.

[17] Inna nazwa to „dowody elektroniczne".

zabezpieczenia w toku postępowań karnych[18]. Kodeks zawiera również szereg przepisów mających na celu zredukowanie do minimum negatywnych konsekwencji psychicznych najmłodszych wynikających z toczącego się postępowania karnego. W stosunku do osób małoletnich[19] obowiązują odmienne regulacje dotyczące ich przesłuchania (art. 185a k.p.k. oraz art. 185b k.p.k.).

Krajowe Ramy Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022

W drodze uchwały nr 52/2017 z dnia 27 kwietnia 2017 r. Rada Ministrów przyjęła Krajowe Ramy Polityki Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022[20]. W podtytule dokumentu widnieją słowa: poszanowanie praw i wolności w cyberprzestrzeni. Jak się wydaje, sygnalizuje to, iż dokument będzie dotyczył uprawnień i swobód wszystkich podmiotów prawa, w tym dzieci i młodzieży. Dokument podzielony został na wstęp, kontekst strategiczny, zakres krajowych ram, wizję oraz cele główne i szczegółowe. Na końcu zawarte są punkty dotyczące zarządzania i finansowania oraz wyjaśnienia pojęć użytych w krajowych ramach.

Na wstępie autorzy zauważają, iż rozwój społeczno-gospodarczy coraz częściej zależny jest od szybkiego dostępu do informacji oraz jej wykorzystania. Bezpieczeństwo cyberprzestrzeni, jako narzędzia służącego do operacji na dużych zasobach danych jest więc przesłanką do zachowania bezpieczeństwa obrotu gospodarczego, poczucia bezpieczeństwa obywateli, sprawności funkcjonowania instytucji sektora publicznego, przebiegu procesów produkcyjnych i usługowych, a w rezultacie do ogólnie pojmowane bezpieczeństwa narodowego.

[18] A. Mroczek, A. Sułkowska, *Zabezpieczanie dowodu elektronicznego*, [w:] K. Liedel, P. Piasecka, T. R. Aleksandrowicz, *Sieciocentryczne bezpieczeństwo. Wojna, pokój i terroryzm w epoce informacji,* Warszawa 2014, s. 199.

[19] Małoletniego poniżej lat 15 lub, który ukończył ten wiek lecz przesłuchanie go w innych warunkach mogłoby oddziałać negatywnie na jego psychikę.

[20] Załącznik do uchwały nr 52/2017 Rady Ministrów z dnia 27 kwietnia 2017 r.

W dalszej kolejności autorzy przytaczają kontekst strategiczny dokumentu wskazując, że jest on kontynuacją działań podejmowanych w latach ubiegłych[21]. Twórcy zwrócili uwagę, że rozwój systemów teleinformatycznych niesie ze sobą ryzyko związane z rosnącą liczbą niebezpieczeństw w sieci, co rzutuje na konieczność podjęcia spójnych działań w skali całego państwa. Zdaniem pomysłodawców zaproponowane przez nich ramowe działania przyczynią się do zwiększenia efektów działania organów ścigania oraz wymiaru sprawiedliwości w lokalizowaniu i zwalczaniu niezgodnych z prawem zachowań.

Punkt odnoszący się do zakresu krajowych ram polityki cyberbezpieczeństwa przedstawia zwięźle zawartość analizowanego dokumentu. Obok celów z zakresu bezpieczeństwa teleinformatycznego, w dokumencie znajdują się kierunki podejścia do programów edukacyjnych, informacyjnych i szkoleniowych dotyczących cyberbezpieczeństwa. Z perspektywy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci ujednolicenie projektów edukacyjnych i szkoleniowych wydaje się być dobrym pomysłem. Najmłodsi, jako ci, którzy są najbardziej podatni na wpływy, muszą być dobrze poinformowani o zagrożeniach płynących z cyberprzestrzeni, tak by sami mogli je wykrywać i zawczasu ich unikać. Zdaniem twórców krajowe ramy w przyszłości mają w sposób pośredni wpływać na życie obywateli poprzez przyjęcie z inicjatywy Rady Ministrów przepisów prawa powszechnego. W ocenie autora jest to bardzo ważna zapowiedź zmian legislacyjnych w zakresie cyberbezpieczeństwa niezawierająca zarazem żadnych konkretów. Należy spodziewać się, że zmiany prawa, o których mowa dotykać będą bezpośrednio problemów i celów wskazanych w badanym dokumencie.

Wizją autorów dokumentu jest państwo polskie w 2020 r., bardziej odporne na zagrożenia płynące z cyberprzestrzeni. Celem głównym krajowych ram jest zapewnienie wysokiego poziomu bezpieczeństwa

[21] Mowa o przyjętej przez rząd w 2013 r. Polityce Ochrony Cyberprzestrzeni Rzeczypospolitej Polskiej. Więcej w: J. Skrzypczak, *Polityka ochrony cyberprzestrzeni RP,* „Przegląd Strategiczny" 2014, nr 7, s. 133 i n.

sektora publicznego i prywatnego oraz obywateli w zakresie korzystania z usług cyfrowych. Czterema celami szczegółowymi są: skoordynowanie działań w przeciwdziałaniu incydentom naruszającym bezpieczeństwo systemów teleinformatycznych istotnych dla funkcjonowania państwa, wzmacnianie zdolności do przeciwdziałania cyberzagrożeniom, zwiększanie potencjału narodowego oraz kompetencji w zakresie cyberbezpieczeństwa oraz zbudowanie w tożsamym zakresie silnej pozycji Polski na arenie międzynarodowej. Poszczególne cele są rozbudowane w dalszej części dokumentu. Z punktu widzenia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni, najważniejszy jest pierwszy, drugi i trzeci z wymienionych celów szczegółowych.

Pierwszy z celów osiągnięty ma zostać poprzez zmiany legislacyjne w obszarze bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni. Zamiarem autorów jest dokonanie przeglądu obecnych przepisów prawa w celu ich harmonizacji. Konkretnym prognostykiem dotyczącym zmian w ustawodawstwie jest zapowiedź implementacji Dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/1148 z dnia 6 lipca 2016 r. w sprawie środków na rzecz wysokiego wspólnego poziomu bezpieczeństwa sieci i systemów informatycznych na terytorium Unii[22]. Sama treść dyrektywy nie odnosi się bezpośrednio do bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni, jednak już w art. 1 zaznacza, iż jej implementacja musi przebiegać bez uszczerbku dla Dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/93/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie zwalczania niegodziwego traktowania w celach seksualnych i wykorzystywania seksualnego dzieci oraz pornografii dziecięcej, zastępującej decyzję ramową Rady 2004/68/WSiSW[23]. Taki zapis poniekąd wyznacza priorytety Unii Europejskiej wskazując, iż ochrona najmłodszych przed zagrożeniami cyberświata jest priorytetem w budowie wspólnego bezpieczeństwa sieci i systemów informatycznych na terytorium Unii Europejskiej. Twórcy krajowych ram zauważyli problem dynamiki procesów zachodzących w cyberprzestrzeni i zasygnalizo-

[22] Dz. U. UE 2016 L194.
[23] Dz. U. UE L 335 z 17.12.2011, s. 1.

wali konieczność śledzenia zachodzących tam zmian tak, by w porę podjąć inicjatywę nowelizacji przepisów prawa.

Podwyższenie kompetencji ośrodków naukowych w zakresie bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni, zarówno sprawne wykrywanie, jak i zwalczanie cyberzagrożeń przyczyni się korzystnie do ochrony najmłodszych użytkowników systemów informatycznych. Wzmocnienie potencjału w zakresie profilaktyki zagrożeń w cyberprzestrzeni odbywać się ma między innymi poprzez zbudowanie zdolności analitycznych w ocenie cyberzagrożeń oraz weryfikacji konkretnych incydentów. Zdaniem autora w dobie dynamicznego rozwoju nowoczesnych technologii, wczesna i dogłębna analiza zagrożeń przypisana Narodowemu Centrum Cyberbezpieczeństwa[24], jeśli zostanie odpowiednio spożytkowana, może przyczynić się do zwiększenia bezpieczeństwa najmłodszych. Wartym zauważyć, iż to właśnie ten podmiot zajmuje się obsługą zgłoszeń szkodliwych i nielegalnych treści, w tym treści pornograficznych z udziałem nieletnich[25].

Zwiększenie potencjału narodowego oraz umiejętności w zakresie bezpieczeństwa cyberprzestrzeni w kontekście ochrony praw i wolności nieletnich obywateli ma nastąpić poprzez, między innymi, edukację z zakresu cyberbezpieczeństwa. Twórcy dokumentu zakładają, że skuteczna edukacja zależy od jak najwcześniejszego rozpoczęcia procesu kształcenia, dlatego też zakładają, że nastąpi to już na etapie wczesnoszkolnym. Autorzy zakładają opracowanie i wdrożenie zmian programowych do podstaw nauczania w szkole. Ponadto zaplanowano stworzenie i rozpoczęcie kursów dla nauczycieli informatyki oraz zmiany w kształceniu podyplomowym nauczycieli, tak by podnieść ich kwalifikacje z zakresu bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni. Propozycje przyjęte w krajowych ramach należy ocenić bardzo pozytywnie. Zarazem jednak autorzy nie dostrzegli, iż dzieci i młodzież korzystają już nie tylko z Internetu w celu komunikacji i rozrywki, ale

[24] Centrum działa w strukturze Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej (NASK).

[25] Poprzez portal internetowy dyzurnet.pl.

również coraz częściej czerpią z niego wiedzę[26]. Należy zastanowić się, czy oprócz zmian w *stricte* tradycyjnych formach edukacji, nie opracować i wdrożyć systemu edukacji bezpośrednio w cyberprzestrzeni, czyli tam gdzie zagrożenia mają swoją genezę. Przykładowo poprzez aplikacje internetowe lub przy pomocy komunikatów w witrynach internetowych odwiedzanych głównie przez najmłodszych.

Realizacji celu przyświecać ma również uwrażliwianie obywateli (dzieci, młodzieży, rodziców) na cyberzagrożenia. Opracowane mają zostać kampanie celowane do różnych grup społecznych w zakresie edukacji o prawach i wolnościach w cyberświecie. Zadaniem administracji publicznej będzie również wspieranie operatorów i dostawców usług cyfrowych w zakresie podejmowania działań edukacyjnych. Końcowym celem ma być zapewnienie użytkownikom Internetu dostępu do wiedzy umożliwiającej zrozumienie zagrożeń w cyberprzestrzeni i wczesnego ich unikania. Zaproponowane rozwiązania, zdaniem Autora, przyczynią się korzystnie do prewencji wobec cyberzagrożeń. Ukierunkowane kampanie społeczne, przede wszystkim te skierowane do dzieci i młodzieży to dobry prognostyk na przyszłość. Nie od dziś wiadomo, iż lepiej jest zapobiegać niż leczyć zaniedbane problemy. Uświadamianie najmłodszych o zagrożeniach płynących z cyberprzestrzeni za pomocą przekazów sprofilowanych do ich grupy wiekowej, może zasadniczo zwiększyć ich skuteczność.

W końcowej części dokument zawiera regulacje dotyczące zarządzania krajowymi ramami. Koordynatorem przyjętych działań będzie minister właściwy do spraw informatyzacji. Po dwóch latach obowiązywania nastąpi pierwszy przegląd i kontrola efektów oddziaływania krajowych ram. W ciągu sześciu miesięcy ma zostać przygotowany plan działań na rzecz wdrożenia krajowych ram polityki cyberbezpieczeństwa. Na obecnym etapie finansowanie wdrażania krajowych ram ma odbywać się w ramach planów finansowych poszczególnych jednostek uczestniczących w przedsięwzięciu. Jednak docelowo finansowanie zagwarantowane ma zostać w Wieloletnim Programie doty-

[26] Raport z badania *Nastolatki 3.0*, NASK, s. 29.

czącym cyberbezpieczeństwa ujętym w ustawie budżetowej. Dokument zamyka słownik pojęć użytych w Krajowych Ramach Polityki Cyberbezpieczeństwa RP. Propozycje zagwarantowania środków przeznaczonych na ochronę bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni już na etapie konstruowania ustawy budżetowej to właściwa droga. Praktycznie nieograniczona ilość podmiotów narażonych na cyberzagrożenia skutkuje koniecznością zaangażowania znacznej sumy pieniędzy na efektywną walkę z tym negatywnym zjawiskiem.

Podsumowanie

Na pytanie zawarte we wstępie nie da się udzielić odpowiedzi za pomocą znaków systemu binarnego (0,1). W ocenie autora, twórcy krajowych ram polityki cyberbezpieczeństwa dostrzegają konieczność ochrony bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni, jednak nie można stwierdzić, iż jest to jeden z priorytetów przyjętego dokumentu. Analiza jego treści prowadzi do wniosku, iż kwestia ochrony praw dzieci i młodzieży jest w nim rzadko poruszana. Problem zapewnienia cyberbezpieczeństwa najmłodszych potraktowany został przez twórców po „macoszemu". Krajowe ramy bardziej koncentrują się na ochronie państwa, jako całości, niż na bezpieczeństwie konkretnych grup społecznych, w tym tych najbardziej bezbronnych. Z jednej strony zagadnienie zostało dostrzeżone przez autorów, z drugiej natomiast potraktowane *minorum gentium* – bez poświecenia mu należytej uwagi. Należy podkreślić, że poprzedzający dokument – przyjęta w 2013 r. Polityka Ochrony Cyberprzestrzeni Rzeczpospolitej Polskiej, był znacznie bardziej rozbudowany w zakresie ochrony dzieci i młodzieży.

Autorzy Krajowych Ram skupili się głównie na przeciwdziałaniu cyberzagrożeniom poprzez edukację. Pomimo, iż dokument skupia się bardziej na nauczaniu najmłodszych niż na wprowadzeniu przepisów prawa gwarantujących ich bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni, to w pracach nad krajowymi ramami nie uczestniczyli przedstawiciele

Ministerstwa Edukacji Narodowej. Naturalnie wydaje się, iż propozycje zmian w programach kształcenia winny przebiegać we współpracy właśnie z tym działem administracji rządowej. Skutkiem braku współpracy między Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ministerstwem Cyfryzacji a organami ścigania jest to, że nie ma w Polsce opracowanych wytycznych dotyczących zapobiegania i przeciwdziałania cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży[27].

Propozycje dotyczące zmian w kształceniu najmłodszych wydają się niewystarczające. Działania prewencyjne, choć bardzo ważne, nie zastąpią organów wymiaru sprawiedliwości w sytuacji, gdy dojdzie już do naruszenia prawa. Zasygnalizowane w krajowych ramach propozycje zmian w prawie autor ocenia, jako zbyt powierzchowne. Polskie akty normatywne nie są do końca zgodne z postanowieniami multilateralnych umów międzynarodowych[28] dotyczących cyberbezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Pomimo krytyki przez doktrynę, autorzy krajowych ram zdają się nie dostrzegać tego problemu. W dalszym ciągu istnieje potrzeba unifikacji polskiego porządku prawnego z regulacjami ponadpaństwowymi. Brak jest natomiast zapowiedzi o konkretnych działaniach mających na celu dostosowanie prawa polskiego do wymogów międzynarodowych. W ocenie autora, takie niedociągnięcie może wynikać z braku przedstawicieli Ministerstwa Sprawiedliwości przy pracach nad dokumentem. Pomijając powyższe mankamenty wskazać należy, że krajowe ramy stanowią dobry fundament do dalszych prac w tym zakresie[29].

Zaniedbania organów władzy wykonawczej powodują sytuację, w której cierpią najmłodsi. Cyberprzestępstwa na szkodę dzieci i mło-

[27] Informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli w sprawie zapobiegania i przeciwdziałania przemocy wśród dzieci i młodzieży, LIK.410.002.00.2017.

[28] A. Adamski, *Konwencja Rady Europy o cyberprzestępczości i kwestia jej ratyfikacji przez Polskę*, [w:] G. Szpor, *Internet. Ochrona wolności, własności i bezpieczeństwa*, Warszawa 2011, s. 348.

[29] A. Kozłowski, *Bezpieczna Polska w cyfrowej erze. Strategia Cyberbezpieczeństwa na lata 2017–2022 [ANALIZA],* http://www.cyberdefence24.pl/555852,bezpieczna-polska-w-cyfrowej-erze-strategia-cyberbezpieczenstwa-na-lata-2017-2022-analiza, [dostęp: 11.09.2017].

dzieży utrzymują się na wysokim poziomie, a niektóre z nich wykazują tendencję rosnącą[30]. Zgodnie z brzmieniem krajowych ram ich postanowienia mogą być na bieżąco aktualizowane. W tej kwestii należałoby wymagać od autorów dokumentu rewizji zapisów i ich dostosowania do potrzeb, po konsultacji z szerszym (niż pierwotne) gremium specjalistów z tego zakresu.

Kompleksowa spojrzenie na zaproponowane zmiany będzie możliwe dopiero po analizie następstw przyjętego dokumentu. Na pierwsze efekty funkcjonowania Krajowych Ram Polityki Cyberbezpieczeństwa RP należy jednak poczekać. Autorzy dopiero po dwóch latach przeprowadzą pierwszy planowany przegląd, dokonają oceny efektów oddziaływania przyjętego dokumentu, a następnie przedstawią je Radzie Ministrów[31].

Bibliografia:

Adamski A., *Konwencja Rady Europy o cyberprzestępczości i kwestia jej ratyfikacji przez Polskę*, [w:] G. Szpor, *Internet. Ochrona wolności, własności i bezpieczeństwa*, C.H. Beck, Warszawa 2011.

Aleksandrowicz T. R., *Świat w sieci. Państwa, społeczeństwa, ludzie w poszukiwaniu nowego paradygmatu bezpieczeństwa narodowego,* Difin, Warszawa 2014.

Castells M., *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa 2007.

Gruchoła M., *Ochrona użytkowników Internetu w państwach Unii Europejskiej,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

Karnowska-Werner M., *Zagrożenia bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni*, [w:] M. Górka, *Cyberbezpieczeństwo jako podstawa bezpiecznego państwa i społeczeństwa w XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014.

[30] Ministerstwo Sprawiedliwości, Skazania prawomocne – dorośli – wg rodzajów przestępstw i wymiaru kary w l.2008-2016, https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/.

[31] K. J. Jakubski, *Analiza Strategii Cyberbezpieczeństwa Rzeczpospolitej Polskiej na lata 2017–2022, Fundacja Po.Int 2017,* https://fundacjapoint.pl/2017/05/analiza-strategii-cyberbezpieczenstwa-rzeczypospolitej-polskiej-na-lata-2017-2022/, [dostęp: 9.09.2017].

Konarska-Wrzosek V., *Kodeks Karny Komentarz,* Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

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

Mroczek A., Sułkowska A., *Zabezpieczanie dowodu elektronicznego*, [w:] K. Liedel, P. Piasecka, T. R. Aleksandrowicz, *Sieciocentryczne bezpieczeństwo. Wojna, pokój i terroryzm w epoce informacji,* Difin, Warszawa 2014.

Skrzypczak J., *Polityka ochrony cyberprzestrzeni RP*, „Przegląd Strategiczny" 2014, nr 7.

Świecki D., *Kodeks Postępowania Karnego. Komentarz,* Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

Ziółkowska A., *Komentarz do art. 41 kodeksu karnego*, [w:] V. Konarska-Wrzosek, *Kodeks Karny. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XIII (3)/2017

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2017.018

RADOSŁAW WOŹNIAK
Wojskowa Akademia Techniczna
Warszawa

Interaktywny Formularz Oświadczeń Majątkowych jako wielozadaniowe narzędzie wspierające przygotowanie i obieg oświadczeń o stanie majątkowym

Interactive Property Statement Form as a multi-purpose tool to support the preparation and flow of property statements

Streszczenie:
W pracy zaprezentowano desktopową aplikację wspierającą sporządzanie i obieg oświadczeń o stanie majątkowym. Program przeznaczony jest dla osób zobowiązanych do składania oświadczeń. Intuicyjne i ergonomiczne formularze wspierane są przez zbiory podpowiedzi i komentarzy. Podczas wypełniania oświadczenia można importować dane z poprzednio wprowadzonych dokumentów. Dodatkowo zastosowano kodowanie danych na wydruku w postaci QR kodów, które wykorzystywane są podczas rejestracji i digitalizacji dokumentów.
Słowa kluczowe: oświadczenie majątkowe, formularz, przygotowanie oświadczenia, obieg dokumentu, qr kod

Abstract:
The article presents a desktop application supporting the preparation and flow of property declarations. The program is designed for people obliged to submit declarations. Intuitive and ergonomic forms are supported by collections of tips and comments. User can import data from the previously entered documents. The program is coding the data by QR codes. They are used during registering and digitizing documents.
Keywords: Property statement, form, statement preparation, document flow, qr code

Wprowadzenie

Celem aplikacji jest przeprowadzenie krok po kroku użytkownika przez proces sporządzenia i przygotowania oświadczenia o stanie majątkowym. Program zawiera obszerny system pomocy w formie podpowiedzi i komentarzy wyjaśniających poszczególne zapisy oświadczenia majątkowego i przedstawiających interpretacje przepisów prawa. Pozwala to na zapoznanie się z praktycznym i prawnym aspektem obowiązku składania oświadczenia. Narzędzie pomaga w wydrukowaniu dokumentu wraz z nadrukiem zawierającym zakodowane dane w formie QR kodu, który jest wykorzystywany w późniejszym etapie ewidencji i archiwizacji dokumentów. Dodatkowym atutem jest przechowywanie wprowadzonych danych w celu zaimportowania ich przy kolejnych okazjach wypełniania stosownych dokumentów.

Aplikacja została przygotowana dla żołnierzy zawodowych, ale jest również przeznaczona dla innych osób zobowiązanych do składania oświadczeń majątkowych. Mogą z niej korzystać m. in. pracownicy resortu obrony narodowej, pracownicy i funkcjonariusze innych służb, sędziowie, prokuratorzy, samorządowcy i parlamentarzyści.

Projekt związany jest ściśle z obszarem polityki obronnej i bezpieczeństwa państwa[1] na płaszczyźnie antykorupcyjnej i prawnej. Aplikacja może stać się jednym z elementów zintegrowanego Systemu Bezpieczeństwa Narodowego jako pierwsze ogniwo wielozakresowego systemu antykorupcyjnego w postaci źródła danych ustrukturowanego modelu oraz narzędzia wspierającego przygotowanie i obieg dokumentów. Tak przygotowane dane pozwalają na zastosowanie wielu mechanizmów z zakresu analizy ekonomicznej, behawioralnej, prognozowania lub nawet sztucznej inteligencji w celu pogłębienia stanu wiedzy i wyciąganiu stosownych wniosków z oświadczeń o stanie majątkowym. Opracowane rozwiązanie jest wynikiem przeanalizowania problemów ze strony instytucji przetwarzających oświadczenia ma-

[1] Decyzja nr 4/NSzW Ministra Obrony Narodowej z dnia 22.02.2013 r. w sprawie wprowadzania do użytku służbowego w resorcie obrony narodowej dokumentu „Priorytety kierunku badań w resorcie obrony narodowej na lata 2013–2022".

jątkowe oraz osób zobowiązanych do składania deklaracji. Są to m. in. procesy polegające na ewidencji, archiwizacji, monitorowaniu, sprawozdawczości i analizie oświadczeń o stanie majątkowym, a także na rozpoznaniu problemów spotykanych podczas wypełniania deklaracji.

Do wykonania projektu zastosowano własny sprzęt komputerowy, oprogramowanie oraz umiejętności badawcze, projektowania i implementacji rozwiązania informatycznego. Do rozpowszechnienia rozwiązania wykorzystano serwis internetowy Żandarmerii Wojskowej: http://zw.wp.mil.pl, w zakładce Oświadczenia Majątkowe (patrz Rys. 1.); aplikacja jest do pobrania za darmo.

Rys. 1. Serwis internetowy Żandarmerii Wojskowej, który udostępnia aplikację Interaktywny Formularz Oświadczeń Majątkowych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie strony internetowej Żandarmerii Wojskowej.

W aspektach szkoleniowych i promocji działań Żandarmerii współpracowano z Wojskowym Wydawnictwem Specjalnym w Warszawie w celu wytłoczenia nośników CD z aplikacją Interaktywny Formularz Oświadczeń Majątkowych. Płyty CD takie jak na Rys. 2. z programem

rozdawane są podczas szkoleń przeprowadzanych przez Oddział Oświadczeń Majątkowych.

Rys. 2. Prezentacja nośnika z aplikacją Interaktywny Formularz Oświadczeń Majątkowych

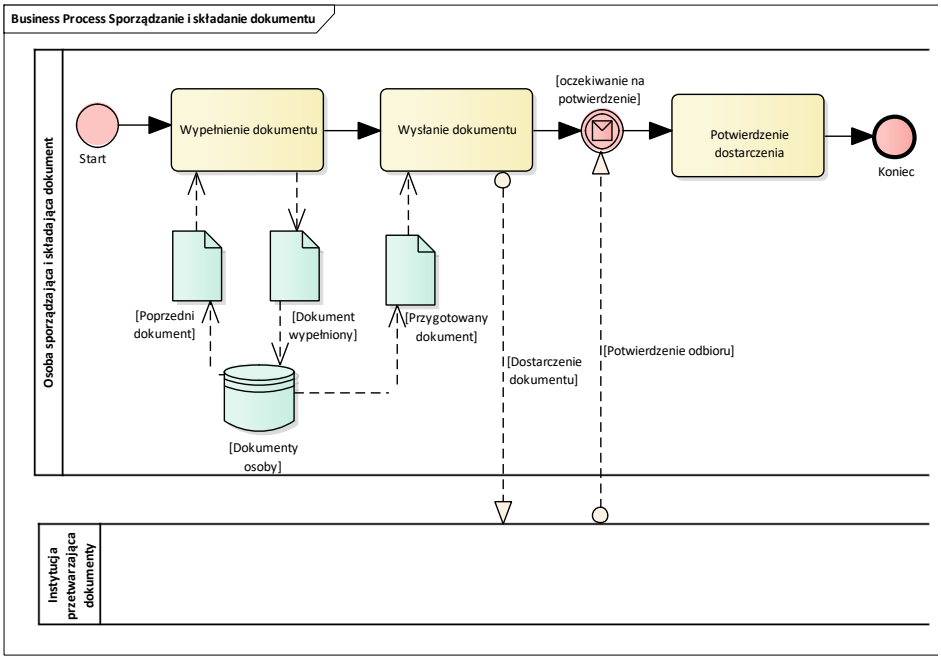
Źródło: Opracowanie własne.

Na dzień dzisiejszy z programu skorzystano ponad 10 tysięcy razy, co przyczyniło się w dużym stopniu do m. in. zmniejszenia liczby błędów popełnianych przez osoby składające oświadczenia, zwiększenia przejrzystości składanych dokumentów, propagowania informacji oraz podstaw prawnych na temat oświadczeń oraz znacznie przyspieszyło ewidencję i archiwizację dokumentów, dzięki wykorzystaniu autorskiego rozwiązania skanowania kodów z danymi zawierającymi składniki oświadczenia.

Modelowanie problemu

Proces sporządzania i wysyłania dokumentu został zamodelowany na diagramie procesów biznesowych[2] przedstawionym na Rys. 3. poniżej. Jest to zbiór czynności wykonywanych przez osoby, które zamierzają wypełnić, a następnie wysłać oświadczenie.

Rys. 3. Proces sporządzania i wysyłania dokumentu



Źródło: opracowanie własne.

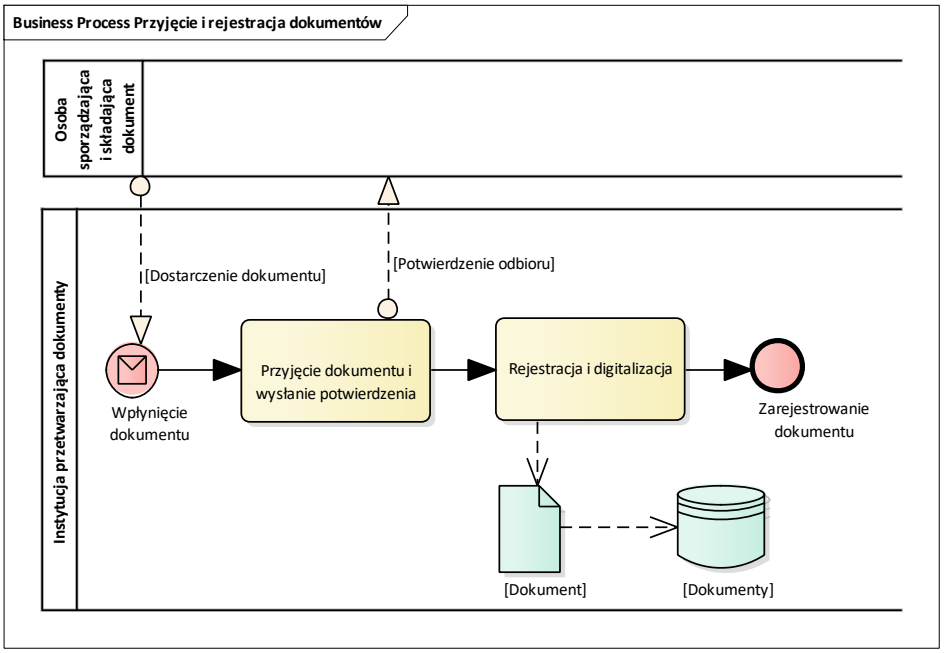
Podczas wypełniania dokumentu można zaimportować dane z poprzednich oświadczeń, m. in. dane osobowe swoje i małżonka, informacje na temat nieruchomości lub innych składników majątku. Następnie, przygotowany dokument należy wysłać do docelowej instytu-

[2] S. Wrycza, B. Marcinkowski, *Język inżynierii systemów SysML. Architektura i Zastosowania. Profile 2.x w praktyce*, Warszawa 2013.

cji. W przypadku żołnierzy zawodowych jest to Żandarmeria Wojskowa. Wysłanie dokumentu na dzień dzisiejszy musi odbywać się drogą pocztową. W przyszłości istnieje możliwość wykorzystania informatycznych sposobów na dostarczenie dokumentów np. dzięki wykorzystaniu cyfrowego podpisu, platformy ePUAP (Elektroniczna Platforma Usług Administracji Publicznej), szyfrowania i UPO (Urzędowego Potwierdzenia Odbioru).

Proces przyjmowania i rejestrowania dokumentów został zamodelowany na diagramie procesów biznesowych przedstawionym na Rys. 4. Jest to zbiór czynności wykonywanych przez pracowników instytucji przetwarzającej dokumenty w celu realizacji określonych zadań, np. dla Żandarmerii Wojskowej jest to ustawowe zadanie polegające m. in. na gromadzeniu i przeprowadzaniu analiz oświadczeń o stanie majątkowym.

Rys. 4. Proces Przyjmowania i rejestracji dokumentów



Źródło: opracowanie własne.

Po wpłynięciu dokumentów instytucja dokonuje czynności związanych z ewidencją i archiwizacją oświadczeń, które polegają m. in. digitalizacji dokumentów w celu przeprowadzenia zadań analitycznych i statystycznych.

Zastosowane rozwiązania

Tak jak wspomniano wcześniej na wydrukach znajdują się charakterystyczne kody kreskowe. Na Rys. 5 znajduje się przykładowa reprezentacja graficzna QR kodu, zawierająca 17 wersów wiersza Juliana Tuwima pt. „Do prostego człowieka".

Rys. 5. Ciąg 504 znaków w postaci QR kodu

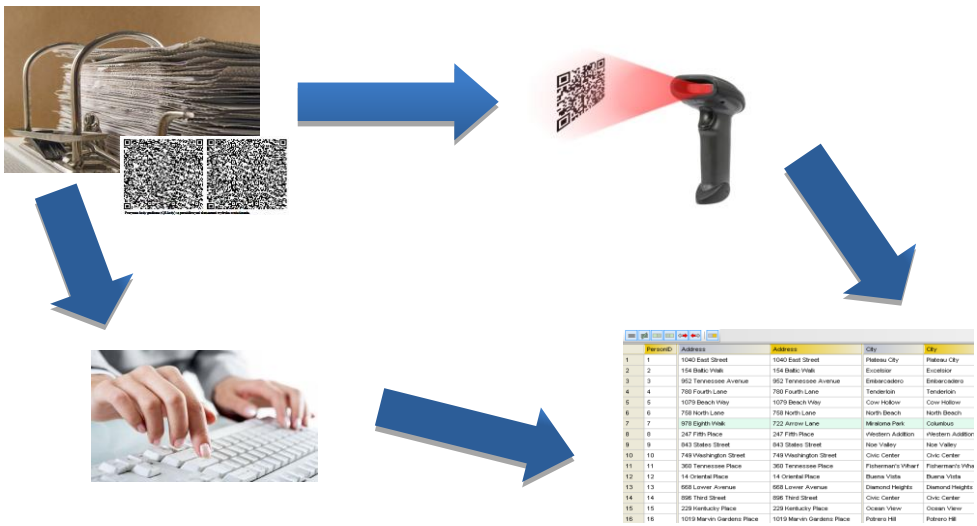
Źródło: opracowanie własne.

Kod QR (ang. *Quick Reponse Code*) to dwuwymiarowy, kwadratowy obrazek, zwany też kodem kreskowym, który pozwala na zapisanie danych w sposób graficzny. Zależnie od rozmiaru, może zawierać do 4296 znaków alfanumerycznych. Kod opracowany został przez japońską firmę w 1994 roku[3]. Organizacja ISO w 2000 roku zatwierdziła dwuwymiarowy kod jako międzynarodowy standard ISO/IEC18004.

[3] *QRCode*, http://www.qrcode.com/en, [dostęp: 19.04.2017].

Elementem podstawowym QR kodu jest moduł, który przybiera czarny (ciemny) lub biały (jasny) kolor. Odpowiednia ich kombinacja tworzy słowa kodowe, które odpowiadają za poszczególne znaki. Rozmiar zewnętrzny zależy od ilości zapisanych danych, określonej wersji kodu oraz zastosowanego mechanizmu korekcji błędów. Kod jest wykorzystywany w przewodnikach, oznaczeniach produktów, wspieraniu przelewów bankowych, wizytówkach, systemach dostępu np. na konferencjach, czy też kodowania danych np. w dokumentach.

Rys. 1. Sposoby ewidencjonowania i archiwizacji dokumentów



	PersonID	Address	Address	City	City
1	1	1040 East Street	1040 East Street	Plateau City	Plateau City
2	2	154 Baltic Walk	154 Baltic Walk	Excelsior	Excelsior
3	3	952 Tennessee Avenue	952 Tennessee Avenue	Embarcadero	Embarcadero
4	4	768 Fourth Lane	768 Fourth Lane	Tenderloin	Tenderloin
5	5	1079 Beach Way	1079 Beach Way	Cow Hollow	Cow Hollow
6	6	758 North Lane	758 North Lane	North Beach	North Beach
7	7	979 Eighth Walk	722 Arrow Lane	Miraloma Park	Columbus
8	8	247 Fifth Place	247 Fifth Place	Western Addition	Western Addition
9	9	843 States Street	843 States Street	Noe Valley	Noe Valley
10	10	749 Washington Street	749 Washington Street	Civic Center	Civic Center
11	11	360 Tennessee Place	360 Tennessee Place	Fisherman's Wharf	Fisherman's Wha
12	12	14 Oriental Place	14 Oriental Place	Buena Vista	Buena Vista
13	13	668 Lower Avenue	668 Lower Avenue	Diamond Heights	Diamond Heights
14	14	896 Third Street	896 Third Street	Civic Center	Civic Center
15	15	229 Kentucky Place	229 Kentucky Place	Ocean View	Ocean View
16	16	1019 Marvin Gardens Place	1019 Marvin Gardens Place	Potrero Hill	Potrero Hill

Źródło: opracowanie własne na podstawie artykułu[4].

Zastosowanie QR kodów pozwala na przyspieszenie procesu digitalizacji dokumentów. Dane zakodowane w kodach kwadratowych są przesyłane do komputera za pomocą czytników. Na Rys. 6 przedstawiono sposoby ewidencjonowania i archiwizacji dokumentów. Następnie aplikacja dekoduje oraz utrwala dane. Proces ten trwa

[4] T. Piekarski, J. Korpusik, R. Woźniak, *Funkcjonowanie oświadczeń o stanie majątkowym w Siłach Zbrojnych RP – teraźniejszość i kierunki rozwoju*, II Konferencja Antykorupcyjna. „Realizacja działań antykorupcyjnych w resorcie obrony narodowej", Komenda Główna Żandarmerii Wojskowej, Warszawa 2017.

kilkanaście razy szybciej od standardowego rozwiązania polegającego na przepisywaniu danych zawartych w dokumentach. W ten sposób możliwe jest uniknięcie błędów powstających podczas przepisywania spowodowanych m. in. przemęczeniem pracownika.

Warto wspomnieć o informatycznej budowie narzędzia. Wielozadaniowa platforma wzoruje się na wzorcu architektonicznym MVC (*Model – View – Controller*)[5] z wykorzystaniem zalet wzorca MVVM (*Model – View – ViewModel*). MVC jest złożonym wzorcem, często wykorzystywanym w aplikacjach sieciowych umożliwiającym pełną kontrolę nad zachowaniem aplikacji. Warstwa modelu jest odpowiedzialna za dane oraz logikę biznesową, czyli funkcjonalności. Warstwa widoku to wizualna cześć aplikacji odpowiedzialna za komunikację z użytkownikiem. Kontroler zawiera zachowania odpowiedzialne za zdarzenia i interakcje pomiędzy warstwami modelu i widoku. Wzorzec MVVM jest rozwiązaniem wykorzystywanym w aplikacja desktopowych. W tym przypadku *ViewModel* nie tylko odpowiada za komunikację pomiędzy warstwami widoku i modelu, ale również przejmuje rolę części logiki biznesowej.

Wydzielenie dodatkowych warstw, m. in. dla logiki biznesowej pozwala na rozszerzenie możliwości platformy, zwiększa jej testowalność, wspiera współpracę programistów w zespołach projektowych, zwiększa poziom kontroli nad zachowaniem aplikacji. Znaczącą zaletą odseparowania warstw jest możliwość posiadania wielu niezależnych widoków dlatego samego modelu. Natomiast minusem jest zwiększenie złożoności kodu programu.

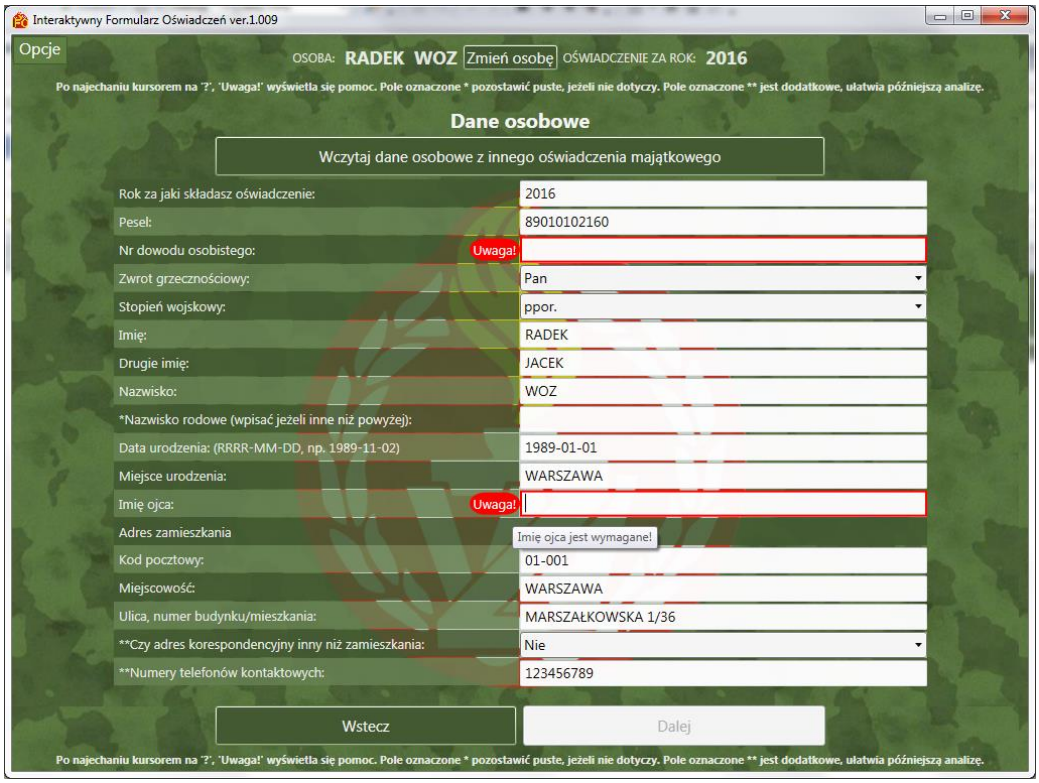
Wizualizacja aplikacji

Poniżej przedstawiono zrzuty ekranu uruchomionego programu dla przykładowej osoby. Wydruk oświadczenia prezentowany jest

[5] ASP.NET MVC – omówienie, https://msdn.microsoft.com/pl-pl/library/dd381412(v=vs.108).aspx, [dostęp: 20.04.2017].

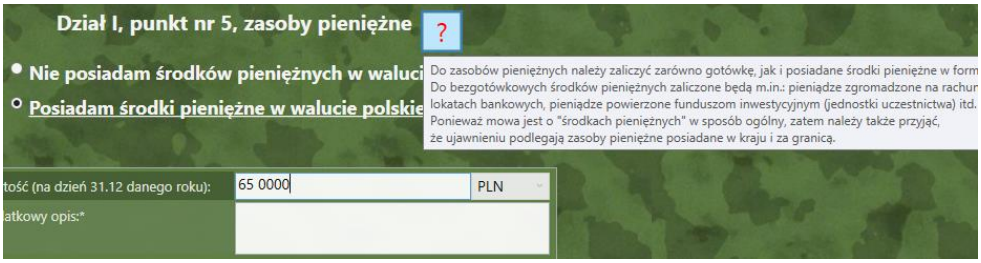
w formacie PDF i zawiera dodatkowo pola z zakodowanymi danymi w postaci QR kodów.

Rys. 2. Okno aplikacji przedstawiające formularz uzupełniania danych osobowych



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 3. Fragment formularza uzupełniania zasobów pieniężnych wraz z podpowiedzią



Źródło: opracowanie własne.

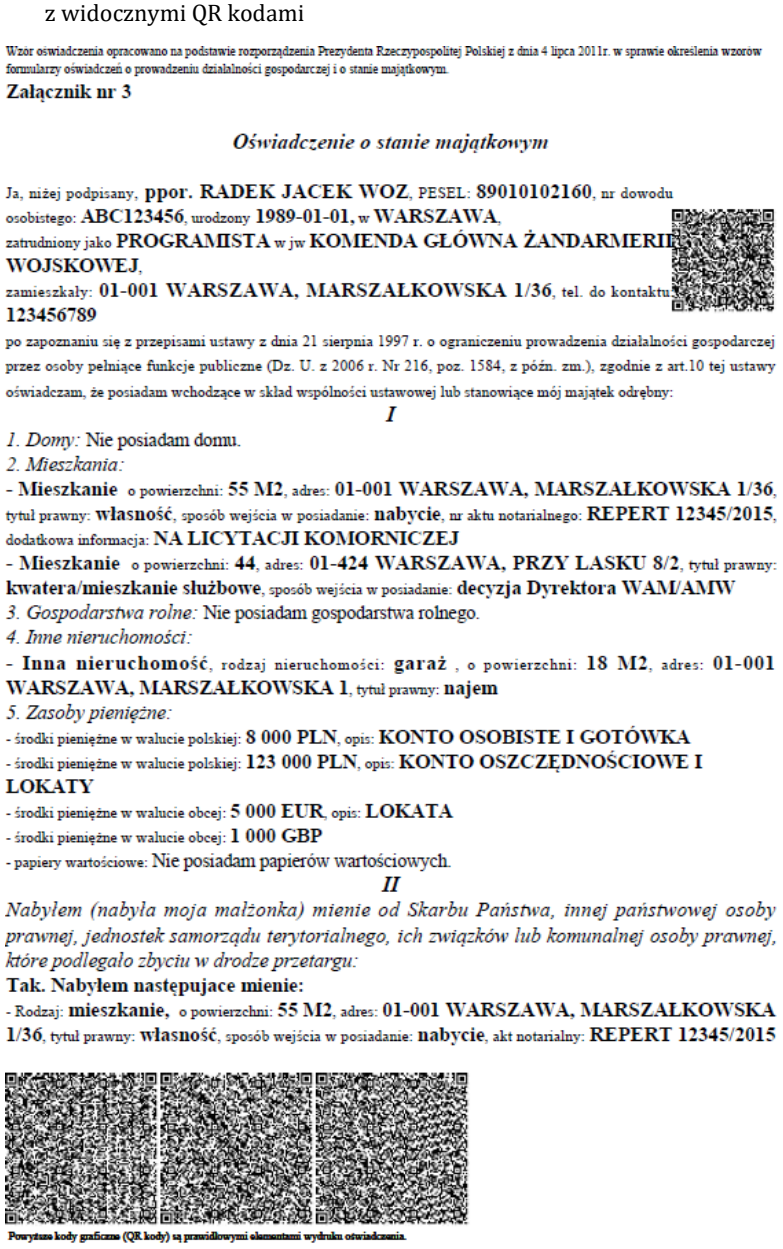
Rys. 4. Fragment formularza uzupełniania składników mienia ruchomego z uwidocznioną listą wyboru rodzaju mienia

Źródło: opracowanie własne.

Rys. 5. Fragment ostatniego okna umożliwiającego zapis dokumentu oraz jego wydruk

Źródło: opracowanie własne.

Rys. 6. Pierwsza strona załącznika nr 3 oświadczenia o stanie majątkowym wraz z widocznymi QR kodami



Wzór oświadczenia opracowano na podstawie rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 4 lipca 2011r. w sprawie określenia wzorów formularzy oświadczeń o prowadzeniu działalności gospodarczej i o stanie majątkowym.

Załącznik nr 3

Oświadczenie o stanie majątkowym

Ja, niżej podpisany, **ppor. RADEK JACEK WOZ**, PESEL: **89010102160**, nr dowodu osobistego: **ABC123456**, urodzony **1989-01-01**, w **WARSZAWA**, zatrudniony jako **PROGRAMISTA** w jw **KOMENDA GŁÓWNA ŻANDARMERII WOJSKOWEJ**, zamieszkały: **01-001 WARSZAWA, MARSZAŁKOWSKA 1/36**, tel. do kontaktu **123456789**

po zapoznaniu się z przepisami ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne (Dz. U. z 2006 r. Nr 216, poz. 1584, z późn. zm.), zgodnie z art.10 tej ustawy oświadczam, że posiadam wchodzące w skład wspólności ustawowej lub stanowiące mój majątek odrębny:

I

1. Domy: Nie posiadam domu.
2. Mieszkania:
- **Mieszkanie** o powierzchni: **55 M2**, adres: **01-001 WARSZAWA, MARSZAŁKOWSKA 1/36**, tytuł prawny: **własność**, sposób wejścia w posiadanie: **nabycie**, nr aktu notarialnego: **REPERT 12345/2015**, dodatkowa informacja: **NA LICYTACJI KOMORNICZEJ**
- **Mieszkanie** o powierzchni: **44**, adres: **01-424 WARSZAWA, PRZY LASKU 8/2**, tytuł prawny: **kwatera/mieszkanie służbowe**, sposób wejścia w posiadanie: **decyzja Dyrektora WAM/AMW**

3. Gospodarstwa rolne: Nie posiadam gospodarstwa rolnego.
4. Inne nieruchomości:
- **Inna nieruchomość**, rodzaj nieruchomości: **garaż** , o powierzchni: **18 M2**, adres: **01-001 WARSZAWA, MARSZAŁKOWSKA 1**, tytuł prawny: **najem**

5. Zasoby pieniężne:
- środki pieniężne w walucie polskiej: **8 000 PLN**, opis: **KONTO OSOBISTE I GOTÓWKA**
- środki pieniężne w walucie polskiej: **123 000 PLN**, opis: **KONTO OSZCZĘDNOŚCIOWE I LOKATY**
- środki pieniężne w walucie obcej: **5 000 EUR**, opis: **LOKATA**
- środki pieniężne w walucie obcej: **1 000 GBP**
- papiery wartościowe: Nie posiadam papierów wartościowych.

II

Nabyłem (nabyła moja małżonka) mienie od Skarbu Państwa, innej państwowej osoby prawnej, jednostek samorządu terytorialnego, ich związków lub komunalnej osoby prawnej, które podlegało zbyciu w drodze przetargu:

Tak. Nabyłem następujące mienie:
- Rodzaj: **mieszkanie,** o powierzchni: **55 M2**, adres: **01-001 WARSZAWA, MARSZAŁKOWSKA 1/36**, tytuł prawny: **własność**, sposób wejścia w posiadanie: **nabycie**, akt notarialny: **REPERT 12345/2015**

Powyższe kody graficzne (QR kody) są prawidłowymi elementami wydruku oświadczenia.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza SWOT

Tabela 1. Mocne i słabe strony oraz szanse i zagrożenia dla rozwiązania

ZAKRES	OPIS
Mocne strony	• Brak poprzedniego zinformatyzowanego rozwiązania. • Ergonomiczny interfejs aplikacji, który prowadzi użytkownika krok po kroku przez proces sporządzania dokumentu. • Proste i czytelne formularze ułatwiające opisanie składników majątku. • Podsystem komentarzy i podpowiedzi wyjaśniających szereg pojęć z zakresu finansów, mienia, dochodów itp. • Możliwość dodawania wielu składników majątku tego samego rodzaju, a nie jak do dotychczas ustaloną z góry liczbę 1. • Przejrzysty i skompresowany wydruk dokumentu zajmujący ponad połowę mniej miejsca niż podstawowy wzór. • Wykorzystanie QR kodów, w celu kodowania informacji w postaci kodów kreskowych na wydruku. Jest to wykorzystywane podczas skanowania dokumentów i wprowadzania składników majątku. • Możliwość importowania i korzystania z wcześniej wprowadzonych danych w celu szybszego wypełnienie dokumentu. • Szybka i prosta instalacja z nośników CD lub z Internetu. • Nie ma potrzeby przeprowadzania szkolenia z korzystania z aplikacji. • Oprogramowanie dostępne na systemy operacyjne Windows (XP, 7, 8, 8.1., 10).
Słabe strony	• Oprogramowanie nie jest dostępne na innych systemach operacyjnych niż z rodziny Windows.
Szanse	• Zastosowany wzór elastycznych formularzy oraz podsystemu podpowiedzi pozwala użytkownikom na bezproblemowe i jednoznaczne wypełnienie dokumentu, bez potrzeby dodawania komentarzy na marginesach lub dołączania dodatkowych stron. • Skanowanie kodów QR powala na kilkukrotnie szybsze zarejestrowanie dokumentu oraz digitalizację składników majątku w Systemie Informatycznym. Pozwala na uniknięcie błędów powstałych podczas przepisywania dokumentów do Systemu. • Możliwość korzystania przez wszystkich żołnierzy zobowiązanych do składania oświadczeń majątkowych.

	• Możliwość korzystania przez wszystkie osoby (m. in. pracowników i funkcjonariuszy innych służb, sędziów, prokuratorów, samorządowców, parlamentarzystów) zobowiązane do składania oświadczeń majątkowych. • Bardzo dobre opinie osób korzystających z aplikacji.
Zagrożenia	• Możliwe problemy z obsługą aplikacji przez osoby stroniące od komputerów.

Źródło: opracowanie własne.

Określenie biegunowości i wnioski z analizy SWOT

Z powyższej tabeli można zauważyć pozytywny kierunek wykorzystywania i rozwoju przedstawionego rozwiązania. Liczba mocnych stron i szans w diametralnym stopniu przewyższa słabe strony i zagrożenia. Jest to istotna przesłanka dalszego korzystania z przedstawionego rozwiązania.

Poprzednie rozwiązanie pozwalało tylko na ręczne wypełnianie dokumentu. W związku z tym oraz wymienionymi w tabeli zaletami można zauważyć, że proponowane rozwiązanie przedstawia nowe, innowacyjne podejście do problemu sporządzania oświadczeń o stanie majątkowym. Ponadto przedstawione rozwiązanie nie wymaga wycofania poprzedniego rozwiązania.

Podsumowanie

Przedstawione narzędzie w sposób ergonomiczny pozwala na komunikację między człowiekiem a komputerem. Aplikacja z jednej strony ułatwia w sposób czytelny wypełnienie oświadczenia o stanie majątkowym, tj. bez często popełnianych błędów oraz zachowaniem wszystkich wymaganych elementów dokumentu. Z drugiej strony wykorzystanie funkcji skanowania kodów dwuwymiarowych dla pracowników oddziału znacznie przyspiesza procedurę rejestracji i digitalizacji oświadczeń poprzez wyeliminowanie konieczności przepisywania danych.

Zastosowane rozwiązanie pozwala na wdrożenie mechanizmów i algorytmów analizy oświadczeń majątkowych pod względem ekonomicznym oraz behawioralnym z wykorzystaniem sztucznej inteligencji i elementów symulacyjnych w celu wykrycia nieprawidłowości, a także nadużyć finansowych.

Warto zauważyć, że na dzień dzisiejszy brak jest kompleksowych narzędzi zawierających przedstawione rozwiązanie. Dlatego warto rozszerzyć możliwości tej wielozadaniowej platformy.

Bibliografia:

ASP.NET MVC – omówienie, https://msdn.microsoft.com/pl-pl/library/dd381412(v=vs.108).aspx.

Decyzja nr 4/NSzW Ministra Obrony Narodowej z dnia 22.02.2013 r. w sprawie wprowadzania do użytku służbowego w resorcie obrony narodowej dokumentu „Priorytety kierunku badań w resorcie obrony narodowej na lata 2013–2022".

Piekarski T., Korpusik J., Woźniak R., *Funkcjonowanie oświadczeń o stanie majątkowym w Siłach Zbrojnych RP – teraźniejszość i kierunki rozwoju*, II Konferencja Antykorupcyjna. „Realizacja działań antykorupcyjnych w resorcie obrony narodowej", Komenda Główna Żandarmerii Wojskowej, Warszawa 2017.

QRCode, http://www.qrcode.com/en.

Wrycza S., Marcinkowski B., *Język inżynierii systemów SysML. Architektura i Zastosowania. Profile 2.x w praktyce*, Helion, Warszawa 2013.

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XIII (3)/2017

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2017.019

EDYTA POLACZEK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

Aktywizacja zawodowa niepełnosprawnych poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w Polsce

Professional activation of the disabled in Poland using information and communication technologies (ICT)

Streszczenie:
Artykuł podejmuje problematykę aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) na terenie Polski w latach 2015–2017. Celem publikacji jest wskazanie obszarów wymagających wdrożenia nowych rozwiązań na poziomie instytucji państwowych w celu minimalizowania nierówności rozwojowych. Autor podjął analizę porównawczą, której wyniki wskazują na brak uściślonych wymogów co do konieczności stosowania ICT w ramach aktywizacji zawodowej, a tym samym niedostateczną eksploatację niesionego przez nie potencjału. Osłabia to pozycję osób niepełnosprawnych na rynku pracy dla których technologie te stwarzają nowe możliwości zatrudnienia. Stąd też konieczne jest podjęcie działań, które umożliwią wyrównanie szans bezrobotnych niepełnosprawnych na aktualnym rynku pracy.
Słowa kluczowe: ICT, Internet, niepełnosprawni, rynek pracy, aktywizacja zawodowa

Abstract:
The paper takes the subject of professional activation of disabled persons by the use of the information and communication technologies (ICT) in Poland in the years

2015–2017. The purpose of this publication is to identify the areas that require the implementation of new solutions to minimize disparities. The authors performed a comparative analysis. The results indicate a lack of requirements on the need to apply the ICTs in this area in recent years. As a result, the technological potential of the ICTs is not fully utilized. This fact weakness the position of disabled persons in the labour market. Therefore, it is necessary to undertake various actions that aim at levelling the employment opportunities for disabled persons.
Keywords: ICT, Internet, disabled, labour market, professional activation

Wprowadzenie

We współczesnej Polsce podejmuje się wiele działań mających na celu zwalczanie bezrobocia. Koncentrują się one również na grupie niepełnosprawnych – zarówno umysłowo, jak i fizycznie. Osoby te wymagają nierzadko stałej opieki i wsparcia ze strony otoczenia. Z tego powodu niejednokrotnie nie są w stanie spełnić wymagań, jakie stawia przed nimi rynek pracy. Ze względu na fakt, iż w grupie tej odsetek niezatrudnionych wciąż pozostaje znaczący, szczególnie ważne jest podjęcie działań aktywizujących zawodowo. Aktualne metody umożliwiają niepełnosprawnym uczestnictwo w kursach, szkoleniach, wykładach, warsztatach czy praktykach zawodowych. Jednak nie wykorzystują one w pełni potencjału ludzkiego oraz możliwości stwarzanych przez nowoczesne technologie (np. Internet) powszechnie wykorzystywane na rynku pracy.

Do tej pory niewiele uwagi poświęcono wykorzystaniu ICT (technologii informacyjno-komunikacyjnych) w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych (oraz szans na zatrudnienie) tej marginalizowanej grupy społecznej. Brakuje także programów umożliwiających wdrożenie tego rodzaju szkoleń jako obowiązujących w instytucjach państwowych zwalczających bezrobocie (w celu minimalizowania nierówności rozwojowych pomiędzy poszczególnymi regionami Polski). Dlatego opracowano analizę, dzięki której możliwe stało się wskazanie konieczności wypracowania nowych rozwiązań w podnoszeniu kompetencji wśród bezrobotnych z upośledzeniem fizycznym/umysłowym. W ni-

niejszym artykule autor skupił się na Internecie z tego względu, że jest to narzędzie, które pozwala wyrównywać szanse. Przykładem są zawody informatyczne, które coraz częściej wykonywane są w systemie pracy z domu. Firmom pozwala to zaoszczędzić środków na przestrzeni biurowej, a pracownikowi czas. W takim systemie osoba niepełnosprawna np. ruchowo, a będąca fachowcem w danej dziedzinie może się odnaleźć.

W pierwszym rozdziale autor przedstawił podstawowe zagadnienia przybliżające zjawisko Internetu, które obejmuje definicje oraz funkcje tej technologii. Na podstawie tego materiału w kolejnych rozdziałach określono znaczenie Internetu dla aktualnego rynku pracy w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem osób niepełnosprawnych. W dalszej części pracy wskazano nowe możliwości, jakie niesie z sobą to narzędzie dla osób z różnego rodzaju dysfunkcjami. Natomiast w ostatniej części artykułu zaprezentowano analizę przybliżającą metody aktywizacji zawodowej z wykorzystaniem ICT na szczeblu instytucji państwowych, takich jak Wojewódzkie Urzędy Pracy (WUP) czy Powiatowe Urzędy Pracy (PUP).

Internet w światowej gospodarce

Od zarania dziejów człowiek wytwarzał narzędzia, umożliwiające mu skuteczną adaptację do zmieniającego się środowiska[1]. Z biegiem lat stopień ich skomplikowania wzrastał pozwalając na wytworzenie wszelkiego rodzaju nowoczesnych technologii – w tym informatycznych oraz mediów[2]. Obecnie powszechnie wykorzystuje się tzw. *nowe media* cechujące się między innymi interaktywnością. Zaliczamy do nich Internet[3]. Definiowany jest on jako „sieć łącząca wiele innych się-

[1] K. A. Kaszycka, *Pochodzenie i ewolucja człowieka*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych" 2009, nr 58 (3–4), s. 559–570.

[2] Ł. Łysik, P. Machura, *Rola i znaczenie technologii mobilnych w codziennym życiu człowieka XXI wieku*, „Media i Społeczeństwo" 2014, nr 4, s. 15–26.

[3] M. Szpunar, *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „Studia Medioznawcze" 2008, nr 4 (35), s. 31–40.

ci korzystających z protokołu TCP/IP (ang. *Transmission Control Protocol/Internet Protocol*), połączonych za pośrednictwem bram i korzystających ze wspólnej przestrzeni adresowej"[4]. Internet wspiera kształtowanie wielu sfer życia codziennego i jako „ogólnoświatowa sieć komputerowa" stanowi łącznik między ludźmi z całego globu[5]. Badaczka Natalia Walter wyróżnia kilka funkcji pełnionych przez to narzędzie: informacyjną, interpretacyjną, socjalizacyjną oraz rozrywkową. Ponadto uczestniczy ono w kreowaniu światowej gospodarki[6].

Zmiany społeczno-gospodarcze na przełomie XX i XXI wieku doprowadziły do tzw. rewolucji informatycznej. W konsekwencji człowiek zyskał dostęp do technologii informacyjnych oraz nowych form komunikacji, które przyczyniły się do przekształceń ekonomicznych[7]. Marek Kęsy zauważa, że postępująca informatyzacja odwróciła uwagę od dóbr materialnych na rzecz informacji oraz wiedzy jako nowych czynników kształtujących współczesną gospodarkę[8]. Paweł Dziekański uzupełnia tę tezę sugerując, iż informacja stała się „podstawową kategorią ekonomiczną" a wykorzystanie Internetu jako jej nośnika jest kluczowe dla dzisiejszego społeczeństwa[9]. Podobną opinię wyraża Magdalena Rosińska zauważając, że informacja oraz Internet pozwoliły na kontrolowanie kapitału przedsiębiorców na odległość, poprzez wykorzystywanie systemów informatycznych czy powstanie nowych specjalizacji/profesji zajmujących się gromadzeniem istot-

[4] T. Goban-Klas, *Społeczeństwo medialne*, op. cit., s.156, „WSiP" 2005, Warszawa.

[5] A. Błachnio, *Przegląd wybranych badań nad wpływem Internetu na dobrostan psychiczny i kontakty społeczne użytkowników*, „Psychologia Społeczna" 2007, tom 2, nr 3–4 (5), s. 225.

[6] E. Badzińska, *Media interaktywne warunkiem skutecznej komunikacji społecznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2013, nr 35, s. 24–40.

[7] M. Leszczyńska, *Współczesny model rozwoju społecznego z perspektywy rewolucji informacyjnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2011, nr 23, s. 125–134.

[8] M. Kęsy, *Społeczeństwo informacyjne w rozwoju cywilizacyjnym ludzkości*, „Dydaktyka Informatyki" 2011, nr 6, s. 74–92.

[9] P. Dziekański, *Informacja jako dobro ekonomiczne będące źródłem przewagi konkurencyjnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2012, nr 24, s. 387.

nych z perspektywy ekonomicznej informacji[10]. Zdaniem Joanny Kos-Łabędowicz i Sylwii Talar sieć stanowi nieodłączny element struktury współczesnych przedsiębiorstw umożliwiający (dzięki łatwemu dostępowi do informacji) globalizację przemysłu i likwidowanie nierówności rozwojowych. Najnowsze trendy w globalnej gospodarce wywierają bezpośredni wpływ na realia społeczno-ekonomiczne w Polsce (w tym na politykę zatrudnienia), co z kolei decyduje o sytuacji podmiotów obecnych na rynku pracy do których zaliczamy także osoby niepełnosprawne[11].

Internet w Polskiej gospodarce

Ewa Ziemba i Tomasz Eisenbardt wskazują, iż transformacje będące wynikiem rewolucji informacyjno-technologicznej na przełomie XX i XXI wieku objęły swym zasięgiem fundamentalne sfery naszego funkcjonowania: min. prawo, zarządzanie, edukację, szeroko rozumiany handel i medycynę[12]. Aktualnie technologie informacyjno-komunikacyjne stanowią podstawową infrastrukturę małych, średnich i dużych przedsiębiorstw/instytucji publicznych oraz społeczeństw jako takich[13]. Są one połączeniem nowopowstałych gałęzi z branży informatycznej i obejmują swym zasięgiem wszelkie usługi z nią związane – od tworzenia hardware'u po serwisy sprzętu czy oprogramowania[14]. Ze względu na to jak dużą rolę odgrywa Internet/technologie in-

[10] M. Rosińska, *Przemiany w gospodarce światowej z perspektywy przedsiębiorstwa – fazy rozwoju kapitalizmu i ich konsekwencje dla podmiotów gospodarczych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica" 2007, nr 209, s. 331–342.

[11] J. Kos-Łabędowicz, S. Talar, *Rola Internetu w procesie konwergencji rozwojowej współczesnej gospodarki światowej*, „Studia Ekonomiczne" 2013, nr 170, s. 168–189.

[12] E. Ziemba, T. Eisenbardt, *Technologie informacyjno-komunikacyjne determinantą przemiany kulturowej człowieka oraz transformacji społecznych, biznesowych i gospodarczych*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 100, s. 159–170.

[13] M. Kisilowski, K. Urbaniak, *Wykorzystanie technologii informacyjnych w zarządzaniu publicznym w Polsce*, „Studia Ekonomiczne" 2013, nr 169, s. 63–78.

[14] I. Orzoł, *Znaczenie współczesnych technologii informacyjnych w zarządzaniu polskimi przedsiębiorstwami*, Konferencja Innowacje w Zarządzaniu i Inżynierii Produkcji, Zakopane 2010.

formatyczne w kształtowaniu struktur społeczno-gospodarczych na świecie powstał nowy model gospodarki.

Magdalena Tusińska wskazuje, że innowacyjny model gospodarki opartej na wiedzy (tzw. gospodarki informacyjnej) jest determinantą wysokiego zaawansowania rozwoju społeczno-ekonomicznego danego regionu. Zakłada on min. powszechne wykorzystanie technik informacyjno-komunikacyjnych (ICT) oraz nowych metod organizowania produkcji[15]. Jeśli chodzi o działalność biznesową Izabela Orzoł podaje, że technologie informacyjne w firmach spełniają rolę usługową i innowacyjną. Ich wdrożenie natomiast wymaga przekształceń w sposobie zarządzania i produkcji (automatyzacja procesów technologicznych, redukcja kosztów – w tym zatrudnienia fizycznych pracowników)[16]. Ewa Oleksiejczuk i Anna Oleksiejczuk sugerują, że systemy informatyczne (Internet) dostarczają firmom narzędzi usprawniających działalność biznesową poprzez przyśpieszenie i usprawnienie procesu dostosowywania się do nowych trendów gospodarczych – nie tylko w kontekście infrastruktury. Internet wykorzystuje się powszechnie do różnorodnych zadań[17]. Za jego pośrednictwem firmy, instytucje publiczne/urzędnicy i osoby indywidualne tworzą strony www, korzystają z usług multimedialnych, prowadzą tele-, audio- czy wideokonferencje, zarządzają giełdą internetową oraz bankowością elektroniczną czy wymieniają informacje za pomocą komunikatorów (maile, portale społecznościowe, fora internetowe)[18]. Poza tym Internet traktowany jest także jako wysoce lukratywny (niskie koszty, szybki przesył danych) kanał dystrybucji. Umożliwia on skierowanie precyzyjnie wyselekcjonowanych treści do konkretnego grona odbiorców/klientów firmy. Zwiększa to szanse przedsiębiorstwa na sukces – zwła-

[15] M. Tusińska, *Polska gospodarka w drodze do współczesnej granicy technologicznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2011, nr 19, s. 151–161.

[16] I. Orzoł, op. cit.

[17] E. Oleksiejczuk, A. Oleksiejczuk, *Rola technologii informacyjnej w zarządzaniu oraz jej wpływ na kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego*, „Przedsiębiorczość – Edukacja" 2009, nr 5, s. 57–68.

[18] N. Walter, *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*, „Studia Edukacyjne" 2012, nr 23, s. 217–228.

szcza, gdy klient ma możliwość zawarcia transakcji on-line bez wychodzenia z domu[19]. Proces adaptacji do owego modelu gospodarczego wymaga też zmian w relacjach międzyludzkich i wyznaczenia nowych obowiązków dla pracowników, co doprowadziło do powstania wielu nowoczesnych zawodów stwarzających możliwości także dla osób bezrobotnych, wykluczonych zagrożeniem społecznym.

Internet w pracy – wpływ ICT oraz systemów informatycznych na Polski rynek pracy

Postępująca globalizacja oraz szybki rozwój technologii przyczyniły się do licznych zmian na współczesnym rynku pracy[20]. Należy do nich między innymi nowy wzorzec zatrudnienia polegający na odejściu od stałej pracy, zapewnianej pracownikowi od ukończenia szkoły średniej do emerytury i upowszechnieniu się umów krótkoterminowych, niegwarantujących odpowiedniego zaplecza socjalnego[21]. Teresa Chirkowska-Smolak i Jarosław Grobelny wskazują, że rezultatem tych przemian jest pogłębiające się bezrobocie, które wedle autorów dotyczy w szczególności młodych dorosłych oraz niepełnosprawnych[22]. W literaturze przedmiotu pojawiają się pojęcia takie jak „bezrobocie technologiczne", które wynika z automatyzacji w wielu branżach przemysłu. Automatyzacja ta polega na zastąpieniu pracy rąk ludzkich min. pracą maszyn, systemów informatycznych i e-usług[23].

[19] Z. Buchalski, *Rola nowoczesnych technologii internetowych w kreowaniu działalności biznesowej*, „Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Wiedzą: Studia i Materiały" 2011, nr 56, s. 15–27.

[20] M. Makuch, *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wrocław 2014.

[21] K. Zamorska, *Wartości polityki społecznej w zderzeniu ze zmianami w obszarze pracy*, [w:] *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wrocław 2014.

[22] T. Chirkowska-Smolak, J. Grobelny, *Człowiek na rynku pracy Wyzwania i zagrożenia*, Kraków 2015.

[23] D. Batorski, *Wpływ nowych technologii na rynek pracy – pozycja użytkowników i bezrobocie technologiczne*, [w:] *Warunki życia gospodarstw domowych*, „Diagnoza Społeczna. Warunki i Jakość Życia Polaków" 2015, s. 186–200.

Zjawisko to ma również konsekwencje społeczne – przyśpieszenie tempa życia współczesnych ludzi, wzrost niepewności co do przyszłości oraz konieczność regularnego podejmowania działań aktywizujących zawodowo to tylko niektóre z nich[24].

Jednakże mimo utrwalenia się zjawiska bezrobocia i pojawienia się jego nowych form te same procesy stwarzają też perspektywy zawodowe dla społeczeństwa Polskiego. Dostosowanie się do zmiennych standardów gospodarczych na świecie przyczyniło się do powstania nowych tendencji na światowym i polskim rynku pracy. Wiele dawnych zawodów zostało zepchniętych do lamusa wymuszając przekwalifikowywanie się wśród pracowników zagrożonych utratą pracy. Nina Stępnicka wskazuje na kilka nowych trendów, które zyskują obecne duże znaczenie na rynku pracy. Pierwszym z nich jest *home sourcing***.** Autorka powołuje się na przytoczoną w tekście definicję K. Rybińskiego, wedle której jest to „strategia, w ramach której produkcja lub usługi są wykonywane na rzecz danej firmy przez jej pracowników lub współpracowników w ich miejscu zamieszkania". Innym zjawiskiem jest z kolei *coworking* – dotyczy osób nazywanych *freelancerami*. W praktyce polega na tym, iż grupa osób aktywnych zawodowo (świadczących różnego rodzaju usługi) spotyka się wspólnie, poszerzając sieć swoich kontaktów, aby wykonywać swoją pracę w konkretnym miejscu. Taka forma organizacji pracy umożliwia zwiększenie wydajności poprzez kooperację specjalistów z różnych pokrewnych dziedzin i wymianę informacji oraz doświadczeń. Istotne jest także zjawisko „orkiestracji", którego sednem jest „podłączenie do zdolności i kompetencji dostawców, co wyklucza konieczność dysponowania nimi u siebie". W rezultacie firmy – zarówno stacjonarne, jak i pracujące online – mają możliwość zaoszczędzenia na kosztach zatrudnienia czy restrukturyzacji. Pracodawca może wykorzystać w ten sposób potencjał przedsiębiorstw, znajdujących się w dogodnej lokalizacji i na preferencyjnych warunkach kupować świadczone przez nich usługi spedycji, PR-u czy nawet pracy fizycznej. Wiele osób zakłada

[24] K. Zamorska, op. cit.

w ten sposób działalność na skalę międzynarodową bez konieczności posiadania siedziby, pracowników, czy własnych materiałów produkcyjnych i dostawców[25]. Wszystkie te innowacyjne nurty pozwoliły na wykształcenie się nowych zawodów. Teresa Chirkowska-Smolak i Jarosław Grobelny wskazują, że coraz ważniejszą rolę na rynku pracy odgrywa szeroko rozumiana elastyczność. Odnosi się ona zarówno do form zatrudnienia, sposobu świadczenia usług przez firmy, jak i kompetencji oraz możliwości potencjalnych pracowników[26]. Karolina Oleksa zalicza do nowopowstałych zawodów między innymi: webmasterów zajmujących się tworzeniem, przekształcaniem i wykonywaniem stron WWW, brokerów informacji, których zadaniem jest gromadzenie istotnych dla przedsiębiorców danych, czy dydaktyków medialnych tworzących i upowszechniających aplikacje mobilne wykorzystywane powszechnie do nauki[27].

Obecność technologii na rynku pracy – poza zagrożeniami i możliwościami – wymaga też udzielenia odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest ich wpływ na szansę zatrudnienia dla potencjalnego pracownika. Praca, w ujęciu usług wykonywanych na rzecz pracodawcy (w tym praca zarobkowa), stanowi niezwykle ważną sferę życia człowieka. Katarzyna Zamorska powołując się na Edmunda S. Phelpsa sugeruje, że praca kreuje tożsamość człowieka a jej pozbawienie może prowadzić do poczucia bezradności czy do wykluczenia społecznego, spowodowanego m. in. niskim statusem materialnym. Stąd też aktywizacja zawodowa jest niezwykle ważna również z perspektywy społecznej[28]. Dominik Batorski w przeprowadzonej przez siebie analizie zauważa, iż Internet stanowi nie tylko środowisko pracy wielu osób indywidualnych i firm, ale wywiera też wpływ na wskaźniki zatrud-

[25] N. Stępnicka, *Internet i nowoczesne technologie w kształtowaniu nowych trendów na rynku pracy*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 110, s. 123–130.

[26] T. Chirkowska-Smolak, J. Grobelny, op. cit.

[27] K. Oleksa, *Trendy i innowacje na rynku pracy a świadome przygotowywanie się studentów do wyzwań zawodowych,* [w:] T. Chirkowska-Smolak, J. Grobelny (red.), *Człowiek na rynku pracy Wyzwania i zagrożenia*, Kraków 2015.

[28] K. Zamorska, op. cit.

nienia. Spowodowane jest to min. faktem, iż coraz częściej przedsiębiorcy umieszczają oferty pracy w sieci – na przykład na stronach internetowych swoich firm. Autor dla przykładu podaje statystyki zgodnie z którymi wśród osób biernych zawodowo w roku 2013, ale korzystających z sieci zatrudnionych zostało aż 27%. Natomiast w gronie osób niekorzystających z sieci zatrudnionych zostało 10%[29].

Analizując funkcje spełniane przez Internet/technologie informacyjne w światowej gospodarce, zmiany jakie zaszły na lokalnym rynku pracy (zarówno dla samych przedsiębiorców, jak i pracowników) oraz rolę pracy w życiu człowieka nie sposób nie zauważyć konieczności włączenia nowoczesnych mediów (Internetu) w proces aktywizacji zawodowej, służącej zwalczaniu pogłębiającego się bezrobocia technologicznego. Stąd też w następnym rozdziale przeanalizowano metody, jakie stosuje się w celu zwiększenia szansy na zatrudnienie osób niepełnosprawnych, by przekonać się, czy są one dostosowane do współczesnych realiów gospodarczych i wymogów aktualnego rynku pracy.

Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych w Polsce

Joanna Kałkowska wskazuje, iż jedną z konsekwencji GOW (Gospodarki Opartej na Wiedzy) jest wzrost znaczenia kapitału ludzkiego w procesach gospodarczych. Przez pojęcie „kapitału ludzkiego" rozumie się „zasób możliwości, zdolności, wiedzy, umiejętności, motywacji i zaangażowania obecny w człowieku". Do właściwości kapitału ludzkiego należy między innymi nierozerwalność z daną osobą oraz możliwość jego powiększania poprzez inwestowanie w rozwój człowieka[30]. Tomasz Kijek zauważa, że aktywny wkład ze strony przedsiębiorców w rozwój oraz szkolenia pracowników przyczyniają się do pozyskania przez nich przewagi konkurencyjnej na wielu płaszczy-

[29] D. Batorski, op. cit.

[30] A. Zelek, G. Maniak, *Kapitał ludzki jako dźwignia innowacyjności i rozwoju firm w fazie startowej,* „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 110, s. 153.

znach (np. rynkowej)[31]. Wynika to z niewątpliwych zalet jakimi charakteryzuje się kapitał ludzki – rzadkości, braku możliwości imitacji czy braku substytutów (ponieważ nie ma dwóch takich samych osób o identycznych kompetencjach zawodowych, społecznych i tym podobnych). Stąd też jedną z konsekwencji GOW jest nacisk na aktywizację zawodową nie tylko osób zdrowych, ale i niepełnosprawnych – jako posiadających potencjał rozwojowy wspomagający procesy gospodarcze[32]. Pod pojęciem aktywizacji zawodowej rozumie się działania mające na celu stworzenie warunków rozwoju, form wsparcia, pomocy w aktywnym poszukiwaniu zatrudnienia – a wreszcie podjęcie pracy i utrzymanie jej przez osoby bezrobotne[33].

W przypadku osób niepełnosprawnych szczególnie istotne wydaje się zrozumienie odmienności oraz potrzeb tej grupy społecznej w celu dostosowania działań aktywizujących do jej możliwości. Daria Becker-Pestka wskazuje, iż osoby te napotykają na liczne bariery zawodowe oraz społeczne, wiążące się nierzadko z wykluczeniem ich z przestrzeni wspólnej właśnie z powodu dysfunkcji[34]. Z kolei Tomasz Buchwald zauważa, że wysoki stopnień bezrobocia w tej heterogenicznej grupie wynika też z braku odpowiedniego wykształcenia, ubóstwa oraz nieporadności życiowej. Z jednej strony zatem aktywizacja zawodowa niepełnosprawnych wymaga licznych zmian w polityce społecznej, z drugiej – zaangażowania ze strony samych niepełno-

[31] T. Kijek, *Kapitał ludzki jako źródło przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa*, [w:] *Ekonomiczne i społeczne aspekty funkcjonowania współczesnego rynku pracy*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 110, s. 29–35.

[32] J. Kałkowska, W. Migas, D. Nadolna, H. Włodarkiewicz-Klimek, *Koncepcja modelu kształtowania kierunków i treści kształcenia na uczelniach wyższych w kontekście potrzeb rynku pracy*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 111, s. 129–138.

[33] Zespół Małopolskiego Obserwatorium Polityki Społecznej, *Praca i integracja społeczna osób niepełnosprawnych w województwie małopolskim*, Kraków 2011.

[34] D. Becker-Pestka, *Aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych – problemy i wyzwania*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych" 2012, nr 4, s. 29–50.

sprawnych[35]. Badacze są jednak zgodni co do tego, iż w ostatnich latach nastąpiła poprawa sytuacji tych osób na polskim rynku pracy. Daria Becker-Pestka wskazuje, że obecne regulacje prawne dotyczące niepełnosprawnych, zasoby finansowe z PFRON oraz aktywność różnego rodzaju instytucji i stowarzyszeń działających na rzecz osób niepełnosprawnych w Polsce pozwoliły na usunięcie wielu dotychczasowych trudności finansowych związanych z zatrudnieniem[36]. Natomiast Tomasz Buchwald zwraca uwagę, że programy aktywizujące zawodowo/społecznie ułatwiają osobom chorym zaakceptowanie własnych ograniczeń i skupienie się na pozostałych możliwościach, motywując do podjęcia się stałej pracy[37].

Działania na rzecz niepełnosprawnych o których była mowa powyżej mają dwojaką naturę. Obejmują praktyki o charakterze systemowym, gdzie różnego rodzaju instytucje wspierające osoby niepełnosprawne podejmują współpracę z potencjalnymi pracodawcami oraz indywidualnym (jednostkowym) – skierowanym na rozwój osobisty danej osoby poprzez podnoszenie jej kwalifikacji.

Rozwiązania systemowe

W ich przypadku istotną rolę odgrywa wkład Państwa oraz polityki międzynarodowej. Dostrzegamy go na kilku poziomach: prawnym, ekonomicznym i społecznym. Z perspektywy prawnej osoby niepełnosprawne wspiera się poprzez ustawowe regulacje, takie jak na przykład ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (nowelizacja z dnia 28.11.2014 r.), która zapewnia chorym min. prawo do dodatkowych urlopów, przerw w pracy czy godziwego wynagrodzenia[38] oraz

[35] T. Buchwald, *Osoby niepełnosprawne i ich aktywizacja zawodowa na otwartym rynku pracy a polityka społeczna w Polsce*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania" 2015, nr 2, s. 74–94.

[36] D. Becker-Pestka, op. cit.

[37] T. Buchwald, op. cit.

[38] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych gwarantująca równość szans zawodowych, niedyskryminację społeczną, poszanowanie przyrodzonej godności czy prawo do zachowania tożsamości[39], a także Kodeks pracy zapewniający m. in. prawo do równości warunków zatrudnienia[40]. Na płaszczyźnie ekonomicznej przedsiębiorców i chorych wspiera między innymi system PFRON (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych) dzięki któremu pracodawcy mogą uzyskać aż do 75% zwrotu kwoty łożonej na wynagrodzenie pracownika. Wysokość zwrotu uzależniona jest od tego czy pracownik zatrudniany jest w zakładzie chronionym, czy na otwartym rynku pracy oraz od stopnia niepełnosprawności[41]. Katarzyna Styk uzupełnia te informacje wyróżniając konkretne formy wsparcia dla pracodawców, do których należy: zwolnienie z obowiązkowych wpłat na PFRON, zwrot kosztów przystosowania stanowiska osoby niepełnosprawnej, zwrot kosztów wyposażenia stanowiska pracy osoby niepełnosprawnej, zwrot kosztów szkolenia pracownika niepełnosprawnego czy zwrot kosztów zatrudnienia pracownika pomagającego pracownikowi niepełnosprawnemu w pracy oraz szkolenia pracownika pomagającego. Ponadto polityka państwowa wspiera też osoby niepełnosprawne, które decydują się na założenie własnej działalności gospodarczej czy rolniczej. Wsparcie to polega na dofinansowaniu do wysokości 50% oprocentowania kredytu bankowego zaciągniętego na działalność gospodarczą, przyznaniu środków na rozpoczęcie działalności gospodarczej czy rolniczej (gdzie maksymalna wysokość pomocy wynosi piętnastokrotność przeciętnego wynagrodzenia, a w przypadku działalności rolniczej nie może przekroczyć 15 000 euro) oraz na przykład refundacji z PFRON obowiązkowych składek na ubezpieczenie społeczne, chorobowe, macierzyńskie

[39] Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

[40] Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz. U. 1974, nr 24, poz. 141.

[41] D. Pietrzak, *Aktywizacja zawodowa i społeczna osób z niepełnosprawnością* [w]: D. Kukla, Ł. Bednarczyk (red.), *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka: wybrane aspekty*, Warszawa 2010.

czy emerytalno-rentowe[42]. Patrycja Maliszewska zauważa, że w latach 2007–2013 zwiększono dostępność środków finansowych z funduszy strukturalnych, programów krajowych oraz różnorodnych inicjatyw i grantów mających za zadanie rozwijanie kapitału ludzkiego. Pieniądze przeznaczane na aktywizację zawodową osób niepełnosprawnych pochodzą zarówno ze środków unijnych, jak i krajowych. Autorka wymienia jako znaczące programy takie jak Program Operacyjny Kapitał Ludzki. W ramach projektów regionalnych realizowanych za pomocą środków z owego projektu lokalne instytucje miały możliwość diagnozowania potrzeb osób niepełnosprawnych, organizacji wszelkiego rodzaju warsztatów i szkoleń mających na celu nabycie umiejętności aktywnego poszukiwania pracy, pozyskania wsparcia specjalistów – w tym psychologów czy doradców zawodowych oraz uczestnictwa w programach aktywizacji zawodowej, wykorzystujących pośrednictwo pracy, staże, praktyki czy szkolenia zawodowe. Innym programem wsparcia był międzynarodowy Program Współpracy Transgranicznej (2007–2013), realizowany między wieloma krajami (Polską, Niemcami, Czechami, Litwą, Słowacją), gdzie organizacje pozarządowe miały możliwość pozyskania środków na swoje inicjatywy (w Polsce za pośrednictwem PFRON). Dofinansowanie przeznaczone zostało min. na rozwój doradztwa zawodowego, planowanie i wdrażanie indywidualnej drogi życiowej dla bezrobotnych niepełnosprawnych, prowadzenie pośrednictwa pracy czy społeczno-prawnego[43]. Natomiast na poziomie społecznym Państwo wspiera osoby niepełnosprawne poprzez tworzenie miejsc odpowiedzialnych za aktywizację zawodową. Zaliczamy do nich Wojewódzkie i Powiato-

[42] K. Styk, *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych w Polsce w świetle realizacji postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, Ekspertyza opracowana na potrzeby projektu „W stronę skutecznego modelu partycypacji obywatelskiej" realizowanego w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG, http://wrzos.org.pl/download/opracowanie_konwencja.pdf [dostęp: 1.01.2017].

[43] P. Maliszewska, *Programy, projekty, fundusze, czyli słów kilka o finansowaniu integracji zawodowej osób niepełnosprawnych,* [w:] *Zawodowa integracja oraz udział w rynku pracy osób niepełnosprawnych*, „Socius" 2009, nr 2, s. 21–24.

we Urzędy Pracy (których rolą jest zrzeszanie, informowanie i angażowanie bezrobotnych w pozyskiwanie pracy oraz współpraca z lokalnymi przedsiębiorcami czy instytucjami o podobnym charakterze), a także Ochotnicze Hufce Pracy wspierające młodzież w poszukiwaniu zatrudnienia. Istnieją także niepubliczne organizacje, takie jak agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe czy związki zawodowe[44]. Na potrzeby niniejszej analizy autor skupia się jednakże na organizacjach państwowych, z wyłączeniem OHP (którego działalność na rzecz młodzieży stanowi odrębne zagadnienie).

Dokonany przegląd literatury wskazuje zatem, że na poziomie krajowym istnieje wiele różnorodnych form wsparcia (głównie finansowego) dla lokalnych jednostek odpowiedzialnych za zwalczanie bezrobocia. Jednocześnie zauważalny jest brak jednolitych programów, które narzucałyby wykorzystywanie technik ICT do aktywizacji zawodowej. Prześledzenie jak udzielane przez Państwo Polskie wsparcie przekłada się na rzeczywiste kompetencje osób niepełnosprawnych z zakresu ICT wymaga zbadania czy instytucje takie jak WUP czy PUP oferują odpowiednie szkolenia z tego zakresu i na ile są one przystosowane do wymogów GOW, a więc w jakim stopniu wykorzystują potencjał Internetu/komputerów.

Rozwiązania indywidualne

Formy aktywizacji zawodowej z których mogą korzystać osoby niepełnosprawne regulowane są przez ustawę z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy[45]. Należą do nich na przykład staże, szkolenia, prace interwencyjne a także

[44] Ł. Arendt, A. Hryniewicka, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki, *Bezrobocie – między diagnozą a działaniem*, Publikacja w ramach projektu „Koordynacja na rzecz aktywnej integracji", 2012.

[45] Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy 2014, Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz. U. z 2004 r., nr 99, poz. 1001.

środki na podjęcie działalności gospodarczej/rolniczej[46]. Ogólnym zadaniem szkoleń/staży jest wykorzystywanie doświadczenia zawodowego i życiowego osoby bezrobotnej (w tym bezrobotnych niepełnosprawnych) oraz wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie szkoleń/staży w celu przyswojenia nowych kompetencji zawodowych/społecznych[47]. Przedstawiciele Wojewódzkich i Powiatowych Urzędy Pracy w Polsce, korzystając ze środków pochodzących z PFRON oraz wspomnianych programów w latach 2009–2010, jako najważniejsze obszary swoich działań w ramach aktywizacji zawodowej wskazują projekty odpłatnych staży, stypendiów a także poradnictwa zawodowego dla niepełnosprawnych oraz wsparcia rehabilitacyjnego[48]. W celu sprawdzenia treści szkoleń/staży oferowanych niepełnosprawnym przeanalizowano rodzaje projektów krajowych, a także tych realizowanych przez WUP-y oraz przez PUP-y na terenach miast wojewódzkich w Polsce. Następnie wyszczególniono te, które kierowane są do osób niepełnosprawnych i zbadano (poprzez przegląd informacji zamieszczanych na oficjalnych stronach internetowych WUP, PUP) czy podnoszą one kompetencje bezrobotnych (niepełnosprawnych) w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych/informatycznych. W niniejszej analizie pod uwagę wzięto inicjatywy planowane na lata 2015–2017 w celu uzyskania możliwie najświeższych danych.

Na poziomie polityki krajowej w roku 2014 opracowano plan przewidywany do realizacji w latach 2015–2017 w ramach Krajowego Planu Działań na rzecz Zatrudnienia, którego misją jest podjęcie działań mających ograniczyć ogólną stopę bezrobocia i wesprzeć czynną aktywizację zawodową osób zagrożonych wykluczeniem społeczno-zawodowym. Zgodnie z założeniami programu przewidywane efekty to: zwiększenie wydajności w zarządzaniu rynkiem pracy oraz zwięk-

[46] Zespół Małopolskiego Obserwatorium Polityki Społecznej, 2011.

[47] Ż. Jaworska, *Metody aktywizujące jako sposób podniesienia jakości i skuteczności szkoleń*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Wrocław 2014.

[48] Zespół Małopolskiego Obserwatorium Polityki Społecznej, 2011.

szenie adaptacyjności. W przypadku osób niepełnosprawnych Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej zamierza powziąć kilka kroków.

Pierwszym z nich jest promowanie praktyk oraz podnoszenie wiedzy z zakresu dostępności, projektowania uniwersalnego i zarządzania różnorodnością w miejscu pracy poprzez spotkania grupowe czy konferencje oraz pozostałe, niesprecyzowane w dokumencie czynności[49].

Innym zadaniem uwzględnionym w projekcie jest szkolenie dotyczące zatrudniania osób niepełnosprawnych w administracji publicznej. Ma ono doprowadzić do zwiększenia liczby osób z różnymi dysfunkcjami w tym sektorze (przede wszystkim na poziomie samorządowym) oraz podnieść wiedzę z zakresu rehabilitacji zawodowej. Kierowane jest ono do 1000 pracowników tego obszaru gospodarki[50].

Partycypuje się także promocję i wdrażanie krajowych i ponadregionalnych rozwiązań z zakresu aktywizacji zawodowej oraz integracji społecznej osób niepełnosprawnych z rzadko występującymi deficytami oraz będących w wyjątkowo trudnej sytuacji społecznej. Realizacja tych zadań odbywać się ma poprzez kontynuację projektów w ramach funduszy unijnych i obejmować między innymi staże w administracji publicznej (dzięki którym przewiduje się poprawę wizerunku osób niepełnosprawnych na rynku pracy), wsparcie środowiska osób chorych na terenach małomiejskich i wiejskich czy opracowanie ramowych wytycznych w zakresie projektowania i przystosowania stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych o specyficznych potrzebach.

Liczba osób dla których przewiduje się ten rodzaj wsparcia uzależniona jest od formy projektu i wynosi odpowiednio:

- 1600 osób niepełnosprawnych ruchowo dla których przewiduje się pomoc poprzez wspomniane wyżej działania,

[49] Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, art. 3 ust. 1., Dz.U. z 2015 r., poz. 149 i 357.

[50] Ibidem.

- 2000 osób w ramach wsparcia dla niepełnosprawnych z obszarów pod i poza miejskich,
- 200 osób dla których przewiduje się udział w stażu finansowanym ze środków unijnych w ramach inicjatywy Projektu Operacyjnego Kapitał Ludzki w administracji publicznej,
- 375 osób objętych ma zostać wsparciem dla osób z rzadko występującymi niepełnosprawnościami i niektórymi niepełnosprawnościami sprzężonymi w wieku 45+,
- 500 osób, którym zapewnione zostanie wsparcie kierowane dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym (w tym z zespołem Downa i/lub niepełnosprawnościami sprzężonymi) oraz głębokim stopniem upośledzenia umysłowego.

Instytucją odpowiedzialną za wykonanie założeń powyższego programu jest PFRON[51].

Następnym rodzajem programu obejmującego osoby z dysfunkcjami jest pomoc w uzyskaniu wykształcenia wyższego. Ma ona na celu eliminowanie społecznych nierówności oraz zwiększenie szans osób niepełnosprawnych na krajowym rynku pracy. Odbywa się w ramach inicjatywy *„Aktywny samorząd" – Moduł II – pomoc w uzyskaniu wykształcenia na poziomie wyższym* ze środków PFRON (pokrycie kosztów związanych z kształceniem). Uczestnictwem w programie ma zostać objętych corocznie około 16 tysięcy osób. Poza tym plan zakłada kontynuowanie projektów ogólnokrajowych oraz unijnych zapoczątkowanych w poprzednich latach oraz utrzymanie dotychczasowych form wsparcia udzielanych np. przez PFRON. W dokumencie brak natomiast szczegółowych informacji odnośnie tego w jakim stopniu niniejsze projekty wykorzystują technologie informacyjno-informatyczne, stąd też ocena adekwatności do wymagań GOW na poziomie krajowym nie jest możliwa w ramach tej analizy[52].

[51] Ibidem.
[52] Ibidem.

Aby zgłębić zagadnienie podjęto próbę prześledzenia działalności związanej ze szkoleniami/stażami i innymi formami aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych z wykorzystaniem ICT na szczeblu WUP-ów w latach 2015–2017 poprzez przegląd informacji zamieszczanych na oficjalnych stronach internetowych owych instytucji. Analiza objęła WUP w 18 miastach wojewódzkich w Polsce.

Tabela 1. Szkolenia z zakresu technik ICT w latach 2015–2017 na terenie 18 miast Wojewódzkich w Polsce organizowane przez WUP i przeznaczone dla osób niepełnosprawnych (na podstawie informacji zawartych na stronach internetowych WUP)

MIASTO	**SZKOLENIE ICT** (nazwa projektu, data realizacji, uczestnicy, inne)
BIAŁYSTOK	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
GORZÓW WIELKOPOLSKI	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
KRAKÓW	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
OLSZTYN	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
RZESZÓW	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
WARSZAWA	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
BYDGOSZCZ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
KATOWICE	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
LUBLIN	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
OPOLE	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
SZCZECIN	Projekt „E-pracownik – zawód XXI wieku", brak danych, 150 beneficjentów (80% kobiet, 180 godzin grupowego poradnictwa zawodowego, 600 godzin indywidualnego doradztwa zawodowego, 2310 godzin szkoleń grupowych, 12 miesięcy e-learningowych szkoleń językowych), celem projektu było wyrównanie poziomu edukacyjnego i dysproporcji w dostępie do pracy (pomiędzy terenami wiejskimi, a miejskimi). Projekt obejmował pięć modułów szkoleniowych: zarządzanie czasem i organizacja pracy, nowoczesne technologie i systemy informacyjno-komunikacyjne, wybrane zawody przyszłości, prawo pracy, szkolenie językowe. Brak danych o niepełnosprawnych uczestnikach.

WROCŁAW	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
GDAŃSK	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
KIELCE	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
ŁÓDŹ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
POZNAŃ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
TORUŃ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
ZIELONA GÓRA	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych zamieszczonych na stronach internetowych WUP-ów oraz PUP-ów poszczególnych miast.

Ze względu na znaczące braki danych na temat szkoleń z wykorzystaniem ICT (przeznaczonych dla niepełnosprawnych) na oficjalnych stronach internetowych WUP-ów dokonano przeglądu szkoleń na niższym szczeblu – Powiatowych Urzędów Pracy. Analiza objęła dane z 18 powiatów na terenie Polski w latach 2015–2017.

Tabela 2. Szkolenia z zakresu technik ICT w latach 2015–2017 na terenie 18 miast Wojewódzkich w Polsce organizowane przez PUP i przeznaczone dla osób niepełnosprawnych (na podstawie informacji zawartych na stronach internetowych wybranych PUP)

MIASTO	**SZKOLENIE** (nazwa projektu, data realizacji, uczestnicy, inne)
BIAŁYSTOK	Projekt „Razem przeciw ograniczeniom – współpraca zapewni pracę (II)", daty realizacji: 1.05.2015–31.03.2016 oraz 1.01.2016–31.12.2016, łączna liczba osób objęta programem (na przełomie lat 2015/2016): 787 osób, w tym minimum 50 niepełnosprawnych uczestników. Projekt obejmował swym zasięgiem: refundacje kosztów wyposażenia stanowisk pracy, organizację staży, prac interwencyjnych oraz szkoleń min. z grafiki komputerowej oraz grafiki komputerowej z marketingiem internetowym.
GORZÓW WIELKOPOLSKI	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
KRAKÓW	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
OLSZTYN	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH

RZESZÓW	Kurs/Szkolenie „Obsługa sklepu internetowego", 2016, czas trwania: około 120 godzin. Brak danych o uczestnikach (kurs dostępny dla niepełnosprawnych). Szkolenie „Excel rozszerzony od podstaw", 2016, czas trwania: około 150 godzin. Brak danych o uczestnikach (dostępny dla niepełnosprawnych). „Szkolenie komputerowe rozszerzone od podstaw", 2016, czas trwania: około 120 godzin. Brak informacji o uczestnikach (dostępny dla niepełnosprawnych). Szkolenie „Projektowanie przestrzenne z wykorzystaniem programów AutoCad, Autodesk Inventor", 2016, czas trwania: około 200 godzin. Brak informacji o uczestnikach (dostępny dla niepełnosprawnych). „Grafika i animacja 2D w reklamie (Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe In Design)", 2016, czas trwania: około 240 godzin. Brak informacji o uczestnikach (dostępny dla niepełnosprawnych). Brak danych na temat kursów dostępnych w latach 2015/2017.
WARSZAWA	Szkolenie „Przedsiębiorczość", 2016, czas trwania: 42 h. Brak informacji o uczestnikach (dostępny dla niepełnosprawnych). Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych wraz z egzaminami uprawniającymi do uzyskania certyfikatu ECDL Standard, 2017, czas trwania: 150 h. Brak informacji o uczestnikach (dostępny dla niepełnosprawnych).
BYDGOSZCZ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
KATOWICE	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
LUBLIN	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
OPOLE	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
SZCZECIN	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
WROCŁAW	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
GDAŃSK	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
KIELCE	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
ŁÓDŹ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
POZNAŃ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH

TORUŃ	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH
ZIELONA GÓRA	BRAK SZCZEGÓŁOWYCH DANYCH

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych zamieszczonych na stronach internetowych WUP-ów oraz PUP-ów poszczególnych miast.

Wyniki

Niniejsza analiza wskazuje na obecność szkoleń z zakresu ICT dla bezrobotnych/niepełnosprawnych w latach 2015–2017 na obszarze czterech spośród osiemnastu miast wojewódzkich w Polsce na poiomie WUP-ów oraz PUP-ów łącznie. Ze względu na znaczącą liczbę powiatów w Polsce (314 powiatów oraz 66 miast na prawach powiatów) kryterium doboru poszczególnych PUP-ów stanowiła bliskość placówki wyższego szczebla (a zatem WUP-ów), która w założeniu autora powinna przekładać się na lepszą bezpośrednią komunikację pomiędzy przedstawicielami tychże, a co za tym idzie – weryfikację stopnia realizacji poszczególnych zadań. Zgodnie z informacjami zamieszczonymi na oficjalnych stronach internetowych niniejszych instytucji jedynie około 22% z nich realizuje konkretne, gotowe już projekty szkoleń z zakresu ICT dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym z tytułu bezrobocia (w tym niepełnosprawnych) na przełomie lat 2015–2017. Uzyskane rezultaty wskazują, iż potencjał ICT i niesione przezeń możliwości nie są wykorzystywane w stopniu, który pozwoliłby na ocenę ich wpływu na ogólny wskaźnik zatrudnienia niepełnosprawnych w branżach związanych z informatyzacją w badanych regionach. Z tego powodu konieczne jest podjęcie dalszych badań, które uwzględniłyby również pozostałe 362 powiaty na terenie Polski i tym samym pozwoliły na określenie całkowitej liczby szkoleń z zakresu ICT dla niepełnosprawnych realizowanych przez instytucje państwowe w latach 2015–2017 z uwzględnieniem placówek wspierających niepełnosprawną młodzież (OHP).

Wnioski

Wyniki pozwalają zwrócić uwagę na fakt, iż mimo wsparcia finansowego ze strony Państwa nie wszystkie WUP-y oraz PUP-y w Polsce decydują się na przygotowanie gotowych, bieżących programów szkoleń aktywizujących zawodowo osoby niepełnosprawne z wykorzystaniem ICT, co w czasach głęboko postępującej informatyzacji wydaje się ograniczać potencjał osób poszukujących zatrudnienia. Niektóre WUP-y oraz PUP-y w Polsce oferują możliwość opłacenia szkoleń zaproponowanych przez zainteresowanych. Jednakże badacze zwracają uwagę na fakt, iż osoby bezrobotne (zwłaszcza długotrwale bezrobotne oraz niepełnosprawne) często nie wykazują chęci do podnoszenia swoich kompetencji z powodu bezradności życiowej oraz zaniżonych standardów[53]. Nasuwa to przypuszczenie, iż skuteczniejsze byłoby włączanie ich w gotowe programy szkoleniowe niż oczekiwanie, iż stworzą one własne rozwiązania.

Dyskusja

Grzegorz Borowski wskazuje, iż wiele się zmieniło na przestrzeni dziejów w zakresie wspierania osób niepełnosprawnych. Z biegiem lat osoby te coraz skuteczniej włączano w przestrzeń społeczną umożliwiając im aktywne uczestnictwo w wielu codziennych czynnościach – od życia rodzinnego po pracę zarobkową. Jeszcze w ubiegłym stuleciu osoby dotknięte inwalidztwem angażowano w wykonywanie prac fizycznych w ramach takich zawodów jak na przykład: szwaczka czy garncarz. Dziś, w czasach informatyzacji i globalizacji przemysłu, na współczesnym rynku pracy prym wiodą zawody wykonywane w ramach sektora II i III krajowej gospodarki. W pierwszym przypadku w roku 2013 do najczęściej poszukiwanych pracowników zaliczano: sprzedawców i pokrewnych, robotników obróbki metali, mechaników maszyn i urządzeń, robotników budowlanych oraz kierowców i opera-

[53] T. Buchwald, op. cit.

torów pojazdów. W drugim: specjalistów ds. technologii informacyjno-komunikacyjnych, pracowników usług osobistych, średniego personelu ds. biznesu i administracji czy specjalistów ds. ekonomicznych i zarządzania[54]. Z powodu dużego odsetka osób z niskim wykształceniem wśród niepełnosprawnych najczęściej osoby te zatrudnia się jako pracowników fizycznych, co ma odzwierciedlenie w ofertach praktyk/stażu i pracy dostępnych na stronach internetowych WUP-ów czy PUP-ów[55]. Jest to szczególnie niekorzystne dla osób niepełnosprawnych ruchowo. Stąd niezwykle ważne jest podnoszenie kompetencji tych osób w taki sposób, aby był on adekwatny nie tylko do możliwości fizycznych, ale też zapotrzebowania na rynku pracy – tak by zapewnić tej wykluczanej grupie społecznej równe szanse i możliwość zdobycia godziwego wynagrodzenia we wszystkich sektorach krajowej gospodarki.

Bibliografia:

Arendt Ł., Hryniewicka A., Kukulak-Dolata I., Rokicki B., *Bezrobocie – między diagnozą a działaniem*, Publikacja w ramach projektu *Koordynacja na rzecz aktywnej integracji*, 2012.

Badzińska E., *Media interaktywne warunkiem skutecznej komunikacji społecznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2013, nr 35, s. 24–40.

Batorski D., *Wpływ nowych technologii na rynek pracy – pozycja użytkowników i bezrobocie technologiczne*, [w:] *Warunki życia gospodarstw domowych*, „Diagnoza Społeczna. Warunki i Jakość Życia Polaków" 2015, s. 186–200.

Becker-Pestka D., *Aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych – problemy i wyzwania*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych" 2012, nr 4, s. 29–50.

[54] M. Kocór, A. Strzebońska, *Zapotrzebowanie na pracowników. Edukacja a rynek pracy*, Warszawa 2014.

[55] Zgodnie z danymi zawartymi [w:] E. Kryńska, *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, Warszawa 2013 (Instytut Pracy i Spraw Socjalnych) wykształcenie wyższe i policealne w grupie osób niepełnosprawnych w roku 2009 posiadał co dziesiąty przedstawiciel tej grupy społecznej.

Błachnio A., *Przegląd wybranych badań nad wpływem Internetu na dobrostan psychiczny i kontakty społeczne użytkowników*, „Psychologia Społeczna" 2007, tom 2, nr 3–4 (5), s. 225–233.

Borowski G., *Sposoby wspierania osób niepełnosprawnych na przestrzeni dziejów – wybrane przykłady*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania" 2012, nr 4, s. 89–120.

Buchalski Z., *Rola nowoczesnych technologii internetowych w kreowaniu działalności biznesowej*, „Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Wiedzą: Studia i Materiały" 2011, nr 56, s. 15–27.

Buchwald T., *Osoby niepełnosprawne i ich aktywizacja zawodowa na otwartym rynku pracy a polityka społeczna w Polsce*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania" 2015, nr 2, s. 74–94.

Chirkowska-Smolak T., Grobelny J., *Człowiek na rynku pracy Wyzwania i zagrożenia*, Wyd. LIBRON, Kraków 2015.

Dziekański P., *Informacja jako dobro ekonomiczne będące źródłem przewagi konkurencyjnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2012, nr 24, s. 387–403.

Goban-Klas T., *Społeczeństwo medialne*, WSiP, Warszawa 2005.

Jaworska Ż., *Metody aktywizujące jako sposób podniesienia jakości i skuteczności szkoleń*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Wyd. Dobre Kadry Centrum badawczo-szkoleniowe Sp. z o.o., Wrocław 2014.

Kałkowska J., Migas W., Nadolna D., Włodarkiewicz-Klimek H., *Koncepcja modelu kształtowania kierunków i treści kształcenia na uczelniach wyższych w kontekście potrzeb rynku pracy*, [w:] D. Kotlorz (red.), *Mikro- i makroekonomiczne aspekty rynku pracy w Polsce,* „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 111, s. 129–138.

Kaszycka A. K., *Pochodzenie i ewolucja człowieka*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych" 2009, nr 58 (3–4), s. 559–570.

Kęsy M., *Społeczeństwo informacyjne w rozwoju cywilizacyjnym ludzkości*, „Dydaktyka Informatyki" 2011, nr 6, s. 74–92.

Kijek T., *Kapitał ludzki jako źródło przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa w: Ekonomiczne i społeczne aspekty funkcjonowania współczesnego rynku pracy*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 110, s. 29–35.

Kisilowski M., Urbaniak K., *Wykorzystanie technologii informacyjnych w zarządzaniu publicznym w Polsce*, „Studia Ekonomiczne" 2013, nr 169, s. 63–78.

Kocór M., Strzebońska A., *Zapotrzebowanie na pracowników. Edukacja a rynek pracy*, Wyd. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.

Kos-Łabędowicz J., Talar S., *Rola Internetu w procesie konwergencji rozwojowej współczesnej gospodarki światowej*, „Studia Ekonomiczne" 2013, nr 170, s. 168–189.

Kryńska E., *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, Wyd. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2013.

Leszczyńska M., *Współczesny model rozwoju społecznego z perspektywy rewolucji informacyjnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2011, nr 23, s. 125–134.

Łysik Ł., Machura P., *Rola i znaczenie technologii mobilnych w codziennym życiu człowieka XXI wieku*, „Media i Społeczeństwo" 2014, nr 4, s. 15–26.

Makuch M., *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wyd. CEdu Sp. z o.o., Wrocław, 2014.

Maliszewska P., *Programy, projekty, fundusze, czyli słów kilka o finansowaniu integracji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Zawodowa integracja oraz udział w rynku pracy osób niepełnosprawnych*, „Socius" 2009, nr 2, s. 21–24.

Oleksa K., *Trendy i innowacje na rynku pracy a świadome przygotowywanie się studentów do wyzwań zawodowych*, [w:] T. Chirkowska-Smolak, J. Grobelny (red.), *Człowiek na rynku pracy. Wyzwania i zagrożenia*, Wyd. LIBRON, Kraków 2015.

Oleksiejczuk E., Oleksiejczuk A., *Rola technologii informacyjnej w zarządzaniu oraz jej wpływ na kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego*, „Przedsiębiorczość – Edukacja" 2009, nr 5, s. 57–68.

Orzoł I., *Znaczenie współczesnych technologii informacyjnych w zarządzaniu polskimi przedsiębiorstwami*, Konferencja Innowacje w Zarządzaniu i Inżynierii Produkcji, Zakopane 2010.

Pietrzak D., *Aktywizacja zawodowa i społeczna osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka: wybrane aspekty*, Warszawa 2010.

Rosińska M., *Przemiany w gospodarce światowej z perspektywy przedsiębiorstwa – fazy rozwoju kapitalizmu i ich konsekwencje dla podmiotów gospodarczych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica" 2007, nr 209, s. 331–342.

Stępnicka N., *Internet i nowoczesne technologie w kształtowaniu nowych trendów na rynku pracy*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 110, s. 123–130.

Styk K., *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych w Polsce w świetle realizacji postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, Ekspertyza opracowana na potrzeby projektu „W stronę skutecznego modelu partycypacji obywatelskiej", realizowanego w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG, http://wrzos.org.pl/download/opracowanie_konwencja.pdf [dostęp: 1.01.2017].

Szpunar M., *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „Studia Medioznawcze", 2008, nr 4 (35), s. 31–40.

Tusińska M., *Polska gospodarka w drodze do współczesnej granicy technologicznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2011, nr 19, s. 151–161.

Walter N., *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*, „Studia Edukacyjne" 2012, nr 23, s. 217–228.

Zamorska K., *Wartości polityki społecznej w zderzeniu ze zmianami w obszarze pracy*, [w:] M. Makuch (red.), *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wyd. CEdu Sp. z o.o., Wrocław 2014.

Zelek A., Maniak G., *Kapitał Ludzki jako dźwignia innowacyjności i rozwoju firm w fazie startowej*, [w:] D. Kotlorz (red.), *Ekonomiczne i społeczne aspekty funkcjonowania współczesnego rynku pracy*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 110, s. 153.

Zespół Małopolskiego Obserwatorium Polityki Społecznej, *Praca i integracja społeczna osób niepełnosprawnych w województwie małopolskim*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie, Kraków 2011.

Ziemba E., Eisenbardt T., *Technologie informacyjno-komunikacyjne determinantą przemiany kulturowej człowieka oraz transformacji społecznych, biznesowych i gospodarczych*, „Studia Ekonomiczne" 2012, nr 100, s. 159–170.

Zeszyty Naukowe
Zbliżenia Cywilizacyjne XIII (3)/2017

ISSN: 1896-4087
DOI: http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2017.020

MAGDALENA WĘDZIŃSKA
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

Wiedza uczniów szkół ponadgimnazjalnych na temat niepełnosprawności ruchowej – raport z badań

Knowledge of Secondary School Students about Physical Disability – Study Report

Streszczenie:
Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących wiedzy studentów na temat niepełnosprawności fizycznej. W artykule przedstawiono wyniki badań opisujących stan wiedzy i czynników, które mogą różnicować wiedzę uczniów, takich jak rodzaj szkoły, w których respondenci się uczą (liceum, technikum oraz zasadnicza szkoła zawodowa). W badaniach potwierdzono zależność dotyczącą zróżnicowania wiedzy przez typ szkoły, w których respondenci pobierają naukę.
Słowa kluczowe: uczniowie, liceum, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa, niepełnosprawność ruchowa

Abstract:
The objective of this paper is to present the results of research on the students' knowledge about physical disability. In the paper are presented the results of studies describing the state of students' knowledge and factors that may differentiate knowledge such as the type of school in which respondents are learning (high school, technical school and vocational school). In the studies were confirmed the dependence on the differentiation of knowledge by type of school in which respondents are learning.
Keywords: secondary school students, high school, technical school, knowledge, physical disability

Wstęp

Zgodnie z danymi pochodzącymi z Narodowych Spisów Powszechnych (2002, 2011) Polskę zamieszkuje ok. 4,7 mln osób niepełnosprawnych. W województwie kujawsko-pomorskim na 1000 mieszkańców 147 jest niepełnosprawnych (niepełnosprawność potwierdzona medycznie i uprawniająca do świadczeń pieniężnych). Niepełnosprawność ruchowa to problem 10% społeczeństwa (obok chorób układu krążenia to najważniejsza przyczyna utraty zdrowia)[1]. Od lat siedemdziesiątych XX wieku odnotowuje się systematyczny wzrost przypadków niepełnosprawności ruchowej w Polsce. Co więcej niepełnosprawność ruchowa może wystąpić na każdym etapie życia człowieka (niepełnosprawność wrodzona, na skutek urazów okołoporodowych, chorób wczesnodziecięcych, wirusowych, urazów w trakcie życia czy w wyniku procesu starzenia się organizmu).

W kontekście zachodzących zmian społecznych, intensywnych działań na rzecz integracji i inkluzji osób niepełnosprawnych, a także tworzenia mechanizmów służących zapewnieniu sprawiedliwego dostępu do edukacji, pracy, opieki medycznej, stwarzaniu równych szans osobom niepełnosprawnym w realizacji ich osobistych celów i podniesienia ich jakości życia, problem badania postaw wobec osób niepełnosprawnych jest niezwykle istotnym zagadnieniem społecznym. Zdaniem Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk: „Świadomość zagrożeń i ryzyka, społecznego nauczania i stygmatyzowania doświadczanego przez osoby dotknięte niepełnosprawnością, we wszystkich dziedzinach i zakresach ich funkcjonowania, nie wyłączając systemu edukacji, wygenerowały potrzebę kreowania w nich zmian, jak też stałego dyskursu nad sposobem i możliwościami ich wprowadzania”[2]. Aby takie zmiany mogły być kreowane, niezbędnym jest eksplorowanie zagadnienia wiedzy na temat niepełnosprawności, w tym wypadku ruchowej.

[1] Dane GUS z 2012 r.

[2] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problem edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009, s. 17.

Wiedza odgrywa niebagatelne znaczenie w formowaniu postaw. Jej brak skutkuje utrwalaniem szkodliwych stereotypów i dominacją uproszczonego myślenia o świecie społecznym. Według Tadeusza Mądrzyckiego wiedza sprzyja kształtowaniu się postaw adekwatnych do rzeczywistości, osłabianiu stereotypów, likwidacji uprzedzeń i przesądów. Można stwierdzić, iż przesądy, stereotypy, nieracjonalne przekonania rozpowszechnione są głównie w sytuacjach, w których wiedza na temat obiektu postawy plasuje się na niskim poziomie. Wiedza ma więc duże znaczenie w procesie kształtowania się postaw[3].

Co więcej na podstawie badań i poglądów na temat postaw wobec osób niepełnosprawnych oraz możliwości ich kształtowania i zmiany, można wysunąć wnioski dotyczące organizacji procesu zmian i opracowywania programu modyfikacji postaw:

- Im więcej wiedzy przekazujemy młodzieży szkolnej na temat niepełnosprawności, tym częściej spotykamy się z tolerancją i obiektywnym spostrzeganiem sytuacji tych osób[4].
- Niewiedza na temat przyczyn powstawania odchyleń od normy sprawia, że ludzie boją się kontaktu z osobami niepełnosprawnymi[5].
- Ważny jest charakter przekazywanych informacji, może bowiem kreować pozytywną lub negatywną postawę, niebagatelną rolę odgrywają przy tym wiarygodność i kompetencje osoby prowadzącej proces zmian postawy[6].
- Wiedza i ogólna wysoka inteligencja mogą być czynnikami korzystnymi z punktu widzenia kształtowania się pozytywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością[7].

[3] T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.

[4] J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2002; A. Pielecki, *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, Lublin 2013.

[5] Ibidem.

[6] J. Shapiro, R. Rich, *Facing Learning Disabilities in the Adults Years. Understanding Dyslexia, ADHD, Assessment, Intervention, and Research*, New York 1999.

[7] A. Sękowski, B. Witkowska, *W kierunku typologii uwarunkowań postaw wobec osób niepełnosprawnych*, „Roczniki Psychologiczne" 2002, nr 5, s. 129–144.

Wiedza – próba definicji pojęcia

Według Arthura Rebera wiedza (*knowledge*) jest to: 1. ogół informacji posiadanych przez osobę lub szerzej, przez grupę osób lub kulturę; 2. te umysłowe komponenty, które wynikają ze wszystkich procesów wrodzonych lub nabytych przez doświadczenia. Termin ten jest stosowany w obu tych znaczeniach z wyraźną implikacją, że wiedza jest „głęboka" i że jest czymś więcej niż po porostu kompendium dyspozycji do reagowania lub zbiorem reakcji warunkowych. „Posługiwanie się tym terminem, oznacza *prima facie*, zaprzeczenie stosowności behawiorystycznego modelu ludzkiej myśli. W ramach podejścia filozofii i psychologii poznawczej do epistemologii i nauki o poznawaniu, rozróżnia się różne formy wiedzy"[8]. Wincenty Okoń zdefiniował zaś wiedzę w następujący sposób: „treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. Wiedza obejmuje wszystkie formy świadomości społecznej, a więc zarówno formę najwyższą – naukę, jak i ideologię, religię i magię"[9]. Edward Nęcka mianem wiedzy określa „formę trwałej reprezentacji rzeczywistości, mającej postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej"[10]. Wiedza to informacje przetworzone na najgłębszym poziomie, powiązane z systemem przekonań i sądów. Wiedzę można dzielić na wiedzę deklaratywną (wiem, że), wiedzę proceduralną (wiem jak), wiedzę niejawną (nie wiemy, że ją posiadamy) oraz metawiedzę. Metawiedza dotyczy wiedzy na temat posiadanej wiedzy (wiem, że wiem)[11].

Agnieszka Nowak-Łojewska proponuje jeszcze podział wiedzy na tę o charakterze naukowym i potocznym. Wiedzy o charakterze naukowym przypisuje się bardziej pewny charakter. Cechuje się ona wysokim usystematyzowaniem, wysokim poziomem uteoretycznienia

[8] A. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 824.
[9] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 311.
[10] E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Gdańsk 2006, s. 137.
[11] Ibidem.

oraz mocą prognostyczną i eksplanacyjną. Cechuje ją również wysoki stopień samokrytycyzmu i samokontroli. Wiedza o charakterze potocznym, często również określana mianem wiedzy powszechnej, zdroworozsądkowej, ujmowana jest jako produkt ludzkiej działalności, aktywności. Ma ona charakter pragmatyczny, cechuje ją duża ogólnikowość, niska precyzja oraz niewielki stopień abstrakcyjności. Nie jest ona wynikiem działalności naukowej, ale stanowi produkt uboczny ludzkiej aktywności[12].

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach, które dotyczyły związku pomiędzy wartościami preferowanymi przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych a ich postawami wobec osób z niepełnosprawnością ruchową, eksplorowano również związek postaw badanej młodzieży z wiedzą na temat niepełnosprawności ruchowej. Wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej rozumiana jest jako wiedza naukowa o obiektywnym charakterze. Wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej badano za pomocą kwestionariusza ankiety. Uwzględniano takie wymiary wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej, jak: ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności ruchowej, prawa i formy pomocy przysługujące osobom z niepełnosprawnością ruchową oraz obszary partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową w życiu społecznym. Ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności ruchowej w badaniach własnych było rozumiane jako wiedza faktualna na temat niepełnosprawności ruchowej (zdobyta poprzez edukację, osobiste doświadczenia) dotycząca istoty niepełnosprawności ruchowej i jej przyczyn, skali jej występowania, możliwości i ograniczeń osób dotkniętych tą formą niepełnosprawności.

Prawa i formy pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową w badaniach własnych były rozumiane jako wiedza faktualna na temat możliwości i ograniczeń osób z tą formą niepełnosprawności oraz możliwości i form pomocy (np. przystosowanie stanowisk pracy, prowadzenie pojazdów mechanicznych, formy rehabilitacji, ulgi i inny

[12] A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011.

rodzaj pomocy). Obszary partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową w badaniach własnych były rozumiane jako wiedza faktualna na temat możliwości uczestnictwa osób z niepełnosprawnością ruchową w życiu społecznym, publicznym i politycznym.

Kwestie związane z niepełnosprawnością ruchową zostaną przybliżone w dalszej części tekstu.

Niepełnosprawność ruchowa – próba charakterystyki zjawiska

Jan Sowa nazywa osobą niepełnosprawną ruchowo człowieka, który ze względu na dysfunkcję narządu ruchu ma ograniczoną sprawność kończyn górnych, dolnych lub kręgosłupa[13].

Niepełnosprawność ruchową zaś można opisać poprzez odwołanie się do rodzajów uszkodzeń narządu ruchu. Mają one dwa źródła, mianowicie mogą być wrodzone lub nabyte. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) klasyfikuje niepełnosprawność ruchową na grupy. Pierwsza z nich dotyczy niepełnosprawności związanej z uszkodzeniami i brakami w anatomicznej strukturze ruchu. Do grupy tej zalicza się osoby, których uszkodzenia narządu ruchu wynikają z urazów lub amputacji. Druga grupa związana jest z zaburzeniami czynności motorycznych. Do grupy tej należą osoby, których niepełnosprawność wynika z dolegliwości neurologicznych (np. udary mózgu, porażenia mózgowe), a nie jest spowodowana uszkodzeniami w budowie narządu ruchu. Trzecia grupa obejmuje deformacje narządów ruchu, które nie mogą być zakwalifikowane do wcześniejszych grup[14].

Problem niepełnosprawności był wielokrotnie ujmowany w ujęciu modelowym. Na modele niepełnosprawności składają się przeświadczenia o jej naturze i konsekwencjach, kryteriach jej określania, normy wyznaczające sposób traktowania osób niepełnosprawnych

[13] R. Grocki, *Osoby niepełnosprawne w sytuacji zagrożenia*, Warszawa 2014.
[14] Ibidem.

oraz społeczne wzory przejawianych wobec nich zachowań[15]. Jak zauważa Janusz Kirenko, istnieje związek pomiędzy modelami rozumienia niepełnosprawności a koncepcjami procesu rehabilitacji, co nie jest oderwane od problematyki postaw wobec osób niepełnosprawnych[16].

Wyróżnia się dwa podstawowe modele niepełnosprawności: indywidualny i społeczny. Model indywidualny (medyczny, biologiczny) ujmuje niepełnosprawność jako problem medyczny, utożsamia ją z chorobą i koncertuje się głównie na aspektach biologicznych, akcentuje znaczenie rehabilitacji medycznej. Choroba, dysfunkcja czy anomalie rozwojowe uważane są za przyczyny trudności, ograniczeń i problemów osób niepełnosprawnych. W tym modelu niepełnosprawność jest przeciwstawiania „normalności", jest ona stanem, w którym nie spełnia się kryteriów przypisywanych normalności[17].

Indywidualny model niepełnosprawności zakłada, iż jest ona osobistym problemem każdej osoby nią dotkniętej. Aby rozwiązywać problemy związane z niepełnosprawnością, człowiek niepełnosprawny potrzebuje sztabu specjalistów: lekarzy, rehabilitantów, terapeutów i innych profesjonalistów. W związku z tym osobę niepełnosprawną poddaje się procesowi rehabilitacji w celu likwidacji funkcjonalnych ograniczeń lub komplikacji medycznych, co prowadzi do medykalizacji usług i służb dla osób niepełnosprawnych. Zakłada się, że osiągnięcia osoby niepełnosprawnej w procesie leczenia i usprawniania powinny być systematycznie kontrolowane. Osoba niepełnosprawna traktowana jest w trakcie tego procesu jak pacjent poddawany leczeniu. Niepełnosprawność jest postrzegana na poziomie jednostkowym

[15] H. Ochoczenko, *Od inwalidy do osoby niepełnosprawnej- przemiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Ochonczenko, G. Miłkowska (red.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Kraków 2005, s. 225–243.

[16] J. Kirenko, *Indywidualne i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007.

[17] I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży w niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków 2010.

i sprowadzana do deficytów i ograniczeń, które można ograniczać poprzez działania lecznicze i rehabilitacyjne[18].

Definitywna zmiana podejścia do problemów osób niepełnosprawnych została zainicjowana w latach 80. XX wieku, kiedy zauważono negatywne konsekwencje wynikające z ujmowania niepełnosprawności w ramach modelu indywidualnego. Zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności nastąpiły w wyniku budowania obrazu niepełnosprawności poprzez włączenie w ten proces dorobku nauk społecznych. Ich dorobek znacząco uzupełnił obraz niepełnosprawności. W wyniku rozwoju wiedzy o niepełnosprawności i czynnikach, które ją powodują nastąpiły zmiany w sposobie myślenia o osobach niepełnosprawnych. Model funkcjonowania osób niepełnosprawnych w przestrzeni społecznej nazwano społecznym modelem niepełnosprawności[19].

Podstawowym problemem niepełnosprawnych zgodnie z modelem społecznym nie są ich fizyczne czy psychiczne ograniczenia, ale ograniczenia wynikające ze środowiska, które tworzy bariery utrudniające funkcjonowanie człowieka. Niepełnosprawność jest uwarunkowana społecznie i kulturowo, a indywidualne deficyty są wynikiem systemu wartości i znaczeń funkcjonujących w danym społeczeństwie[20]. Niepełnosprawność w tym modelu nie jest postrzegana jako indywidualny problem osoby nią dotkniętej, ale jako problem całego społeczeństwa, ponieważ dotyczy relacji jednostki ze społeczeństwem. W tym ujęciu czynnikiem dyskryminującym staje się szeroko rozumiane środowisko społeczne, a przyczyną niepełnosprawności są ograniczenia, z jakimi musi się uporać osoba niepełnosprawna. Za takie ograniczenia uznawane są: bariery architektoniczne, transportowe, ekonomiczne, prawne, edukacyjne, zarobkowe, związane z dostępem do dóbr kultury. Przyczyny niepełnosprawności są konsekwencją

[18] M. Błaszak, Ł. Przybylski, *Rozszerzony model wsparcia osób niepełnosprawnych*, [w:] A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2010, s. 96–111.

[19] J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] Z. Palak, (red.) *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin 2001, s. 61–68.

[20] Ibidem.

kształtowania środowiska uwzględniającego jedynie potrzeby osób sprawnych, natomiast brak jest usług wyrównujących szanse osób niepełnosprawnych, aby mogły być konsumentami dóbr w takim samym stopniu jak pełnosprawni[21].

Przedstawione wcześniej modele niepełnosprawności: indywidualny i społeczny są diametralnie różne, toteż trudno byłoby uznać, że któryś z nich w pełni oddaje istotę niepełnosprawności i rozwiązuje całościowo problemy osób niepełnosprawnych. Przyjęcie modelu indywidualnego może powodować m. in. wzmocnienie determinizmu biologicznego, znaczenia ekspertów i pomocy społecznej oraz dalszej stygmatyzacji osób niepełnosprawnych. Przyjęcie modelu społecznego może podobnie jak w przypadku modelu indywidualnego skutkować ujmowaniem problematyki niepełnosprawności tylko z jednej perspektywy[22].

Całościowe ujmowanie problematyki niepełnosprawności proponuje model biopsychospołeczny (uniwersalny). Opiera się on na połączeniu dwóch odmiennie ujmujących problematykę niepełnosprawności modeli: modelu indywidualnego i modelu społecznego.

Model biopsychospołeczny stanowi próbę holistycznego ujęcia niepełnosprawności. Próbuje zintegrować takie wymiary niepełnosprawności jak: uszkodzenie, ograniczenie aktywności i utrudnienia oraz ograniczenia jednostki w uczestniczeniu w życiu społecznym. Model ten odchodzi od klasyfikacji skutków choroby, uznawania uszkodzeń za źródła ograniczeń, trudności i problemów osoby niepełnosprawnej oraz założenia, że działania o charakterze rehabilitacji medycznej doprowadzą do ich wyeliminowania. Zgodnie z założeniami tego modelu działania o charakterze medycznym poparte dostosowaniem środowiska fizycznego i społecznego oraz uwzględnieniem potrzeb osoby niepełnosprawnej mogą poprawić jakość życia osób niepełnosprawnych[23].

[21] Ibidem.
[22] J. Kirenko, *W stronę społecznego...*, op. cit., s. 61–68.
[23] A. Pielecki, *Zmiany postaw młodzieży...*, op. cit.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych Narodów Zjednoczonych została uchwalona i przyjęta w 2006 roku. W Polsce została ona przyjęta przez Sejm i ratyfikowana przez Prezydenta w 2012 r. Gwarantuje ona osobom z niepełnosprawnością szereg praw. Są to m.in. prawo do życia, równości wobec prawa, dostęp do wymiaru sprawiedliwości, wolność i bezpieczeństwo osobiste, wolność od tortur, poniżania, wykorzystywania, przemocy i nadużyć, ochrona integralności osobistej. Co więcej Konwencja jest gwarantem praw takich jak: swoboda przemieszczania się i obywatelstwo, prawo do samodzielnego życia przy włączeniu do społeczeństwa, mobilność, wolność wypowiadania się i dostęp do informacji, poszanowanie prywatności, domu i rodziny, prawo do edukacji, prawo do ochrony zdrowia i rehabilitacji, prawo do pracy i zatrudnienia, prawo do odpowiednich warunków życia i ochrony socjalnej, prawo do udziału w życiu społecznym i publicznym oraz prawo do udziału w życiu kulturalnym, rekreacji, wypoczynku i sporcie[24].

Ważnym punktem poruszanym w Konwencji jest problem partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością. Mianem partycypacji społecznej określa się aktywne uczestnictwo, branie udziału w wydarzeniach, możliwość zabierania głosu, uczestniczenie ludzi w działaniach i podejmowaniu ważnych społecznych decyzji. Partycypacja społeczna jest jednym z najważniejszych obszarów partycypacji osób z niepełnosprawnością. Uczestnictwo w życiu społecznym, w społeczeństwie bez barier to jeden z najwyższych przejawów inkluzji i integracji społecznej.

Metodologiczne założenia badań własnych

Celem badań[25] było sprawdzenie, czy posiadana przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych wiedza na temat niepełnosprawności różni

[24] www.rpo.gov.pl/pl/konwencje [dostęp: 6.02.2016].

[25] Niniejsze badania stanowią fragment projektu badań poświęconego preferencjom wartości uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ich postawom wobec osób z niepełnosprawnością ruchową.

się w zależności od typu szkoły, do której uczęszczają (liceum ogólnokształcące, technikum oraz zasadnicza szkoła zawodowa).

Na podstawie analizy teoretycznej sformułowano następujący problem badawczy: ***Czy uczniowie poszczególnych typów szkół różnią się ze względu na posiadaną wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej?***

Do badania wykorzystano ankietę dla młodzieży własnego autorstwa na temat niepełnosprawności ruchowej. Ankieta składała się z 14 pytań badających wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej (przyczyny, skala zjawiska), związku niepełnosprawności ruchowej z różnymi sferami funkcjonowania człowieka, praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową oraz obszarów partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową.

W badaniach wzięło udział 1130 uczniów szkół ponadgimnazjalnych w województwie kujawsko-pomorskim, z czego do analizy wybrano 1080 przypadków. Badania prowadzone zostały w Bydgoszczy, Toruniu oraz Włocławku od stycznia do czerwca 2016 roku. W badaniu udział wzięli uczniowie liceów ogólnokształcących (34,40%), techników (35,30%) oraz zasadniczych szkół zawodowych (30,30%). Można uznać, że biorące udział w badaniach grupy dziewcząt (49,91%) i chłopców (50,09%) były równoliczne. Młodzież biorąca udział w badaniach była w wieku od 16 do 20 lat.

Wyniki badań własnych

W narzędziu badającym wiedzę uczniów szkół ponadgimnazjalnych na temat niepełnosprawnych ruchowo badani mogli maksymalnie zdobyć 38 punktów, jednak żaden z badanych takiej liczby punktów nie zdobył, najwyższy wynik uzyskany przez badanych to 37 punktów uzyskały go 3 osoby (0,28% całej badanej grupy), największa liczba badanych (88 osób, co stanowiło 8,15% badanej populacji) uzyskała wynik w postaci 26 punktów, najniższy wynik w teście to 0 punktów (taki wynik uzyskało 6 osób, co stanowi 0,56% badanej

populacji). Średnie wyniki w zakresie wiedzy na temat obszarów partycypacji oraz w zakresie wiedzy w ogóle są niższe niż wartość przeciętna.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla zmiennej wiedza

Zmienna	N	M	Me[26]	MIN	MAX	SD	A_s	K	Wartość testu K-S	Poprawka Lillieforsa	p
ORPN[27]	1080	6,74	7	0	11	2,36	-0,61	0,06	0,16	<0,01	<0,01
PFP	1080	4,89	5	0	12	2,51	0,16	-0,35	0,97	<0,01	<0,01
PART	1080	11,40	14	0	15	4,63	-1,27	0,32	0,27	<0,01	<0,01
WIEDZA	1080	23,05	25	0	37	8,03	-0,98	0,20	0,17	<0,01	<0,01

Źródło: opracowanie własne.

Wielkość odchylenia standardowego wskazuje na duże zróżnicowanie wyników uzyskiwanych przez badanych zarówno jeśli chodzi o ich ogólną wiedzę dotyczącą niepełnosprawności ruchowej, jak i poszczególnych jej wymiarów (ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności ruchowej, praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową oraz obszarów partycypacji).

Tabela 2. Różnicowanie wiedzy: ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

ORPN	SS	Df	MS	F	p
Wyraz wolny	48663,03	1	48663,03	9126,066	<0,01
Szkoła	287,54	2	143,77	26,962	**<0,01**
Błąd	5742,90	1077	5,33		

Źródło: opracowanie własne.

[26] Me – mediana

[27] ORPN – ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności ruchowej, PFP – prawa i formy pomocy, PART – obszary partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową.

Szkoła jest czynnikiem różnicującym ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności. Aby sprawdzić, w jaki sposób typ szkoły różnicował ten obszar wiedzy badanych wykonano porównania pomiędzy typami szkół.

Tabela 3. Efekt główny typu szkoły i ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności

Zmienna zależna	LO		TECH		ZSZ		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F(2, 1077)	p	η_p^2
ORPN	$7{,}45_a$	0,10	$6{,}42_b$	0,11	$2{,}86_c$	0,16	26,96	**<0,01**	0,05

Źródło: opracowanie własne.

Największą wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej w zakresie ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności posiadają uczniowie liceów ogólnokształcących, mniejszą uczniowie techników, najniższą zaś uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Tabela 4. Różnicowanie wiedzy: prawa i formy pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

PFP	SS	Df	MS	F	p
Wyraz wolny	25231,22	1	25231,22	4524,77	<0,01
Szkoła	812,36	2	406,18	72,84	**<0,01**
Błąd	6005,61	1077	5,58		

Źródło: opracowanie własne.

Szkoła jest czynnikiem różnicującym wiedzę na temat praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową, aby sprawdzić, w jaki sposób typ szkoły różnicował ten obszar wiedzy badanych wykonano porównania pomiędzy typami szkół.

Tabela 5. Efekt główny typu szkoły i praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową

Zmienna zależna	LO		TECH		ZSZ		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F(2, 1077)	p	η_p^2
PFP	$5{,}83_a$	0,13	$5{,}03_a$	0,12	$3{,}68_b$	0,13	72,84	**<0,01**	0,12

Źródło: opracowanie własne.

Badani licealiści i uczniowie techników posiadają większą niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych wiedzę na temat praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową.

Tabela 6. Różnicowanie wiedzy: obszary partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

PART	SS	Df	MS	F	p
Wyraz wolny	137786,2	1	137786,2	7103,32	<0,01
Szkoła	2199,7	2	1099,9	56,70	**<0,01**
Błąd	20891,1	1077	19,4		

Źródło: opracowanie własne.

Typ szkoły, do której uczęszczają osoby badane różnicuje ich wiedzę na temat obszarów partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową. Aby sprawdzić, w jaki sposób typ szkoły różnicował ten obszar wiedzy badanych, wykonano porównania pomiędzy typami szkół.

Tabela 7. Efekt główny typu szkoły i obszarów partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową

Zmienna zależna	LO		TECH		ZSZ		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F(2, 1077)	p	η_p^2
PART	$13{,}08_a$	0,17	$11{,}44_b$	0,23	$9{,}48_c$	0,29	56,70	**<0,01**	0,10

Źródło: opracowanie własne.

Największą wiedzę na temat obszarów partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową posiadają licealiści, mniejszą

uczniowie techników, najmniejszą zaś uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Tabela 8. Różnicowanie wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

WIEDZA	SS	Df	MS	F	p
Wyraz wolny	563865,8	1	563865,8	9924,04	<0,01
Szkoła	8393,6	2	4196,8	73,86	**<0,01**
Błąd	61193,2	1077	56,8		

Źródło: opracowanie własne.

Typ szkoły, do której uczęszczają osoby badane różnicuje ich wiedzę na temat obszarów niepełnosprawności ruchowej, aby sprawdzić, w jaki sposób typ szkoły różnicował ten obszar wiedzy badanych wykonano porównania pomiędzy typami szkół.

Tabela 9. Efekt główny typu szkoły i wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej

Zmienna zależna	LO		TECH		ZSZ		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F(2, 1077)	p	η_p^2
Wiedza	$26{,}37_a$	0,31	$22{,}90_b$	0,38	$19{,}43_c$	0,50	73,86	**<0,01**	0,12

Źródło: opracowanie własne.

Największy zasób wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej posiadają uczniowie liceów ogólnokształcących, mniejszą wiedzą cechują się uczniowie techników, najmniejszą zaś uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Wnioski i dyskusja wyników badań

Jak wynika z przeprowadzonych badań typ szkoły różnicuje poziom wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej. Typ szkoły, do której uczęszczają badani uczniowie różnicuje posiadaną przez nich wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej. Najwyższy poziom wiedzy obejmującej ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności ruchowej, praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ru-

chową oraz obszarów partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową mają uczniowie liceów ogólnokształcących, najniższy zaś uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. Uczniowie liceów ogólnokształcących mają największą wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej zarówno jeśli chodzi o ogólne rozumienie tego zagadnienia, ale także jeśli chodzi o znajomość praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową oraz obszarów partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową w życiu społecznym. Najniższy zasób wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej w każdym jej obszarze posiadają badani uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. Różnice te mogą rzutować na rodzaj nastawień społecznych, jakie prezentują młodzi ludzie wobec osób z niepełnosprawnością ruchową. Co więcej źródłem owych różnic może być koncentracja na realizacji jedynie zagadnień wynikających z podstawy programowej przy mniejszym zainteresowaniu realizacją zagadnień wychowawczych.

Wskazywać to może na potrzebę poruszania ważnych społecznie kwestii w pracy wychowawczej nauczycieli. W przestrzeni edukacyjnej każdego typu szkoły powinno znaleźć się miejsce na uwrażliwianie uczniów na to ważkie zagadnienia społeczne, m. in. na kwestie związane z niepełnosprawnością ruchową. Jak wskazują rezultaty badań, szczególnie zagadnienia te powinny być poruszane w szkołach o zawodowym profilu kształcenia, gdyż zaznacza się wyraźna różnica pomiędzy poziomem wiedzy dotyczącej niepełnosprawności ruchowej wśród uczniów liceów, techników a wiedzą posiadaną przez uczniów szkół zawodowych. Wyniki badań wskazują na potrzebę wyposażania uczniów wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych w rzetelną i obiektywną wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej. Szczególnie istotne wydaje się to być w odniesieniu do uczniów szkół zawodowych, wśród których zasób wiedzy dotyczącej niepełnosprawności ruchowej jest najniższy. Młodzi ludzie uczący się w szkołach zawodowych potrzebują rzetelnej i obiektywnej wiedzy na temat ważnych społecznie kwestii, do których niewątpliwie należą zagadnienia związane z niepełnosprawnością ruchową, aby ułatwić młodzieży funkcjonowanie w świecie społecznym, budować ich poprawne

relacje z innymi członkami społeczeństwa, budować przestrzeń porozumienia społecznego.

Niepełnosprawność ruchowa jest problemem ważnym społecznie ze względu na fakt, że dotyczy coraz większej części społeczeństwa oraz ze względu na to, iż może pojawić się na każdym etapie życia człowieka. Rezultaty badań wskazują na potrzebę wyposażania uczniów szkół ponadgimnazjalnych w rzeczową, obiektywną wiedzę na temat niepełnosprawności. Może to stać się jednym ze sposobów kształtowania właściwych nastawień społecznych oraz zmiany postaw społecznych na te oparte na akceptacji i obiektywnej ocenie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością ruchową. Bez racjonalnej wiedzy rodzą się stereotypy, obiegowe opinie, które są krzywdzące dla osób z niepełnosprawnością ruchową, powodują negatywne nastawienie społeczne wobec nich. Jak wskazały badania Andrzeja Pieleckiego, uczniowie którzy uczestniczyli w warsztatach dedykowanym zapoznaniem z różnymi rodzajami niepełnosprawności, wzbogaceni o wiedzę na ten temat prezentowali pozytywne postawy wobec osób niepełnosprawnych w odróżnieniu od ich kolegów, którzy udziału w warsztatach nie brali[28]. Rzetelna wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej przyczynić się może do zmiany postaw społecznych dokonującej się w przestrzeni edukacyjnej. Jest to również próba poszukiwania takich rozwiązań, które pozwolą na praktyczną realizację idei równości praw, szanowania tożsamości i indywidualności osób niepełnosprawnych.

Bibliografia:

Błaszak M., Przybylski Ł., *Rozszerzony model wsparcia osób niepełnosprawnych*, [w:] Brzezińska A., Kaczan R., Smoczyńska K. (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wyd. Scholar, Warszawa 2010.

[28] A. Pielecki, *Zmiany postaw młodzieży...*, op. cit.

Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży w niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.

Grocki R., *Osoby niepełnosprawne w sytuacji zagrożenia*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

Janiszewska-Nieścioruk Z., *Problem edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.* Wyd. Impuls, Kraków 2009.

Kirenko J., *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Wyd. UMCS, Lublin 2001.

Kirenko J., *Indywidualne i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wyd. UMCS, Lublin 2007.

Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1977.

Nęcka E., Orzechowski, J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, GWP, Gdańsk 2006.

Nowak-Łojewska, A., *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

Ochonczenko H., *Od inwalidy do osoby niepełnosprawnej – przemiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Ochonczenko, G. Miłkowska (red.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej.* Impuls, Kraków 2005.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

Pielecki A., *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.

Reber, A. S., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2000.

Sękowski A., Witkowska, B., *W kierunku typologii uwarunkowań postaw wobec osób niepełnosprawnych*, „Roczniki Psychologiczne" 2002, nr 5.

Shapiro J., Rich R., *Facing Learning Disabilities in the Adults Years. Understanding Dyslexia, ADHD, Assessment, Intervention, and Research*, Oxford University Press, New York 1999.

Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Wyd. Impuls, Kraków 2002.

https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych.