

HISTORIA A PRAWA CZŁOWIEKA

Podręcznik

HISTORIA A PRAWA CZŁOWIEKA

Podręcznik

Projekt „Biblioteka miejscem edukacji o prawach człowieka: podręcznik dla edukatorów oraz szkolenia” jest realizowany w ramach programu „Nauczanie Praw Człowieka”:



finansowanego przez Fundację „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość”:



Scenariusze warsztatów zostały przećwiczone w ramach szkoleń dla 100 bibliotekarzy uczestniczących w projekcie „Cyfrowe Archiwa Tradycji Lokalnej”, realizowanym w ramach II rundy Programu Rozwoju Bibliotek, prowadzonego przez Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informatycznego.

Projekt zrealizowany przez zespół Ośrodka KARTA:

Alicja Wancerz-Gluza – koordynacja całości
Agnieszka Kudełka – warsztaty i współpraca z bibliotekarzami
Katarzyna Ziętał – koncepcja i wybór materiałów źródłowych
Małgorzata Kudosz – kwerendy tekstowe
Anna Kawalec – kwerendy tekstowe (współpraca)
Ewa Czuchaj – kwerendy ikonograficzne
Marcin Wilkowski – prace IT
Aleksandra Janiszewska – opracowanie redakcyjne

Autorzy materiałów:

Radosław Milczarski, Monika Mazur-Rafał, Magdalena Szarota,
Monika Lipka, Jerzy Kochanowski, Katarzyna Czajka

Projekt graficzny i skład: Agnieszka Prus / Podpunkt, podpunkt.pl

Przygotowanie techniczne zdjęć: Tandem Studio

ISBN 978-83-61283-78-2

Wydanie I, Warszawa 2013

Ośrodek KARTA

ul. Narbutta 29, 02-536 Warszawa

Tel. (+ 48-22) 844-10-55

ok@karta.org.pl, www.karta.org.pl

Ośrodek **Karta**

Tekst publikacji (z wyłączeniem materiałów wizualnych) dostępny jest na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska (CC BY-NC-ND). Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autorów i Fundacji Ośrodka KARTA. Informacja o licencji i prawach użytkownika niniejszej publikacji wraz z przystępnym podsumowaniem znajdują się na stronie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Niniejsza publikacja nie przedstawia poglądów Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość”.

Za treść wypowiedzi odpowiedzialność ponoszą autorzy.

Spis treści

| | |
|--|------------|
| Przedmowa | 6 |
| Od redakcji | 8 |
| | |
| I. Historia i współczesność praw człowieka | 11 |
| <i>Radosław Milczarski</i> | |
| | |
| II. Edukacja na rzecz praw człowieka. | 31 |
| <i>Monika Mazur-Rafał, Magdalena Szarota</i> | |
| | |
| III. Scenariusze warsztatów | 53 |
| III. 1. Ingerencja i kontrola państwa | 54 |
| <i>Monika Lipka</i> | |
| III. 2. Relacje mniejszość-większość | 72 |
| <i>Monika Mazur-Rafał, Magdalena Szarota</i> | |
| III. 3. Prawa społeczne | 92 |
| <i>Monika Lipka</i> | |
| III. 4. Prawa oskarżonych i skazanych | 107 |
| <i>Monika Lipka</i> | |
| III. 5. Wolność słowa | 124 |
| <i>Monika Mazur-Rafał, Magdalena Szarota</i> | |
| | |
| IV. Interpretacja źródeł ikonograficznych | 145 |
| <i>Jerzy Kochanowski, Katarzyna Czajka</i> | |
| | |
| Biogramy autorów | 206 |

Przedmowa

Umożliwienie wszystkim ludziom korzystania na równi z praw musi być priorytetem dla wszystkich. Dlatego powinniśmy nadal łączyć siły, aby osiągnąć pełne poszanowanie równości praw i godności wszystkich istot ludzkich, aby nikt w Europie nie był pozostawiony bez ochrony swoich praw.¹

Prawa człowieka nie są abstrakcją – są czymś bardzo konkretnym. Powinniśmy je znać, aby móc ich żądać dla nas samych i dla innych osób. Niniejszy podręcznik służy podnoszeniu kwestii praw człowieka w bliskim otoczeniu – na płaszczyźnie lokalnej. Jest skierowany do bibliotekarzy – w pierwszej kolejności gminnych, którzy każdego dnia rozmawiają z wieloma ludźmi i dobrze wiedzą, które prawa człowieka w ich środowisku są najbardziej zagrożone.

Już od 1931 r. bibliotekarze angażują się na rzecz praw człowieka. Założyli oni wtedy stowarzyszenie Libraries Serving Disadvantaged Persons, LSDP [Biblioteki Obsługujące Osoby Upośledzone], wchodzące w skład The International Federation of Library Associations and Institutions, IFLA [Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich], noszące dziś nazwę Library Services to People with Special Needs

[Usługi Biblioteczne dla Osób o Specjalnych Potrzebach]. Stowarzyszenie to stara się o poprawę dostępu do oferty i usług bibliotek dla ludzi, którzy nie mogą w ogóle lub mogą z nich korzystać tylko w ograniczonym zakresie – ze względu na swoje upośledzenie lub inną specjalną sytuację życiową. W obszarze zainteresowania stowarzyszenia LSDP znajdują się osoby niepełnosprawne fizycznie, mające trudności w uczeniu się, pensjonariusze domów spokojnej starości, pacjenci szpitali, więźniowie i bezdomni.

Podręcznik *Historia a prawa człowieka* dostarcza bibliotekarzom podstawę do realizacji różnych projektów, kładzie jednak także nacisk na inicjatywę i pomysłowość ich uczestników – inspirowane. Książka ta stawia pytania o prawa człowieka wydarzeniom historycznym i współczesności – o tym jest pierwszy tekst publikacji. Drugi poświęcony został, przede wszystkim, metodom pracy projektowej, zaś w propozycjach warsztatów, wykorzystujących źródłowe materiały historyczne, przywoływane są konkretne prawa człowieka, ważne także w dzisiejszych czasach.

Obok wiedzy na temat praw człowieka, istotna jest też świadomość, że nie jest tak, że skoro już raz zostały zapisane, to mogą być postrzegane jako „dane“ raz na zawsze. Tak jak pokój, sprawiedliwość i demokracja muszą być ciągle „wywalczane” i chronione, tak prawa człowieka zawsze pozostają wrażliwe i kruche i łatwo je naruszyć. Jeśli nasze zaangażowanie na ich rzecz osłabnie czy też jeśli dojdziemy do wniosku, że w ich sprawie zrobiliśmy już wszystko najlepiej

¹ Thomas Hammarberg, Komisarz ds. praw człowieka Rady Europy od 2006 do 2012, cyt. za: Klaus Hüfner, Anne Sieberns, Norman Weiß, *Menschenrechtsverletzungen: Was kann ich dagegen tun?* [Łamanie praw człowieka: co mogę uczynić przeciwko temu?], Bonn 2012

(i co za tym idzie stracimy zdolność krytycznej refleksji), staniemy w obliczu niebezpieczeństwa – utraty praw człowieka.

Dlatego tak ważne jest, że Ośrodek KARTA – za pomocą niniejszej publikacji – stara się inspirować do takiego zaangażowania. Fundacja Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość, która – tak jak Ośrodek KARTA – działa na styku nauczania historycznego i edukacji na rzecz praw człowieka, z dużą satysfakcją wsparła powstanie tej książki. Mamy też nadzieję, że dzięki niej wzmocni się poszanowanie praw człowieka, wiedza o nich i działanie na ich rzecz. Idea okaże się zaraźliwa, jak zaraźliwy bywa optymizm – nawet jeśli wiemy, że przed nami wiele trudu.

Dr Martin Salm

Przewodniczący Zarządu Fundacji Pamięć,
Odpowiedzialność i Przyszłość

Od redakcji

Niniejsza publikacja stanowi nie tylko pierwsze – co najmniej w Polsce – kompendium wiedzy i materiałów pomocniczych do realizacji zajęć na styku edukacji na rzecz praw człowieka i edukacji historycznej, ale także stawia sobie za cel pokazanie wielkiej wagi ich symbiozy.

Edukacja na rzecz praw człowieka w relacjach z historią znajduje swoje głębokie uzasadnienie. Przyglądając się przeszłości, można prześledzić procesy, które prowadziły do kształtowania się samych kategorii praw człowieka, przyjrzeć się różnorodnym formom walk o nie, i w końcu – sposobom kodyfikacji. Mówienie o prawach człowieka w oderwaniu od kontekstu historycznego grozi popełnieniem błędu anachronizmu (np. łamanie praw socjalnych chłopów pańszczyźnianych), a więc wiedza historyczna jest konieczna także dla samej edukacji o prawach człowieka.

Ważniejsze jednak, że uważnie analizując przeszłe zdarzenia, zapisane w losach konkretnych ludzi, można zrozumieć mechanizmy społeczne, które doprowadzały do ostatecznego odrzucenia praw człowieka w danym momencie historycznym. Wiedza ta wydaje się szczególnie istotna, kiedy zrozumie się, że proces erozji praw człowieka miewa, niezależnie od epoki, podobną dynamikę, zazwyczaj postępuje w sposób niemal niezauważalny, jest etapami „akceptowany” i ostatecznie przynosi trudną do pojęcia erupcję przemocy. Jeśli spojrzeć się w taki sposób na

przykład na antysemityzm w pierwszej połowie XX wieku: od „dekretowanej” niechęci, przez narastające wykluczanie Żydów, aż po Holokaust, to można próbować przez taką „lekcję historii” uwrażliwiać na wszelkie symptomy uruchamiania się podobnych mechanizmów także współcześnie. Aczkolwiek należy strzec się moralizatorstwa, pouczenia czy nadinterpretacji zdarzeń, bo może to prowadzić do niezasłużonego ostracyzmu jednostek lub grup – przed czym przestrzega Monique Eckmann – badaczka edukacji o Holokauście w kontekście praw człowieka².

Natomiast edukacja historyczna zyskuje tu jeszcze jedną perspektywę w patrzeniu na to, co minione – postrzegane nie tylko jako zbiór procesów społeczno-politycznych, relacji pomiędzy państwami, ale także jako historię łamania praw człowieka i walki o ich przestrzeganie. Jest to jeden z możliwych, a nawet jeden z ważniejszych filtrów spoglądania w przeszłość, zwłaszcza, jeśli przyjmie się (jak założyliśmy w naszym podręczniku), że funkcjonowanie praw człowieka odbywa się nie tylko na płaszczyźnie tzw. wertykalnej, czyli relacji obywatel-państwo, ale też horyzontalnej – obywatel-obywatel, człowiek-społeczność (np. lokalna).

Podręcznik ten łączy edukację o prawach człowieka (temu służy m.in. zaprezentowany w pierwszym artykule rys historyczny rozwoju nie tylko pojęcia, ale problematyki praw

² Monique Eckmann, *Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education* [Eksploracja znaczenia edukacji o Holokauście dla nauczania praw człowieka], w: „Prospects: UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education”, t. 40, nr 1, s. 7–16, 2010

człowieka) z edukacją na rzecz praw człowieka (gotowe scenariusze warsztatów wykorzystujące multiperspektywiczne źródła, w tym osobiste relacje świadków historii, komentowane zbiory ikonograficzne, materiały pomocnicze, odniesienia współczesne oraz doświadczenia uczestników). To także poradnik edukacji na rzecz praw człowieka – obszerny tekst metodologiczny, którego autorki – doświadczona trenerki – pokazują szczegółowo liczne metody, ćwiczenia, mechanizmy edukacyjne; czerpiąc z myśli europejskich filozofów, psychologów czy praktyków edukacji, przekładają je na konkretne pomysły – choćby koncept szwajcarskiego pedagoga Johanna Pestalozziego „head, heart and hand” [głowa, serce, ręka], czyli wiedzy-empatii-działania.

Podręcznik przygotowany został w taki sposób, aby nawet osoby nigdy wcześniej nie mające okazji do prowadzenia warsztatów, mogły takie wyzwanie podjąć i to wobec różnych – ze względu na wiek i doświadczenie – odbiorców (np. młodzież, studenci Uniwersytetu Trzeciego Wieku).

Także działania pozawarsztatowe, takie jak upamiętnianie wydarzeń historycznych (np. przez wystawy, wykłady, prezentacje, projekcje filmów, spotkania ze świadkami wydarzeń, sesje dyskusyjne), próby „przepracowania” bolesnych aspektów historii w spektaklach czy grach, mają ogromną wartość, jeśli wynikają z chęci poszanowania praw człowieka/godności ofiar, lecz nie tylko ofiar po jednej stronie.

Uważamy, że działania „na zewnątrz” są nieodłącznym elementem poważnej pracy z historią i problematyką praw człowieka. Oczywiście,

do różnych odbiorców powinny być skierowane różne działania. Na przykład upamiętnianie czy analizowanie historii z punktu widzenia współczesnych doświadczeń, wydaje się być domeną ludzi zaawansowanych wiekiem, edukowanie (zmienianie postaw) adresowane jest raczej do ludzi młodych, natomiast poszerzaniem własnej wiedzy mogą być zainteresowani odbiorcy w różnym wieku. Jednak nic nie jest tu przesądzone raz na zawsze.

Warsztaty przedstawione w tym podręczniku zostały (na zasadzie pilotażu i etapowych konsultacji) przeprowadzone ze 100 bibliotekarkami i bibliotekarzami z 50 bibliotek gminnych z miejscowości do 20 tys. mieszkańców – uczestnikami szkoleń drugiej rundy programu Cyfrowe Archiwa Tradycji Lokalnej, prowadzonych przez zespół Ośrodka KARTA w ramach Programu Rozwoju Bibliotek (www.archiwa.org/cat1). Jest to propozycja Ośrodka KARTA, aby biblioteki, jako lokalne centra życia kulturalnego, włączyły do misji edukacji obywatelskiej swoich społeczności także edukację historyczną połączoną z edukacją o prawach człowieka i na ich rzecz. Liczymy, że bibliotekarze – ludzie niezwykle kreatywni, cieszący się autorytetem i obdarzeni poczuciem misji – stworzą własne projekty, zmierzają być może z lokalnie występującymi problemami łamania praw człowieka; wykorzystując lokalną historię będą szerzyć świadomość uniwersalnego i powszechnego charakteru praw człowieka.

Wszelkie próby wielkich zmian świata warto zaczynać od własnego podwórka.

Zespół

I.
**HISTORIA
I WSPÓŁCZESNOŚĆ
PRAW CZŁOWIEKA**

Radosław Milczarski

Horyzonty praw człowieka

Czym dla nas dzisiaj są prawa człowieka, jakie zajęły miejsce w naszym systemie wartości i czy jako instrument polityki zawsze są wykorzystywane w słusznej sprawie? Na przestrzeni stuleci wzrost ich znaczenia nie postępował równomiernie, a pojawiał się dopiero w następstwie historycznych burz. Prawa człowieka, takie, jakie znamy w dzisiejszym rozumieniu tego określenia, mają wyjątkowo krótką historię. Samo pojęcie *human rights* zostało użyte po raz pierwszy przez F. D. Roosevelta w przemówieniu do Kongresu USA wygłoszonym 6 stycznia 1941 r.

Wyróżniki. Jako że rozważania na temat praw człowieka mają naturę dysputy filozoficznej, trudno pokusić się o jednoznaczną odpowiedź na pytanie: dlaczego jedne prawa uważamy za przynależne nam z racji samego bycia istotą ludzką, a inne nie? Punktem wyjścia może być określenie takich ich cech, które czynią je unikalnym konstruktem prawnym-moralnym. Są to: uniwersalizm – prawa te obowiązują wszędzie i każdego, niezależnie od podpisanych przez dany rząd deklaracji czy jego przynależności do organizacji międzynarodowych. Dzięki uniwersalności godzą w siebie odmienności kulturowe i zróżnicowane tradycje pojmowania jednostki w społeczeństwie; naturalność i niezbywalność – prawa te mamy od momentu urodzenia i nie możemy się ich zrzec na mocy żadnej umowy,

ani aktu woli; nienaruszalność – władza, pod której mocą jesteśmy, nie może ich nam odebrać, a ewentualne ograniczenia muszą być adekwatne do wyjątkowej sytuacji.

Generacje. Prawa człowieka cały czas podlegają rozwojowi. Ich początek to potrzeba zapewnienia realizacji najbardziej fundamentalnych potrzeb ludzkich, jak wolność, godne życie, zdrowie. Ujęcie ich w normy miało na celu podkreślenie tej fundamentalności. Rodzi to pytanie o granice praw człowieka, do których w trakcie poszerzania ich zakresu włączane są kolejne obszary. Aby opisać ten postęp, używa się pojęcia generacji praw człowieka.

Pierwsza generacja zawierała prawa zaspokajające potrzeby polityczne i obywatelskie: prawo do życia, do wolności, wolność słowa. To te prawa, które odnajdujemy w Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych z 1966 r. Charakterystyczne dla nich jest zagwarantowanie ludziom „wolności od” poprzez nakładanie na państwo obowiązku nieingerowania w autonomię jednostki. Stąd określa się je jako grupę praw wolnościowych.

Druga generacja praw gwarantuje zaspokojenie potrzeb gospodarczych, kulturalnych i społecznych. Ta grupa gwarancji daje jednostkom „prawo do”, wymagając aktywnego działania państwa. Formułuje je drugi akt z 1966 r. – Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych.

Postuluje się również potrzebę wyodrębnienia trzeciej generacji, odpowiadającej prawom kolektywnym i solidarnościowym. Jednak taki

sposób ujęcia, według krytyków tej koncepcji, jest niekonsekwentny. Pojęcie praw człowieka traci w ten sposób swój wymiar ochrony indywidualnej. Uważa się, że prawa do pokoju, do samostanowienia narodów czy do „udziału we wspólnym dziedzictwie ludzkości” powinny znajdować się poza kategorią praw człowieka. Zaspokojenie podstawowych potrzeb zbiorowości, jakkolwiek konieczne, nie mieści się w pojęciu praw człowieka, ale jest konsekwencją ich przestrzegania.

Perspektywy – wertykalna i horyzontalna.

Oprócz dylematu, co i kogo prawa człowieka zabezpieczają, ważne jest również pytanie: kiedy należy po nie sięgać? Powodem powstania i rozwoju praw człowieka była słabość jednostki wobec zorganizowanego i wszechwładnego państwa. Klasyczne, tzw. wertykalne podejście, kazało chronić jednostki autorytetem międzynarodowych paktów przed ich własnym państwem. Powstaje jednak pytanie, czy jednostka nie jest w pewnych sytuacjach równie bezsilna wobec innych ludzi, tak jak może być bezsilna wobec państwa. Takie rozumienie praw człowieka nazywane jest perspektywą horyzontalną, a jej zasadność podnoszona jest szczególnie wobec sytuacji jednostek, które z niezależnych od nich przyczyn są dyskryminowane. Struktury tradycyjnych społeczeństw mogą być nie mniej opresyjne niż zorganizowany aparat państwa. To samo odnosi się do stosunków na linii pracodawca–pracownik czy do wpływu organizacji dysponujących wielkim kapitałem na życie pojedynczych

osób. Państwo ignorujące przypadki łamania przyrodzonych praw jednych obywateli przez drugich uniknęłoby odpowiedzialności w klasycznym, wertykalnym podejściu. Tymczasem taka ochrona jest jednym z jego podstawowych zadań. Jeżeli państwo w niewystarczający sposób chroni prawo jednostki, musi istnieć możliwość odwołania się w takim przypadku do praw człowieka. Odbywać się to jednak powinno jedynie w sytuacjach, gdy strona silniejsza odbiera podstawowe wolności i prawa jednostkom od niego słabszym lub wręcz zależnym. Ochrona w postaci praw człowieka nie powinna odnosić się do sporów, w których strony są sobie równe. Podstawowe prawa jednostki w państwie, a więc i społeczeństwie, gwarantuje szersze ich stosowanie niż tylko do aparatu władzy.

Koncepcje kulturowe. Prawa człowieka nie powstały w próżni – aby mogły się stać normami uniwersalnymi, konieczne było pogodzenie wielu istniejących koncepcji. Ujęcie jednostki w społeczeństwie różniło się w zależności od kultury i dominującego ustroju. Koncepcja anglo-amerykańska akcentuje indywidualistyczne podejście do praw jednostki, natomiast Europejczycy podkreślają znaczenie odpowiedzialności państw i społeczeństw za możliwość realizacji humanitarnych ideałów. Teorie azjatyckie, często niezmiennie od wieków, akcentują realizację jednostki poprzez dobro kolektywne. Natomiast afrykańska tradycja opiera się na zasadzie solidaryzmu, podporządkowując los i życie człowieka życiu grupy społecznej. Na tych

przykładach widoczne jest, że poza kulturą euroatlantycką realizacja praw człowieka bliżej do praw kolektywnych niż jednostkowych.

Ochrona szczególna. Dylemat stanowiło również uznanie konieczności bardziej złożonej kontroli dla tych grup, które nie mogły w pełni opomnieć się o swoją ochronę. Postulaty kodyfikacji praw dziecka, jako szczególnej formy praw człowieka, pojawiły się dopiero po wojnie, choć uznanie samych praw było obecne również przedtem. O podmiotowe traktowanie dzieci, a także pełne ich równouprawnienie wobec dorosłych, upominał się przed wojną m.in. pedagog i pisarz Janusz Korczak. W 1946 r. z inicjatywy Polaka, dr. Ludwika Rajchmana, powstała pierwsza oenietowska organizacja ochrony praw dzieci [UNICEF](#). Polska jeszcze raz odegrała ważną rolę w rozwoju regulacji prawnych dotyczących dzieci, przedstawiając w 1978 r. na forum ONZ ideę i pierwszy projekt [Konwencji Praw Dziecka](#), która ostatecznie została ratyfikowana 20 listopada 1989 r. Przykładem skutecznej walki o uznanie konieczności szczególnej ochrony jest również przyjęcie w 2006 r. przez ONZ [Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych](#). Jej treść wyznaczyła minimalne standardy dla twórców prawa krajowego w celu szczególnej ochrony osób dotkniętych niepełnosprawnością.

Historia praw człowieka to historia idei i sporów wokół niej. Zarzut idealizmu i niepraktyczności pojawiał się zawsze, gdy mówiono o uczynieniu prawem tego, co najbardziej podstawowe. Odwołanie się do praw wynikających z samego bycia człowiekiem wydawało się angielskim konserwatystom niegodne gentlemiana. Dla komunistów było leczeniem „burżuazyjnego” sumienia. Wyznawcy różnych religii uważali te prawa za konkurencję na polu nakazów moralnych. Prawa człowieka kształtowały się więc w ciągłym procesie ścierania się poglądów, politycznych mód i doświadczeń historii.

_____ Prawa człowieka opisuje się jako prawa wynikające z samego faktu bycia człowiekiem. Zapewniają one jednostce nienaruszalną autonomię i warunkują zachowanie godności ludzkiej. Centralnymi pojęciami, dookoła których idea ta mogła się rozwinąć, były: godność oraz równość. Historia praw człowieka to historia ograniczania władzy i poszerzania obszaru wolności jednostki, do którego władza nie może mieć dostępu. Jednak zanim ludzkość uznała za konieczne, by formalnie skodyfikować te prawa, potwierdzając, że ich treść dotyczy każdego człowieka bez wyjątku, wielkie XX-wieczne ideologie musiały objawić swoje barbarzyńskie oblicza. Dopiero strach przed ich powrotem stworzył dostatecznie silny fundament do zbudowania w sprawie praw człowieka ogólnoświatowego konsensusu. Zanim do tego doszło, prawa człowieka nie wychodziły poza granice jednostkowych aspiracji oraz teoretycznych rozważań.

Mozolnym procesem, który trwał od stuleci, było przełamywanie hierarchii społecznej opartej wyłącznie na sile, która wykluczała jakiegokolwiek ustępstwa na rzecz rządzonych. Dorobek lat pokazuje, że o prawa człowieka upominać się trzeba nie tylko w obronie przed aparatem władzy, ale przede wszystkim w obronie przed uciskiem i dyskryminacją ze strony drugiego człowieka.

Ludzka godność u starożytnych

Już filozofia starożytnej Grecji zaczynała dostrzegać, że każdej jednostce przysługują przyrodzone prawa. Stało się tak, mimo że państwo w wyobrażeniu ówczesnych było jednością ze swoim obywatelem, który przestrzegając jego praw i uczestnicząc w sprawach publicznych, posiadał gwarancję swojej osobistej wolności. Komfort ten nie dotyczył jednak cudzoziemców i niewolnych. Sofiści dowodzili przy tym – wbrew panującym zasadom – że pierwotny charakter praw naturalnych może usprawiedliwić nieposłuszeństwo wobec doczesnego państwa, gdy państwo to spowoduje zakłócenie naturalnego porządku rzeczy. Cywilizacja grecka, tworząc swoją filozofię, uwolniła myśl ludzką od moralności plemiennej, zastępując ją myśleniem w kategoriach humanistycznych.

_____ Cesarstwo rzymskie pogłębiło podziały społeczeństwa, w dalszym ciągu posługując się kryterium stanu, obywatelstwa, a także

statusu rodzinnego. Stoicy okresu rzymskiego podkreślali jednak rolę godności ludzkiej i potrzebę jej zachowania. Jako cnotę przedstawiali wolność umysłu jednostki, którą może posiadać nawet niewolnik, a stracić – Rzymianin. Jako pierwsi doszli również do wniosku, iż ludzie w swej istocie są sobie równi. Dalsze dzieje pokażą, iż idea niezbywalnych praw człowieka zyska najwięcej dzięki myślicielom i prądom umysłowym stawiającym w centralnym punkcie swoich dociekań wolność. Podobne akcenty, w dużej mierze zapożyczone z nauki stoików, przyjmie wczesne chrześcijaństwo. Nowa wiara, której wyznawcy z własnego wyboru stawiali się poza ziemskim państwem, akcentowała równość wszystkich wobec ich stwórcy, godność ludzką wywodząc z przekonania o kreacji gatunku ludzkiego na wzór i podobieństwo boże. Określała również stworzenie i doskonalenie solidarnej ludzkiej wspólnoty wokół wartości wyższych. Sektowy charakter chrześcijaństwa pierwszych wieków przekształcił się diametralnie u schyłku Cesarstwa Rzymskiego, kiedy to wiara ta zyskała rangę religii państwowej. Paradoksalnie jednak rozwój chrześcijaństwa i umocnienie się papieżstwa pozwoliły na doktrynalne uzasadnienie ograniczenia władzy świeckiej. Umacniające się papieżstwo, dążąc do nadrzędności nad władzą świecką, w myśli teorii dwóch mieczy Piotrowych, pozwoliło na rozdzielenie religii (*sacrum*) i spraw publicznych (*publicum*) również w umysłach poddanych.

Średniowieczny regres czy nowy rozdział?

Walki i tarcia wywołane tworzącą się nową hierarchią społeczną wczesnego feudalizmu doprowadziły do sytuacji, w której osłabieni monarchowie zmuszani byli pieczętować akta prawne ograniczające ich władzę – dotąd absolutną. Zapisy Wielkiej Karty Swobód (Magna Charta Libertorum) z 1215 r. polegały na swoistej umowie pomiędzy monarchą, Janem bez Ziemi, a angielską szlachtą i duchowieństwem. Monarcha w uroczysty i formalny sposób zobowiązywał się do zachowania określonych praw „wszystkich wolnych ludzi”, co pozwalało jego sygnatariuszom na odmówienie mu posłuszeństwa, gdyby doszło do pogwałcenia tych praw. Ograniczona w ten sposób władza króla została wtłoczona w ramy porządku społecznego, którego nie wolno jej było naruszać.

_____ W średniowiecznej Europie idea przyznania wszystkim równych praw, bez względu na czynniki zewnętrzne, przy przyjmowaniu człowieczeństwa jako jedynego kryterium, przeczyła porządkowi społecznemu i religijnemu. Jednak na tle epoki tym bardziej wyróżniają się osobowości, które idee obrony podstawowych praw słabszych potrafiły wcielić w życie. Taką osobowością był rektor Wszechnicy Jagiellońskiej, Paweł Włodkowic. Na soborze w Konstancji w 1415 r. wywodził on, jako adwokat

polityki polskiego króla w sporze z Zakonem Krzyżackim, iż „przeciwko zwalczającym pogan, chcącym żyć pokojowo, przemawia wszelkie prawo, mianowicie naturalne, boskie, kanoniczne i cywilne”. Z kwestią humanitaryzmu w odniesieniu do pogan, świat Zachodu miał się zmierzyć dopiero wiek później, w epoce wielkich odkryć geograficznych i podjęcia rabunkowej eksploatacji Nowego Świata. Hiszpański dominikanin Bartolomé de Las Casas jako niemal jedyny spośród konkwistadorów domagał się respektowania praw przysługujących tubylcom na równi z prawami chrześcijan. Jak zapisał w swoim poruszającym pamiętniku, spisany w roku 1516: „ci Indianie są ludźmi, i to wolnymi, i mają prawo być traktowani jako ludzie i jako wolni”.

Wolność, równość, rewolucja

Ogromnie istotne dla sprawy uznania praw człowieka – takich, jakimi je rozumiemy dzisiaj – było zrodzenie się filozofii oświeceniowej, dalej – możliwość spopularyzowania idei wolnościowych oświeceniowych myślicieli, a w końcu wydarzenia, dla których idee te stały się zapalnikiem. Zmiana struktury społecznej wywołana początkami rewolucji przemysłowej, wzrost potrzeby tolerancji odmienności, spowodowane ruchami reformacyjnymi w katolicyzmie, oraz wzrost świadomości politycznej spowodowały ożywienie piśmiennictwa na temat praw jednostki i jej stosunku do państwa.

Koncepcja praw naturalnych, niezbywalnych i przysługujących każdemu z ludzi z racji samego człowieczeństwa, która miała swoich orędowników już w czasach przedoświeceniowych, teraz rozwinęła się, uwalniając się zarazem od treści religijnych. Absolutystyczny styl rządów, który w Europie przyjmowało coraz więcej dworów, musiał spotkać się z reakcją coraz bardziej świadomego społeczeństwa. Walki na tle rywalizacji angielskiego króla z parlamentem w latach 1642–51 oraz podczas tzw. Chwalebnej Rewolucji 1688 r., nadały kwestii praw jednostki szczególne znaczenie. Okres zmagania z absolutystycznymi praktykami rządzenia katolickiej dynastii Stuartów zamknięty został zaprzysiężeniem przez nowego króla, Wilhelma III Orańskiego, w 1689 r. Deklaracji Praw (Bill of Rights). Zabezpieczała ona wpływ przedstawicieli poddanych na monarchów, a tym samym ustanawiała monarchię konstytucyjną.

_____ To Anglia była areną działalności jednego z czołowych przedstawicieli oświeceniowej myśli politycznej, Johna Locke'a. Podjął on polemikę z obowiązującą interpretacją porządku społecznego. Przeciw koncepcji traktującej króla jako ojca wszystkich swoich poddanych, wysnuł on ideę umowy społecznej. Jak twierdził, tylko w drodze zawarcia umowy ludzie mogli zagwarantować sobie przestrzeganie nadrzędnych praw, przekazując realizację części z nich państwu, a część pozostawiając w sferze własnej autonomii. Umowa ta może zostać rozwiązana, jeżeli prawa i wolności nie będą przez władzę

przestrzegane. Od rządzących wymagał prawa do wolności osobistej, tolerancji religijnej oraz udziału społeczeństwa w podejmowaniu decyzji państwowych. Jego teoria stała się podstawą nurtu liberalnego, dążącego do złagodzenia rządów monarchii poprzez ograniczenie jej konstytucją oraz zapewnienia jednostkom prawa do życia, wolności i własności.

_____ Idea Locke'a, oprócz trwałego wejścia do programu partii Wigów, nie wywarła poważniejszego wpływu na społeczeństwo angielskie. Wybrzmiała ona z mocą w innych okolicznościach – w sytuacji wypowiedzenia posłuszeństwa angielskiemu królowi przez kolonistów zza oceanu. Dopiero mieszkańcy trzynastu kolonii Ameryki Północnej, dojrzewając do buntu motywowanego pragnieniem niezależności, spróbowali wprowadzić w życie republikańskie i oświeceniowe wartości. Oderwani od skostniałej Europy, mogli ustanowić społeczeństwo, dla którego prawo do życia, wolności i własności stanowiło fundament nowo założonej republiki. Już w Deklaracji Praw Wirginii z 1776 r. zapisano, iż trzy podstawowe prawa – do życia, wolności i własności – są przyrodzone każdej istocie ludzkiej. Z chwilą powstania społeczeństwa niemożliwe stało się odebranie ich na mocy jakiegokolwiek konwencji teraz i wobec przyszłych pokoleń. Późniejsza o miesiąc Deklaracja Niepodległości powtórzyła gwarancje praw za swoją stanową poprzedniczką. Głosiła ona, iż „wszyscy ludzie zostali stworzeni równi, zostali wyposażeni przez Stwórcę

w pewne niezbywalne prawa, między którymi są: życie, wolność i dążenie do szczęścia”. Natomiast Konstytucja Stanów Zjednoczonych z 1787 r. musiała zostać uzupełniona gwarancjami praw i obowiązków jednostki wobec państwa. Zapisano to w postaci 10 poprawek, dodanych do Konstytucji w 1791 r. w trakcie procedury ratyfikacyjnej. Akt ten, zwany Kartą Praw (Bill of Rights), gwarantował obywatelom amerykańskim prawo do wolności religijnej, prasy, wyrażania opinii i zgromadzeń, ochrony przed bezpodstawnym przeszukaniem i konfiskatą własności oraz prawo do procesu sądowego.

_____ Rewolucja amerykańska ograniczała jednak wszelkie swoje deklaracje i gwarancje praw tylko do tych ludzi, którzy chcieli współtworzyć nową republikę. Przełomowym wydarzeniem dla idei praw człowieka była natomiast Rewolucja Francuska z 1789 r. Przełom wyrażał się w aspiracji rewolucjonistów do zmiany ogólnospołecznej struktury państwa. Najważniejszymi myślicielami, pod których wpływem pozostawali rewolucjoniści, byli baron de Montesquieu oraz syn zegarmistrza z Genewy, Jean Jacques Rousseau. Ich koncepcje opierały się na racjonalizmie jednostki ludzkiej, wywodzonych z niego praw naturalnych każdego człowieka, teorii umowy społecznej i konieczności trójpodziału władzy. Realizować je miała Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela uchwalona przez francuskie Zgromadzenie Narodowe 28 sierpnia 1789 r., która w założeniu była wstępem do przyszłej republikańskiej konstytucji.

Powszechnie uważano, iż jednym z głównych powodów despotyzmu dotychczasowej władzy była nieświadomość ogółu społeczeństwa co do jego przyrodzonych praw. Oficjalne ich zdefiniowanie i skodyfikowanie miało tę sytuację zmienić. Zauważyć należy, iż Deklaracja była pierwszym aktem, który odnosił się do praw i obowiązków wszystkich ludzi, a nie ograniczał do mieszkańców jednego państwa czy grupy obywateli. Mimo swojego wysoce demokratycznego – jak na te czasy – charakteru, nie było w niej miejsca dla praw kobiet i niewolników. Działaczki upominające się o prawa kobiet uważane były nawet za niebezpieczne radykalistki. Ogłoszenie Deklaracji Praw Kobiety i Obywatelki w 1791 r. zawiodło Olimpię de Gouges na gilotynę. Do poważnej dyskusji nie został również dopuszczony głos Angielki, Mary Wollstonecraft, która w dziele *Wołanie o prawa kobiety* z 1792 r. postulowała równy dostęp do edukacji dla obu płci.

_____ Rzeczpospolita, realizując dość szczególnie na forum europejskim system sprawowania władzy, nie pozostawała w tyle w sferze idei. „Korzystając z pory, w jakiej się Europa znajduje, i z tej dogorywającej chwili” myśl oświeceniowa w Polsce znalazła najpełniejszy wyraz w Ustawie Rządowej z 1791 r., uchwalonej przez Sejm Wielki, zwanej Konstytucją 3 Maja. Zmieniając ustrój Rzeczpospolitej Obojga Narodów, Konstytucja wprowadzała podział na wzajemnie kontrolujące się trzy władze, gwarantowała wolność słowa i wyznania, przyznawała niepodległość zarówno szlachcie,

jak i mieszczanom oraz brała pod opiekę państwa chłopów. Bieg dziejów nie pozwolił jednak urzeczywistnić się jej postanowieniom. Pozostała też dziełem nieukończonym. Jeden z jej twórców, Hugo Kołłątaj, postulował uchwalenie kolejnej jej części, która byłaby „konstytucją moralną” wzorowaną na francuskiej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela.

Koniec świata idealistów

Rewolucja Francuska po napoleońskim epilogu straciła swoją siłę intelektualnego oddziaływania, szczególnie w porządku ustanowionym przez zwycięskie monarchie. Regres praw człowieka nie dotyczył wyłącznie realnej polityki państw. Również teoretycy i myśliciele zaczęli traktować prawa człowieka jako naiwność minionej epoki i niepotrzebny dogmatyzm. Uznali, iż poprawę pozycji jednostki w stosunkach z państwem lepiej zagwarantują regulacje ekonomiczne, a miejsce efemerycznej idei zajmie naukowy pozytywizm. Takie podejście dawało jednak również pewne pozytywne efekty. Nowe społeczeństwo po rewolucji przemysłowej wywalczyło poszerzający się krąg zabezpieczeń ekonomiczno-socjalnych (jak bismarckowski system zabezpieczenia społecznego). W drugiej połowie XIX w. zaczęło się wykształcać, w ramach prawa międzynarodowego, tzw. prawo humanitarne. Obejmowało ono umowy zawierające regulacje dotyczące ochrony praw jednostki w trakcie

konfliktów zbrojnych, opierające się na zasadzie wzajemności (Konwencje genewskie z 1864 r. i 1929 r. czy powstanie Międzynarodowego Czerwonego Krzyża w 1863 r.). Koniec wieku to także zwycięstwa pierwszych ogólnosiątkowych akcji w walce o prawa człowieka gnębionego przez kolonializm. W 1904 r. Edmund Morel i Roger Casement wstrząsnęli opinią publiczną poprzez doskonale przeprowadzoną akcję przeciwko zbrodniom popełnianym przez urzędników Króla Belgów Leopolda II w „Wolnym Państwie Kongo”.

_____ Ogólny regres idei praw człowieka w XIX w. nie odnosił się do walki o prawa kobiet. W latach 50. amerykańskim ruchom na rzecz praw kobiet udało się uzyskać szereg zmian w zakresie prawa spadkowego i rozporządzenia swoją własnością, które pozwoliły na przejście do formułowania kolejnych, bardziej politycznych postulatów. Przyznanie prawa wyborczego kobietom, zgodnie z żądaniami ruchu sufrażystek, był najistotniejszą zdobyczą w zakresie praw człowieka przełomu XIX i XX w. (Nowa Zelandia 1893 r., Finlandia 1906 r., Polska 1918 r., Wielka Brytania 1928 r.).

_____ Koniec I wojny światowej stał się dla Polaków momentem wyzwolenia po przeszło wieku niewoli. Utworzenie nowego własnego państwa pozwoliło urzeczywistnić idee wolnościowe wielu pokoleń polskich bojowników o niezależność. Nowy, własny organizm państwowy, choć etnicznie i wyznaniowo niejednorodny, lepiej

niż dyskryminujący Polaków zaborcy gwarantował podstawowe prawa swoim obywatelom. Gwarancje przestrzegania praw mniejszości były zresztą jednym z warunków uznania niepodległości krajów środkowoeuropejskich na konferencji wersalskiej. Polska Konstytucja marcowa z 1921 r., spisana w duchu liberalizmu, zawierała obszerny katalog praw i obowiązków obywatelskich, który zabezpieczał w pełni autonomię jednostki wobec państwa. Również jako jedna z pierwszych na świecie przyznawała kobietom czynne i bierne prawo wyborcze. Znalazły się w niej także realne gwarancje przestrzegania praw obywatelskich, jak na przykład zakaz prewencyjnej cenzury czy prawo do reprezentacji parlamentarnej dla mniejszości narodowych. Kolejna ustawa zasadnicza, Konstytucja kwietniowa z 1935 r., była już zgodna z autorytarnym duchem epoki. Prawa jednostki zostały w niej zastąpione przez nadrzędność interesu zbiorowości w postaci państwa. Artykuły dotyczące praw jednostkowych zostały rozproszone, nie tworząc jednolitego katalogu. Ograniczeniem praw wolnościowych było „dobro powszechne”, a nie prawa innych jednostek. Pozwalało to w praktyce ustrojowej na dowolną interpretację owego „dobra”.

Czas krematoryjnych pieców

Okrucieństwa I wojny światowej nie przyniosły Europie przełomu w myśleniu o prawach człowieka. Czyniono, co prawda, starania,

by wzmocnić współpracę międzynarodową i w ten sposób zapobiec kolejnym wojnom, na przykład powołując Ligę Narodów, ale jej zadania ograniczono do mediacji w sporach między państwami. Organizacja ta nie miała żadnych prerogatyw do wywierania nacisku na rządy. Mimo to większość państw zachodnioeuropejskich, wywodząc historię swojego ustroju z wielowiekowej tradycji, aspirowało do miana państw prawa. Niestety, porażka ładu wersalskiego oraz kryzys gospodarczy, który dotknął cały świat, zrodziły ideologie stanowiące całkowite zaprzeczenie równości, prawa do życia i wolności osobistej czy wolności wypowiedzi. Idee te uzależniały pomyślność „Narodu” od zrezygnowania z praw człowieka i oparcia ładu na zalegalizowanej nierówności i przemocy. Fala autorytaryzmów, o różnym stopniu natężenia, dotknęła w latach 30. XX w. większą część Europy. Najbardziej brzemiennie w skutki były zmiany na scenie politycznej pokonanego mocarstwa – Republiki Niemiec. Kryzys ekonomiczny i polityczny oraz resentymenty związane z upokarzającymi warunkami kapitulacji w ostatniej wojnie spowodowały, iż społeczeństwo niemieckie w wyborach roku 1933 oddało władzę partii narodowosocjalistycznej (NSDAP). Trzy miesiące po zwycięskich wyborach, w atmosferze zastraszenia, po pożarze Reichstagu, nazistom udało się wymusić przegłosowanie ustaw o nadzwyczajnych pełnomocnictwach, pozwalających zmienić konstytucję bez kontroli parlamentu. Uprawnienia te od razu zostały wykorzystane do zawieszenia wszelkich

swobód obywatelskich i stały się fundamentem najstraszniejszego totalitaryzmu w dziejach.

_____ Mówiąc o podstawowych prawach człowieka, których żadna władza ani społeczeństwo nie powinny naruszać, warto prześledzić, w jaki sposób – całkowicie w świetle prawa – odbywał się wówczas proces pozbawiania ludzi ich fundamentalnych praw. Zanim w umysłach nazistów dojrzała idea „ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej”, od pewnego czasu już realizowano systematyczne wykluczenie osób tej narodowości z kolejnych dziedzin życia publicznego, gospodarczego, a w końcu nastąpiło prawne ich wykluczenie z grona obywateli. Długą listę antyżydowskiego ustawodawstwa – już po miesiącu nazistowskich rządów – otworzono ustawą o stanie urzędniczym, wykluczającą Żydów z możliwości pełnienia funkcji publicznych. Następnie zamknięto im dostęp do wolnych zawodów, ograniczono dostęp do uniwersytetów. Kolejne lata to pozbawienie ludności żydowskiej możliwości pełnienia służby w armii, wykonywania zawodu nauczyciela, weterynarza, doradcy podatkowego czy handlarza bronią. Ustawy Norymberskie z 1935 r. ostatecznie odkryły charakter nowej narodowosocjalistycznej Rzeszy. Ustawa o czystości krwi penalizowała związki z przedstawicielami innych „ras”, a istniejące mieszane małżeństwa zalecała rozwiązać. Tym najdrastyczniejszym regulacjom towarzyszyły obostrzenia drobniejsze, ale równie upokarzające. Od zakazu zmiany nazwisk na nieżydowskie po konieczność dodawania przez

Żydów imion „Israel” i „Sara” do imion brzmiących zbyt „aryjsko”. Od zakazu hodowania gołębi pocztowych do zakazu posiadania radia czy samochodu. Wprowadzenie nakazu wbicia do dowodu osobistego litery „J” osobom pochodzenia żydowskiego pozwoliło tym łatwiej przyjąć późniejszą stygmatyzację Żydów za pomocą Gwiazdy Dawida. Tym podobne regulacje ułatwiły w dalszym okresie zamknięcie napiętnowanej ludności w gettach czy pozbawienie własności, aż w końcu doprowadziły do społecznej akceptacji eksterminacji swoich współobywateli.

_____ Jednostka, której prawa były deptane przez cały aparat państwa przy bierności milczącej większości, nie miała żadnej prawnej możliwości wyrażenia swojego sprzeciwu. Tę niemoc starano się jednak przewyciężyć. Liga Narodów powołana została między innymi do ochrony mniejszości etnicznych przed praktykami dyskryminacyjnymi państw narodowych. Mieszkający na niemieckim Górnym Śląsku niemiecki Żyd, Franz Bernheim (1899–1990), na mocy dyskryminacyjnych ustaw został w 1933 r. pozbawiony pracy. W odpowiedzi na to wniósł do Ligi Narodów skargę na praktyki rządu niemieckiego. Powołał się w niej na złamanie polsko-niemieckiej Konwencji z 1922 r. o ochronie mniejszości narodowych na Górnym Śląsku. Po długiej i żmudnej batalii prawnej Rada Ligi Narodów zażądała od rządu niemieckiego przywrócenia praw mniejszości na terenie Górnego Śląska. Tylko tam, ponieważ powołana konwencja odnosiła się tylko do tych terenów. Berlin,

dbający w tym czasie o poprawne stosunki międzynarodowe, złagodził swój dyskryminacyjny reżim dla tej jednej prowincji, dzięki czemu śląscy Żydzi do 1937 r. nie musieli znosić nazistowskich szykan. Ukazana jednak słabość ochrony praw człowieka na mocy konwencji, wywołała zainteresowanie uchwaleniem uniwersalnego zbioru praw. Delegaci Polski, w tym prof. Rafał Lemkin (późniejszy twórca terminu „ludobójstwo”), przedstawili projekt rezolucji określających uniwersalne prawa mniejszości narodowych. Rada Ligi Narodów przyjęła jednak dokument w mocno zneutralizowanej wersji.

Nowy początek dla praw człowieka

Wybuch wojny uzmysłowił społeczności międzynarodowej, jaki jest koszt braku skutecznego ponadpaństwowego systemu bezpieczeństwa i ochrony godności ludzkiej. Potrzebę zmian w tym zakresie zauważono już po ataku na Polskę. Rozszerzenie się działań wojennych na cały świat spowodowało, iż sprzymierzone mocarstwa uczyniły zachowanie praw człowieka jednym z głównych motywów dalszej walki. Potwierdzając tę wolę państw sprzymierzonych Karta Atlantycka podpisana została już w 1941 r. Kolejne dokumenty – Deklaracja Narodów Zjednoczonych z 1942 r. i Karta Narodów Zjednoczonych z 1945 r. podkreślały konieczność ustanowienia uniwersalnego katalogu praw, opartego na tradycji praw człowieka i obywatela.

_____ Powodem powrotu idei w XVII-wiecznej formie było trudno pojmowalne zło, jakie na Europę sprowadził nazizm. Nie mieściła się w dotychczasowym porządku szybkość i łatwość zaprzeczenia fundamentalnym prawom przez cywilizowane państwo europejskie, zbrodnie dokonane legalnymi środkami przez demokratycznie przeciw wybrane władze. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona w 1948 r. w drodze rezolucji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych (powstałej w 1945 r.) odniosła się do tego w preambule słowami: „brak poszanowania i pogarda dla praw człowieka doprowadziły do aktów barbarzyństwa, które wstrząsnęły sumieniem ludzkości”. Jednocześnie ustanowiła całkowicie nową jakość w światowym systemie ochrony jednostki. Pierwszy raz powstał akt prawdziwie powszechny, uchwalony głosami państw wszystkich kontynentów, systemów politycznych i tradycji kulturowych. Pozostawał on jednak pod najmocniejszym wpływem zachodniej myśli przedstawicieli prawa natury i skoncentrowania się na prawach jednostki. Było to możliwe dzięki uniknięciu dyskusji o teoretycznych, etycznych, filozoficznych czy religijnych podstawach owych praw. Zatem kwestia ugruntowania artykułów Deklaracji ustąpić musiała jej słuszności wywodzonej z historycznego doświadczenia.

_____ W przeciwieństwie do Ligi Narodów, Organizacja Narodów Zjednoczonych nie przewidziała jednak żadnego instrumentu pozwalającego na składanie indywidualnych skarg

na łamanie praw człowieka. Brak jakiejkolwiek możliwości nacisku na rządy sprawiał, że główną funkcją Deklaracji była edukacja społeczeństwa w duchu powojennej filozofii praw człowieka, przyjaźni i tolerancji między Narodami Zjednoczonymi. Jednak zimna wojna zawiesiła możliwość jakiegokolwiek rozwoju idei praw człowieka. Jeszcze dwie dekady trwały dyskusje na forum ONZ, które nabrały wyrazu walki politycznej i stały się jedną z aren zimnej wojny. Do nowego otwarcia przyczynił się koniec epoki kolonialnej i „rok Afryki” (1960), który wiązał się z poszerzeniem ONZ o wielu nowych członków. Budził się tzw. Trzeci Świat, który w realizacji praw człowieka na arenie międzynarodowej widział jedną z niewielu szans walki o swoje polityczne znaczenie.

_____ Dopiero rok 1966 przyniósł finał tym zmaganiom. Przyjęcie Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych oznaczało domknięcie światowego systemu ochrony jednostki. Jednak na ich wejście w życie trzeba było poczekać kolejne 10 lat. Procedura przewidywała dla pełnej ich mocy prawnej spełnienie warunku ratyfikacji przez przynajmniej 35 państw. Stało się to dopiero 3 stycznia 1976 r. Wszystkie trzy przyjęte przez ONZ dokumenty tworzą Międzynarodową Kartę Praw Człowieka. Deklaracja z 1948 r. była powszechnie uważana za obowiązujący standard, do rangi obowiązującego prawa międzynarodowego system ochrony praw

człowieka został podniesiony dopiero poprzez ratyfikację obu paktów. W 1976 r. wszedł również w życie Pierwszy Protokół Fakultatywny dla Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, który udostępnił możliwość złożenia indywidualnej skargi do Komisji Praw Człowieka po wyczerpaniu wszystkich prawnych środków w kraju macierzystym.

_____ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych gwarantował określone prawa jednostkom, których państwo w żaden sposób nie może ograniczyć. Jednak już artykuł pierwszy stanowi odstępstwo od podejścia jednostkowego. Odstępstwem tym jest zawarte w tym artykule prawo do samostanowienia narodów, które odwołuje się do zbiorowości, nie zaś jednostki. W dalszej części konsekwentnie już określa, jakie zobowiązania ma państwo w stosunku do swoich obywateli. Dopuszczalne jest ich ograniczenie jedynie w sytuacji wyjątkowej i w sposób adekwatny do sytuacji. Mimo to ewentualne ograniczenia nie mogą być skierowane tylko do części społeczeństwa i w żadnym razie nie mogą opierać się na kategoriach dyskryminacyjnych.

_____ Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych podobnie konkretyzuje zestaw praw, które znalazły się w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Tutaj jednak w większym stopniu obliguje się państwa do zapewnienia swoim obywatelom takich warunków, aby mogli jak najpełniej realizować

swoje zamierzenia i pasje. Zachęcała rządy do kształtowania warunków prawnych tak, aby zapewniły obywatelom realizację prawa do pracy, a przede wszystkim jej sprawiedliwych warunków, zrzeszania się w związkach zawodowych i prawo do strajku, prawo do ochrony zdrowia, zabezpieczenia społecznego, a także prawo do bezpłatnej edukacji. Podział na dwa powyższe paki wynikał z odmienności drogi, jaką prawa zawarte w każdym z nich mogły być realizowane.

_____ Europa, nie wyłączając się z budowy systemu oenietowskiego, rozwinęła specjalistyczny mechanizm chronienia praw jednostki. Rada Europy, jako część tego systemu, powołała w 1950 r. Europejską Konwencję Praw Człowieka, która została ratyfikowana i weszła w życie w 1953 r. Miała ona gwarantować na terenie państw członkowskich Rady respektowanie większości postanowień Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Z kolei na jej podstawie powołano Europejski Trybunał Praw Człowieka – obecnie najskuteczniejsze narzędzie dochodzenia praw człowieka po wyczerpaniu wszystkich środków przewidzianych w kraju.

_____ Niezwykle istotne znaczenie dla Europy miało podpisanie 1 sierpnia 1975 r. Aktu Końcowego Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (postanowienia helsińskie). Dzięki szerokiemu kręgowi sygnatariuszy z obu stron żelaznej kurtyny i zawartym w nim gwarancjom respektowania praw człowieka, powstał dokument, który otwierał nowy rozdział w historii

praw człowieka w Europie. Przynajmniej był to przełomowy moment dla organizacji walczących z komunistycznym reżimem w Europie Wschodniej. Dzięki niemu uzyskiwały one akt prawa międzynarodowego zobowiązujący rządy do przestrzegania praw człowieka, na którego przepisy mogli się powoływać. Pierwsza grupa opozycyjna w bloku wschodnim wzywająca władze do respektowania postanowień helsińskich powstała w ZSRR. Była to Moskiewska Grupa Helsińska, założona w 1976 r. przez grupę dysydentów skupionych wokół Andreja Sacharowa. Rok później powstała analogiczna Ukraińska Grupa Helsińska. W Czechosłowacji respektowania praw człowieka wynikających z międzynarodowych konwencji domagało się środowisko skupione wokół sygnatariuszy Karty 77.

_____ Lata 70. stanowią moment zwrotny dla obrońców praw człowieka na całym świecie. Miał na to wpływ wybór w listopadzie 1976 r. na prezydenta Stanów Zjednoczonych Jimmy'ego Cartera, który osiłą swojej polityki uczynił właśnie obronę praw człowieka. Istotny wpływ na kształt prezydentury Cartera miał jego doradca ds. bezpieczeństwa narodowego Zbigniew Brzeziński. Od tej chwili Zachód starał się wywierać nacisk na kraje komunistyczne. Wobec powrotu praw człowieka do głównego nurtu polityki, zaczęły się intensywnie rozwijać organizacje pozarządowe. Amnesty International, organizacja założona w 1977 r. w związku z akcją nacisku na rząd Portugalii do zwolnień więźniów politycznych, w tym

samym roku dostała Pokojową Nagrodę Nobla. Organizacje walczące o międzynarodowe uznanie zaczęły powstawać lawinowo. Wymieniając kolejne najważniejsze: Helsinki Watch (przekształcone w Human Rights Watch), Lawyers Committee for Human Rights oraz International Human Rights Law Group.

Godność człowieka w ludowej ojczyźnie

Polska w swoim peerelowskim wydaniu była krajem, który prawa człowieka i obywatela znał tylko z deklaracyjnych aktów prawnych (VIII rozdział Konstytucji PRL z 1952 r. o prawach obywatelskich) i specyficznie pojętej ludowej praworządności. W okresie stalinowskim korzystała z wszelkich totalitarnych form odbierania godności swoim obywatelom, stosując skrytobójstwa, mord sądowy i inne formy nękania. W dalszym okresie represje zelżały, pozostały jednak podstawowe narzędzia autorytarnego państwa, takie jak: brak wolności słowa, cenzura prewencyjna, łamanie tajemnicy korespondencji, kara pozbawienia wolności za przekonania polityczne. Bardzo często łączone były również z naruszeniem nietykalności cielesnej. Ingerowanie w sferę wolności wyznania, swobodę przemieszczania się, inwigilacja przez tajne służby nie ustały właściwie do końca. Roszczenia obywateli PRL związane z prawami w sferze socjalnej, mimo socjalistycznego i robotniczego charakteru ustroju, jaki

deklarowali rządzący, również nigdy nie znalazły zaspokojenia. Społeczny opór tak naprawdę – od czasu wojny po rok 1989 – nigdy nie ustał, choć ostatnia niezależna partia polityczna, PSL, przestała funkcjonować już w 1947 r. po sfałszowanym referendum.

————— Dopiero po przyjęciu postanowień helsińskich i w oparciu o żądanie ratyfikacji Międzynarodowej Karty Praw Człowieka opozycja wypracowała najbardziej odpowiednią formę walki z ustrojem. Iskrą do powstania pierwszej jawnej grupy była chęć obrony robotników represjonowanych po wydarzeniach w Radomiu, Ursusie i Płocku w czerwcu 1976 r. To na ich fali powstał Komitet Obrony Robotników (KOR), skupiony wokół tzw. grupy komandosów (Jacek Kuroń, Karol Modzelewski) i starszego pokolenia inteligencji. Już sama nazwa była wyzwaniem dla władzy, która od dziesięcioleci rządziła krajem pod szyldem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. W swoim apelu, zawiadamiającym władzę o powołaniu jawnej organizacji pomocowej, członkowie KOR w obronie robotników powoływali się bezpośrednio na prawa człowieka, jako standard uznany w prawie międzynarodowym i obowiązujący w polskim prawodawstwie. W kolejnych latach komitet przekształcił się w Komitet Samoobrony Społecznej „KOR”, włączając do swojej działalności walkę o instytucjonalne zabezpieczenie praw i wolności obywatelskich, popieranie i obronę inicjatyw społecznych zmierzających do obrony praw człowieka i obywatela. Jego działanie stanowiło

precedens przede wszystkim pod względem jawności funkcjonowania, wszyscy członkowie Komitetu znani byli z imienia i nazwiska, a co więcej – do powszechnej wiadomości podano ich numery telefonów. Przedmiotem działania były przede wszystkim: żądanie amnestii dla zatrzymanych robotników, zbiórka i dystrybucja pomocy finansowej dla ich rodzin oraz organizowanie pomocy prawnej.

_____ Pod wpływem powiększającego się w świecie zachodnim prestiżu idei praw człowieka, opozycja demokratyczna w Polsce doszła do wniosku, iż konieczne jest silniejsze podkreślenie praw człowieka jako fundamentu jej działalności. 25 marca 1977 r. część środowiska opozycyjnego z Leszkiem Moczulskim na czele zawiązała Ruch Obrony Praw Człowieka i Obywatela (ROPCiO). W inicjującym jego działalność Apelu do społeczeństwa polskiego i oświadczeniach założyciele podkreślali, iż jako ruch społeczny chcą współpracować z władzami przy wprowadzaniu w życie praw obywatelskich, a także wpływać na zmianę tych norm, które odbiegają od Karty ONZ. Deklarowali również, iż mają zamiar sukcesywnie informować ONZ o stanie przestrzegania praw człowieka w PRL. Podobne zadania stawiały przed sobą powstałe później w wyniku rozpadu ROPCiO, Ruch Młodej Polski i Konfederacja Polski Niepodległej.

_____ Kolejne tury negocjacyjne w ramach Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy

w Europie (KBWE) na przełomie 1979/1980 r. doprowadziły do porozumień, których realizatorem w Polsce starała się być niejawną Komisją Helsińską. Opracowała ona raport na temat przestrzegania praw człowieka w Polsce. Został on przekazany na kolejną turę konferencji KBWE w Madrycie w 1980 r. i wywarł silny wpływ na jej przebieg. Znalazł się w nim opis praktyk aparatu państwowego, które świadczyły o jego totalitarnym charakterze. Największa część raportu poświęcona została praktykom inwigilacji oraz nadużyciom wymiaru sprawiedliwości, jawiącego się jako „posłuszny instrument w dyspozycji władz partyjnych”.

_____ Pierwsza dekada nowoczesnej opozycji przyniosła ogromny wpływ na świadomość łamania przyrodzonych praw i konieczność społecznego zanegowania takiego stanu rzeczy. Dalszy rozwój ruchów wolnościowych pokazuje nader dobitnie, czym w praktyce jest wsparcie idei niezbywalnych praw. Następny etap opierał się już w głównej mierze na walce o prawa nie tylko polityczne, wolnościowe i niepodległościowe, ale i przede wszystkim społeczne. Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”, łącząc środowiska robotnicze i inteligenckie, utworzył 10-milionowy ruch, na którego legalizację władze musiały wyrazić zgodę. Reżim nie mógł już ignorować społeczeństwa, a przełom był nieunikniony. Nie zmieniła tego również próba zduszenia społecznego entuzjazmu przy pomocy wojskowego przewrotu (stan wojenny 1981–1983 r.). Rozpoczął

się powolny demontaż aparatu przemocy. Transformacja ustrojowa z 1989 r. przyniosła radykalną poprawę w kwestii przestrzegania praw człowieka w Polsce i była początkiem końca komunistycznych reżimów w Europie Wschodniej.

Prawa człowieka w wolnej Polsce

Stopień przestrzegania standardów praw człowieka w dzisiejszej Polsce jest nieporównywalnie wyższy niż w okresie sprzed 1989 r. Demokratyczne państwo prawa z założenia jest miejscem, gdzie każda jednostka może być wolna od nadmiaru ingerencji w swoją autonomię oraz może mieć zapewnione warunki do pełnej realizacji swoich zamierzeń i pasji. Jednak, tak jak państwo autorytarne ze swej istoty ogranicza prawa człowieka, tak demokracja nie daje automatycznie pełnej gwarancji ich przestrzegania. Mimo że konstytucja nowego państwa powstała dopiero w 1997 r., to od początku demokratycznie wybrane władze podkreślały chęć aktywnego uczestnictwa w światowym systemie ochrony praw człowieka i wolę do ich zapewnienia w kraju. Rewizja naczelnych zasad PRL została przeprowadzona już w 1989 r., a Polska stała się członkiem Rady Europy w 1991 r. i w 1993 r. sygnatariuszem Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. W Konstytucji RP, która weszła w życie 17 października 1997 r. w II rozdziale znalazły się przepisy dotyczące „Wolności, praw i obowiązków człowieka i obywatela”. Katalog w nim

zawarty nawiązuje do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r. i jej dziedzictwa. Konstytucja III RP za podstawę wszystkich wartości uznała przyrodzoną i niezbywalną godność człowieka oraz ochronę jej wolności. Duch praw człowieka widoczny jest także w określeniu podstawowych zadań państwa, gdzie ich przestrzeganie zostało wymienione obok ochrony niepodległości oraz obrony terytorium. Do zachowania praw jednostki wyznacza ona również, oprócz powszechnego wymiaru sprawiedliwości, szereg instytucji takich jak Trybunał Konstytucyjny, Trybunał Stanu czy Rzecznik Praw Obywatelskich.

Możliwość skargi do Rzecznika Praw Obywatelskich jest jednym z głównych narzędzi prawnych obywateli Polski, mogących w ten sposób alarmować o łamaniu ich podstawowych praw przy bezczynności instytucji państwowych. Jego efektywność zapewnia niezawisłość i niezależność od wszystkich innych urzędów w Polsce, choć krytykowane jest jego zbyt powiązanie z parlamentem. Niemniej, tak jak w większości państw demokratycznych, w walce o zachowanie standardów praw człowieka największą pracę wykonują organizacje pozarządowe (NGOs – non-governmental organizations). Ważnym źródłem informacji o sytuacji w kraju są raporty i kampanie społeczne takich organizacji, jak: [Amnesty International](#) czy [Human Rights Watch](#), będących oddziałami międzynarodowych organizacji, a także działania [Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka](#), zajmującej

się edukacją i monitorowaniem instytucji publicznych, Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć, udzielającej bezpłatnej pomocy prawnej w zakresie praw człowieka, czy La Strada – organizacji zajmującej się problemem handlu ludźmi.

_____ W raportach dotyczących Polski powtarzają się zarzuty o niedostatecznej ochronie praw przysługujących więźniom oraz naruszanie prywatności osób w instytucjach izolacyjnych. Poważnym problemem jest również nadużywanie przez polską prokuraturę instytucji tymczasowego aresztowania, z której zbyt często korzysta się w przypadku błahych przestępstw, niewymagających tego typu środka zapobiegawczego. Pozostawiająca wiele do życzenia sprawność instytucji państwowych jest powodem naruszeń praw socjalnych, takich jak: prawo do opieki zdrowotnej, prawo do edukacji.

_____ W kontekst globalnego kryzysu praw człowieka związanego ze wzmożeniem „wojny z terrorem” po 11 września 2001 r. wpięła się sprawa tajnych więzień CIA na terenie Polski. Poważne poszlaki wskazują, iż w latach 2002–2003 wzięci do niewoli członkowie Al-Kaidy byli przetrzymywani na terenie bazy w Starych Kiejkutach i tam poddawani torturom. W pozakonstytucyjny sposób zezwolono na przetrzymywanie obcych obywateli na obszarze wyjętym z jurysdykcji polskich władz. Sprawa ta wywołała silną krytykę międzynarodowej i krajowej opinii publicznej.

_____ Kwestia przestrzegania praw człowieka w kontekście walki z terroryzmem jest jednym z największych wyzwań dla tej idei od czasów zimnej wojny. Zwiększanie poczucia bezpieczeństwa w społeczeństwie odbywa się kosztem wielu praw i ograniczenia jednostkowych wolności. Jest to niezwykle trudne wyzwanie dla idei praw człowieka, gdyż rządzący, posługując się pretekstem w postaci zagrożenia, łatwo mogą przekroczyć umowną granicę między bezpieczeństwem a ingerencją w autonomię jednostki.

_____ W problem ten wpisuje się również kolejny z aspektów nadaktywności państwa w sprawie naszego „bezpieczeństwa”. Granica prawa do prywatności i anonimowości zaczyna się niebezpiecznie przesuwac. Spowodowane jest to coraz większym rozwojem techniki, pozwalającym na coraz doskonalsze systemy monitoringu ulic czy gromadzenia danych osobowych, danych zdrowotnych czy wszelkich innych. Globalizujący się świat przynosi również inne zagrożenia niż autorytarne państwa. Coraz silniejszym podmiotem dysponującym aparatem i środkami często przewyższającymi państwa są ponadnarodowe korporacje. Prawa człowieka do tej pory skoncentrowane na ochronie jednostki wobec państwa, w takim samym stopniu muszą chronić je wobec korporacji. Tymczasem organizacje te nakierowane na zysk, za konsekwencje swoich działań odpowiadają tylko przed swymi właścicielami, często skutecznie unikając odpowiedzialności prawnej.

_____ Według raportu *Freedom in The World 2012*, corocznie przygotowywanego przez amerykańską organizację Freedom House, na świecie jest 195 niepodległych państw, z których 87 respektuje prawa swoich obywateli. Pośród nich od wielu lat znajduje się Polska. Udział państw utrzymujących standardy praw człowieka od początku lat 70. XX w. wzrósł z 29 do 45 proc., jednak nadal trudno jest mówić o zadowalającym skoku jakościowym. Prawa człowieka weszły w XXI w. w nową erę swojego rozwoju i znaczenia na arenie międzynarodowej. Przesunięcie źródła największych zagrożeń z represyjnych, niedemokratycznych rządów na rozproszone i wymykające się dotychczasowym definicjom zjawiska może być dla nich poważną próbą. Groźba ataków terrorystycznych, niekontrolowalne globalne korporacje czy rozwój techniki mogą zagrozić autorytetowi międzynarodowych praw człowieka. Dzieje się tak poprzez arbitralne ich ograniczanie w imię powszechnego dobra. Komplikująca się rzeczywistość może prowadzić do coraz głębszej relatywizacji praw człowieka. Żeby się tego ustrzec, konieczne jest zaangażowanie w edukację oraz zwiększanie wrażliwości na przypadki łamania tych praw. Historia praw człowieka uczy, że osłabienie ich wpływu na działania ludzi i państw nieuchronnie prowadzi do cierpienia słabszych. W tej grupie znaleźć się może każdy z nas.

II.
EDUKACJA NA RZECZ
PRAW CZŁOWIEKA.
ZARYS METODOLOGICZNY

Monika Mazur-Rafał, Magdalena Szarota

Specyfika, cele, przygotowanie trenera/trenerki
Warsztat jako przykładowy rodzaj procesu edukacyjnego
Metoda i właściwe jej techniki

„Bądź zmianą, którą chcesz ujrzeć w świecie” – te historyczne słowa Mahatmy Gandhiego mogłyby równie dobrze stać się mottem przyświecającym edukacji na rzecz praw człowieka (ang. *education for human rights*), która zakłada, że każda osoba, niezależnie od szerokości geograficznej, może poprzez swoją świadomą postawę i zachowanie przyczynić się do promowania i poszanowania kultury praw człowieka oraz w razie konieczności przeciwdziałać naruszeniom tych praw. W praktyce oznacza to, że edukacja na rzecz praw człowieka skupia się jednocześnie na trzech obszarach, tj. kształtowaniu wiedzy, postaw i umiejętności. Dzięki takiemu holistycznemu podejściu zwiększa się realna szansa na to, że dana osoba na bazie własnej refleksji (tj. posiadając niezbędną wiedzę np. o historii dyskryminacji, systemie praw człowieka) będzie umiała zinterpretować kluczowe dla praw człowieka wartości (takie jak: poczucie sprawiedliwości, solidarności i odpowiedzialności) tak, by w odpowiednim momencie podjąć świadome i umiejętnie działanie (np. przeciwstawić się przypadkom dyskryminacji, jakie mają miejsce w środowisku lokalnym).

_____ Geneza edukacji na rzecz praw człowieka jest nierozdzielnie związana z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka (proklamowaną w 1948 r.), w której podkreślono, że nauczanie ludzi na całym świecie na rzecz praw człowieka może odgrywać znaczącą rolę w procesie wzmacniania i utrzymywania globalnego pokoju. Wcielenie tych postulatów w życie

trwało jednak około czterech dekad, podczas których podejmowano wysiłki, by wypracować spójne fundamenty dla edukacji na rzecz praw człowieka, która sama w sobie byłaby ucieleśnieniem promowanych wartości (np. równości, tolerancji, otwartości) oraz miała potencjał do adaptacji w różnych kontekstach edukacyjnych i wśród zróżnicowanych kulturowo i historycznie społeczności. Przyjmuje się, że przełomowy moment w historii nauczania na rzecz praw człowieka miał miejsce w 1993 r. podczas Światowej Konferencji Praw Człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych. Efektem tej konferencji było przyznanie priorytetowego miejsca sprawie edukacji w tzw. Deklaracji Wiedeńskiej oraz Programie Działania, co zaowocowało proklamowaniem przez ONZ lat 1995–2004 „Dekadą Edukacji Praw Człowieka”. Cele edukacji praw człowieka zostały wtedy sformułowane następująco: „powinna [ona] obejmować więcej niż tylko informację, powinna zapoczątkować długoterminowy proces, w toku którego ludzie znajdujący się na różnych szczeblach rozwoju oraz pochodzący z różnych warstw społecznych będą mogli uczyć się szacunku dla godności innych oraz poznają środki i metody, dzięki którym ów szacunek zapanuje we wszystkich społeczeństwach” (Rezolucja ONZ 49/184 z dnia 23 grudnia 1994 r.). Za niewątpliwego sukcesu tego przedsięwzięcia można uznać fakt, że mimo iż oficjalnie „Dekada Edukacji Praw Człowieka” się zakończyła, to rozpoczęty wtedy proces trwa nadal i zyskuje na znaczeniu.

_____ Wspomniany na samym początku holistyczny charakter edukacji na rzecz praw człowieka jest w znaczącym stopniu efektem trwającej nieustannie interdyscyplinarnej współpracy pomiędzy ekspertami z różnych dziedzin, m.in.: nauczycielami, psychologami, historykami, prawnikami, aktywistami, trenerami, którzy wypracowują i testują różne metodologiczne i merytoryczne rozwiązania, które byłyby równie skuteczne zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Wypracowane w ten sposób dobre praktyki mają jednak najczęściej zastosowanie w edukacji nieformalnej (zakładającej dobrowolny rozwój osobisty i społeczny danej osoby, niezależnie od jej wieku, który odbywa się poza formalnym systemem kształcenia, np. w bibliotekach), gdyż najczęściej państwa członkowskie ONZ, mimo że są do tego zobligowane, nie wprowadzają (z różnych powodów, od politycznych po ekonomiczne) w wystarczającym stopniu i zakresie do systemów edukacji formalnej problematyki praw człowieka.

_____ W literaturze przedmiotu bardzo często można spotkać się z opiniami ekspertów (socjologów, politologów), według których można już mówić o empirycznie weryfikowalnej zależności pomiędzy stopniem znajomości praw człowieka a poczuciem obywatelskiej sprawczości. Dowodzi się wręcz, że bez edukacji na rzecz praw człowieka nie może być mowy o aktywnych, odpowiedzialnych i świadomych członkach społeczeństwa obywatelskiego, którzy doceniają wagę pluralizmu i potrafią w sposób

cywilizowany dochodzić do kompromisowych rozwiązań. Dzieje się tak dlatego, że w procesie edukacji na rzecz praw człowieka, nacisk postawiony jest z jednej strony na krytyczne i twórcze myślenie, a z drugiej na empatię. W praktyce oznacza to na przykład, że w warunkach „laboratoryjnych” w trakcie warsztatów członkowie danej społeczności lokalnej mogą mieć pretekst, by się spotkać i „na sucho” przećwiczyć rozwiązywanie trudnych problemów, zmierzyć się z własnymi ograniczeniami czy testować granice własnej tolerancji dla innych. Mogą za pomocą techniki wchodzenia w rolę poczuć, jak to jest być na przykład członkiem dyskryminowanej mniejszości albo dominującej, przekraczającej swoje uprawnienia większości. Ponadto, szukając analogii między historycznymi wydarzeniami, uniwersalnymi mechanizmami (np. dyskryminacji) i realnymi przykładami z ich własnego życia i otoczenia – stają się bardziej świadomi tego, że również oni mogą „stać się zmianą, jaką chcą ujrzeć w świecie”. Biorąc pod uwagę to, jak ważnymi centrami aktywności lokalnej są biblioteki, niezwykle istotne wydaje się, by w miarę możliwości wykorzystywać ten potencjał, by bibliotekarz stawał się prowadzącym warsztaty, a biblioteka przestrzenią nieformalnej edukacji na rzecz praw człowieka.

Historia i edukacja na rzecz praw człowieka – naczynia połączone

Prawa człowieka – takie, jakimi rozumiemy je dzisiaj – to kanon uniwersalnych zasad, który powstał, gdyż w określonym momencie w rozwoju cywilizacji postanowiono wyciągnąć lekcję z historii ludzkości, szczególnie z jej najmroczniejszych rozdziałów. Misja ta polegała na próbie przywrócenia godności – na podkreślaniu człowieczeństwa jednostki, by tym samym symbolicznie zamknąć pasmo czasów nieludzkich. Od tego momentu mówiono: NIGDY WIĘCEJ. I ta wiara w człowieka, w jego mądrość, dobro, empatię, ale i w siłę jego pamięci, naprawdę była czymś wyjątkowym w historii ludzkości. Bo historia i koncepcja praw człowieka to naczynia połączone. Jedno bez drugiego traci w dużej mierze sens. Bez zrozumienia, skąd przychodzimy, nie wiemy, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy. Dzisiaj mamy już świadomość, że NIGDY WIĘCEJ to postulat, a nie decyzja podjęta nieodwołalnie. Wiemy też, że prawa człowieka to wyłącznie narzędzie, a nie „lek na całe zło”. Ale żeby zrobić naprawdę dobry użytek z tego narzędzia, żeby nie popaść w inercję czy cynizm, ważne jest nieustanne wyciąganie trudnych wniosków, czerpiących siłę inspiracji z historii – zarówno tej „dużej”, jak i „małej”.

_____ Edukacja na rzecz praw człowieka poprzez swój interdyscyplinarny charakter

daje niezwykle duże pole do twórczego i efektywnego wykorzystywania historii w procesie podnoszenia świadomości i uwrażliwiania. W pewnym sensie u jej podstaw leży metodologiczne żonglowanie perspektywą historyczną na przemian z ahistoryczną. Innymi słowy, odwoływanie się do historii pomaga unaocznic (również w sensie dosłownym – na przykład poprzez pracę z materiałami źródłowymi), że istnieją pewne uniwersalne i ponadczasowe mechanizmy psychospołeczne, które znacząco determinują bieg wydarzeń. Czy zatem przesadą jest na przykład włączanie w ramy edukacji na rzecz praw człowieka teorii prof. Gregory Stantona, dotyczącej ośmiu kluczowych etapów prowadzących do ludobójstwa? Czy jest to wiedza, która komuś w czasach względnego pokoju może służyć? Odpowiedź jest twierdząca, szczególnie jeśli przeanalizuje się, od jak pozornie niewinnych symptomów rozpocząć może się proces dehumanizacji, który – jeśli są ku temu sprzyjające okoliczności – w zadziwiająco szybkim tempie rośnie w siłę... aż jest za późno.

_____ Rolą nauczania na rzecz praw człowieka jest zatem takie budowanie mostów pomiędzy teraźniejszością a przeszłością, by te uniwersalne prawidłowości stawały się bardziej namacalne, łatwiejsze do odczytania zarówno w teorii (w warunkach warsztatowych), jak i praktyce (w życiu codziennym). Takie podejście ma również na celu zwiększenie poczucia sprawczości w ludziach. Pokazuje ono, na konkretnych przykładach, że czasem, by nastąpiła

pozytywna zmiana, wystarczy, aby jedna osoba albo mała grupka osób wybrała aktywną, a nie bierną postawę i w odpowiednim momencie (gdy nie jest za późno) przeciwstawiła się niesprawiedliwości czy dyskryminacji. Psycholog społeczny, prof. Philip Zimbardo, opierając się na swoich wieloletnich badaniach empirycznych, twierdzi, że tego typu heroizmu można się nauczyć – że należy on do takiego rodzaju umiejętności, które można i trzeba świadomie ćwiczyć.³ Nasze własne wieloletnie doświadczenie jako prowadzących warsztaty i twórczyni programów edukacyjnych skierowanych do młodych aktywistów i liderów z całego świata zdaje się potwierdzać, że model edukacyjny, jaki stosujemy i twórczo udoskonalamy (Humanity in Action⁴), a który w innowacyjny sposób łączy historię z prawami człowieka, przynosi niezwykle i długotrwałe efekty.

_____ Projekty edukacyjne, których zadaniem jest uczenie na rzecz praw człowieka, koncentrują się z reguły na historii i filozofii, zmieniających się paradygmatach i praktyce. Ponadto są one skonstruowane w sposób umożliwiający podkreślenie tych elementów, które przez uczestników warsztatów/szkoleń będą postrzegane jako istotne z perspektywy ich własnego życia i świata w jakim żyją „tu i teraz”. Jednak, by je naprawdę zrozumieć i poczuć ich znaczenie, ważne jest, by włączać do takiej

edukacji również wiedzę historyczną. Często jednak przyglądanie się przeszłości i analizowanie najbardziej dramatycznych i tragicznych przykładów łamania praw człowieka okazuje się dla uczestników procesu edukacyjnego doświadczeniem niezwykle przygnębiającym i powodującym uczucie bezradności. Tymczasem, w założeniu edukacja na rzecz praw człowieka w połączeniu z historią ma za zadanie motywować do bycia aktywnymi i świadomymi obywatelami, którzy swoimi działaniami przyczyniają się do propagowania i umacniania sprawiedliwości społecznej. Jednak trzeba pamiętać, że nie ma jednej recepty na to, w jaki sposób stworzyć idealny model czy program edukacyjny, za pomocą którego możliwe byłoby osiągnięcie wyżej wymienionych celów. Dlatego warto szukać inspiracji, przyglądając się doświadczeniom innych.

_____ W przypadku międzynarodowej organizacji Humanity in Action (HIA), która od ponad 15 lat zajmuje się edukacją młodych aktywistów w zakresie praw człowieka, można wyodrębnić parę najistotniejszych elementów, które stanowią o sukcesie tego akurat modelu edukacyjnego. Jej misją jest budowanie i wzmacnianie globalnej wspólnoty liderów i aktywistów zaangażowanych w działalność na rzecz praw człowieka. Działające w ramach tej misji w HIA wszystkie projekty/programy edukacyjne opierają się na: połączeniu teorii z praktyką i historii z prawami człowieka, międzynarodowej kompozycji grup uczestników, dialogu międzykulturowym, perspektywie porównawczej

3 Więcej informacji na stronie: www.heroicimagination.org.

4 Więcej informacji na stronie: www.humanityinaction.org.

w zakresie analizy historycznej ze szczególnym uwzględnieniem różnych narodowych narracji historycznych, ciągłości procesu edukacyjnego po zakończeniu danego projektu w postaci aktywności absolwentów w sieci. Punktem wyjścia do analizy praw człowieka w perspektywie historycznej jest II wojna światowa oraz Holokaust. Budowanie mostów między teraźniejszością i przeszłością odbywa się przede wszystkim za pomocą poznawania doświadczeń indywidualnych (w tym świadków historii), które są następnie analizowane w kontekście rzeczywistości społeczno-ekonomicznej konkretnego kraju (jednego z krajów, w którym HIA działa, tj. Bośni i Hercegowiny, Danii, Francji, Holandii, Niemiec, Polski lub Stanów Zjednoczonych) oraz bardziej uniwersalnych mechanizmów, na przykład dyskryminacji, wykluczenia itp. Ta wiedza jest następnie wykorzystywana przez uczestników jako inspiracja do tworzenia indywidualnych projektów (tzw. *action projects*), mających na celu doprowadzenie do jakiejś (choćby minimalnej) zmiany w ich własnych społecznościach. Dzięki takiemu podejściu przełamana zostaje bierność czy bezsilność i „lekcje z historii” zostają w pewnym zakresie odrabiane.

Rola i zadania trenera/trenerki w nieformalnej edukacji na rzecz praw człowieka

Niezależnie od kontekstu edukacyjnego (tj. poruszanego tematu, grupy docelowej, metod aktywizujących, czasu i miejsca akcji) podstawowe zadanie trenera/trenerki w nieformalnej edukacji na rzecz praw człowieka pozostaje niezmiennie – ma on/ona w sposób partnerski i interaktywny (za)inspirować odbiorców do zdobycia/utrwalenia wiedzy oraz rozwinięcia umiejętności, jak również przyczyniać się do promowania/umacniania pozytywnych postaw prospołecznych i obywatelskich. Realizacja tego celu może przebiegać na niezliczoną ilość sposobów, które uzależnione są od specyfiki konkretnego szkolenia. Dlatego tworzenie warsztatów/treningów w ramach nieformalnej edukacji na rzecz praw człowieka można porównać do szycia na miarę. O stopniu skuteczności procesu edukacyjnego decyduje z jednej strony precyzyjnie „uszyty” scenariusz zajęć z jasnymi celami, dobrze dobranymi metodami i ciekawymi/inspirującymi ćwiczeniami, a z drugiej trener/trenerka, który/która monitoruje cały proces, pełniąc rolę katalizatora pomysłów/przemyśleń, jak również bezstronnego/neutralnego przewodnika/przewodniczki, który/która dba o wzmocnienie równouprawnienia i poczucia podmiotowości uczestników. Innymi słowy, nie chodzi tylko o to, by w teorii rozważać, czym jest równość i pluralizm z jednej

strony, a czym dyskryminacja, marginalizacja, naruszanie swobód demokratycznych z drugiej strony. Chodzi również o to, by w minilaboratorium, jakim jest warsztat, wcielać w życie zasady leżące u podstaw otwartego społeczeństwa obywatelskiego. W praktyce oznacza to, że każdy uczestnik warsztatów ma możliwość wypowiedzenia się przy jednoczesnym poszanowaniu praw i wolności innych ludzi, w tym szczególnie prawa do najróżniejszych poglądów. Dlatego punktem wyjścia powinno być stworzenie z daną grupą tzw. kontraktu, który określa podstawowe zasady współpracy na czas trwania zajęć. Od momentu rozpoczęcia warsztatów aż do ich zakończenia, trener/trenerka w nieinwazyjny sposób powinien/powinna dbać o to, żeby każdy uczestnik bez wyjątku mógł w aktywny sposób w nich uczestniczyć na równych prawach. Ponadto, warsztat powinien być tak skonstruowany i poprowadzony, by każdy uczestnik mógł poczuć się współodpowiedzialny za jakość procesu edukacyjnego. Mimo że trener/trenerka posiada autorytet wynikający z jego/jej pozycji osoby prowadzącej, to w trakcie warsztatów nie ma miejsca na hierarchiczność czy dominację. Jest to bardzo ważny aspekt pracy trenerskiej, gdyż przestrzeń warsztatu powinna być na tyle bezpieczna i przyjazna, by każdy uczestnik chciał swobodnie wypowiadać nie tylko swoje opinie na dany temat, ale również dzielić się odczuciami i przeżyтыми emocjami. Często tematyka warsztatów dotyczy spraw trudnych i kontrowersyjnych, trener/trenerka musi być więc przygotowany/przygotowana na zdiagnozowanie

potencjalnego konfliktu w grupie, a jeśli takowy się pojawi, być w stanie w konstruktywny sposób pomóc w jego rozwiązaniu.

_____ Bycie efektywnym trenerem/efektywną trenerką jest wielowymiarowym zadaniem. Skuteczny trener/trenerka poza konkretną wiedzą i umiejętnościami powinien/powinna charakteryzować się otwartością, elastycznością i kreatywnym podejściem, gdyż często w trakcie warsztatów mogą zaistnieć nieprzewidziane w scenariuszu zwroty akcji, na które musi reagować w taki sposób, by doprowadzić do realizacji celów warsztatu. Dlatego też w praktyce sprawdza się model prowadzenia warsztatów w parach trenerskich. Mówi się, że fach trenerski wymaga nieustannego doskonalenia siebie jako eksperta, ale nade wszystko jako człowieka. Dlatego dużą część doskonalenia warsztatu trenerskiego stanowią treningi interpersonalne czy superwizje, które mają umożliwić przepracowywanie własnych ograniczeń, uprzedzeń czy stereotypów, tak by nie wpływały one negatywnie na postawę trenera/trenerki i jego/jej styl prowadzenia zajęć. Mimo że trenerstwa nie da się nauczyć „na sucho”, to zanim przystąpi się do praktykowania, konieczne jest przyswojenie odpowiedniego zasobu wiedzy, który umożliwi efektywne korzystanie ze scenariuszy zajęć oraz świadome zarządzanie procesem grupowym podczas trwania warsztatów. Poniżej przedstawiamy w pigułce absolutne minimum tego, co początkujący trener/trenerka wiedzieć powinien/powinna.

Warsztat jako przykład procesu edukacyjnego

Proces edukacyjny w ramach nieformalnej edukacji na rzecz praw człowieka z założenia powinien umożliwiać uczestnikom rozwój i doskonalenie się jednocześnie na trzech polach: wiedzy, umiejętności i postaw. Aby to było możliwe, konieczne jest uruchomienie procesu uczenia się przez doświadczenie. Formą szkoleniową, która najpełniej w ramach edukacji nieformalnej pozwala uzyskać taki efekt jest warsztat. Istotą warsztatu jest to, iż opiera się on na interaktywnych metodach edukacyjnych, mających inspirować do współuczestnictwa i współdziałania, jak również mających pomóc uruchomić w uczestnikach krytyczne i twórcze myślenie. Ponadto, motywem przewodnim każdego warsztatu jest rozmowa/dyskusja, czyli dzielenie się przemyśleniami, opiniami jak również przeżyciami. By wzmocnić jakość procesu edukacyjnego, warto postawić w warsztacie na uczenie indukcyjne, które zakłada, że uczestnicy dochodzą do sedna problemu „po nitce do kłębka”, czyli od szczegółu do ogółu. Jest to szczególnie produktywny podejście, gdyż formuła warsztatu pozwala na czerpanie i twórcze wykorzystanie intuicji uczestników jak również ich wcześniejszej wiedzy czy zgromadzonego doświadczenia życiowego. W badaniu jakiegoś tematu (np. dotyczącego praw mniejszości) punktem wyjścia powinno zawsze być odwołanie się do doświadczeń

i przeżyć (realnych, wziętych z własnego życia lub wyobrażonych w wyniku wejścia w jakąś rolę) oraz przemyśleń uczestników, które w zestawieniu zaczynają układać się w jakąś większą całość na przykład teorię, prawidłowość albo mechanizm społeczny (np. proces dyskryminacji).

_____ Warsztat jest z założenia bardzo pojemną formą szkoleniową, która może być modyfikowana i dostosowywana do konkretnych potrzeb i celów edukacyjnych, specyfiki danej grupy (np. jak bardzo jest ona zaawansowana w pracy nad danym tematem, czy jest to grupa młodzieży, dorosłych czy mieszana) oraz techniczno-organizacyjnych możliwości (np. ile jest czasu na przeprowadzenie warsztatu, jakie są warunki lokalowe, jaki sprzęt czy materiały pomocnicze są do dyspozycji).

Fazy warsztatu

Przyjęto się, że scenariusz warsztatu oparty jest na trójdzielnej budowie, na którą składa się wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Każda z tych trzech faz za pomocą różnych modułów ćwiczeń pełni w tym procesie edukacyjnym inne zadanie. Następujące po sobie ćwiczenia oparte powinny być na różnych metodach i technikach, które uwzględniają różne indywidualne style uczenia się oraz szerszy kontekst edukacyjny. Poniżej przedstawiamy w dużym skrócie specyfikę każdej z trzech faz warsztatu.

■ **Wstęp.** Podstawowym celem wstępu jest przedstawienie tematyki warsztatu, wprowa-

dzenie uczestników w bezpieczną i przyjazną przestrzeń doświadczenia edukacyjnego oraz umożliwienie im wzajemnego zapoznania się/ przedstawienia (nawet jeśli grupa znała się wcześniej). Jest to również czas na uzmysłowienie uczestnikom, że przestrzeń warsztatu jest pewną formą symulacji rzeczywistości, która pomoże im się bliżej przyjrzeć różnym realnym aspektom praw człowieka (np. poprzez odegranie jakiejś scenki, wejście w role itp.) oraz lepsze zrozumienie skomplikowanych tematów (poprzez np. dyskusję). Warto podkreślić, że w dużej mierze to od ich aktywności i tolerancji dla innych uczestników zależy, jak interesujące i wartościowe będzie to przeżycie. Dlatego z jednej strony trzeba zachęcić wszystkich do zadawania pytań i wypowiedzania się, a z drugiej strony trzeba również uświadomić uczestnikom, że nie ma na żadnym etapie warsztatu przymusu wypowiedzania się – jeśli na przykład ktoś z jakichś względów nie chce podzielić się z innymi swoim zdaniem na jakiś temat, to ma do tego prawo. Ponadto, ważne jest podkreślenie zasady (pomaga ona w utrzymaniu konstruktywnej atmosfery pracy), że jeśli pojawia się jakaś krytyka, to dotyczy ona poglądów/opinii, a nie konkretnych osób. Aby tego typu zasady były potraktowane przez wszystkich serio i przestrzegane, warto uwzględnić je w tzw. kontrakcie, czyli minikonstytucji danych warsztatów/szkoleń. Nawet w przypadku krótkich warsztatów warto taki kontrakt spisać. O efektywności kontraktu stanowi jego konsensualny charakter – jest to dokument wypracowany wspólnie, każdy uczestnik musi wyrazić zgodę na to, co i jak

zostanie ostatecznie hasłowo zapisane w kontrakcie jako obowiązująca reguła (np. „mówi tylko jeden uczestnik”, „mamy wyłączone komórki”). Dobrą praktyką jest również podpisanie przez trenera/trenerkę i każdego uczestnika gotowego kontraktu i umieszczenie go w widocznym miejscu. Trener/trenerka powinien/powinna pamiętać, że stopień zaangażowania uczestników w trakcie całych warsztatów zależy w dużej mierze od umiejętnego zmotywowania ich do wspólnej pracy/przeżycia za pomocą ciekawego i intrygującego wprowadzenia.

■ **Rozwinięcie.** Może składać się z paru albo kilkunastu modułów (w zależności od długości trwania szkolenia), które za pomocą metod aktywnych i interaktywnych/multimedialnych narzędzi edukacyjnych pomagają w realizacji głównych celów warsztatu. Jeśli chodzi o dynamikę procesu poznawczego, to zazwyczaj w scenariuszach warsztatów stosowana jest gradacja trudności, tj. moduły mniej skomplikowane (np. opierające się na ogólnie znanych faktach) są na początku, a moduły trudniejsze (np. wymagające od uczestników większego zasobu wiedzy lub umiejętności) na końcu. Niezależnie jednak od stopnia trudności danego ćwiczenia, trener powinien zawsze starać się przekazywać instrukcję prostym i jasnym językiem oraz upewniać się, czy wszystko zostało zrozumiałe. Jeśli w trakcie ćwiczenia pojawiają się jakieś wątpliwości co do przebiegu zajęć, rolą trenera jest szybkie i nieinwazyjne (np. niezakłócające pracy innym podgrupom) doprecyzowanie zasad. Zawsze w tej części warsztatów, niezależnie od ich długości, będą miały miejsce ćwiczenia,

które oparte są na pracach w mniejszych grupach. W miarę możliwości trzeba takie podgrupy lokalizować w taki sposób, żeby sobie wzajemnie nie przeszkadzały. Jednocześnie trener/trenerka powinien/powinna monitorować pracę każdej z grup na bieżąco, doglądając, czy wszyscy uczestnicy mają możliwość w różnym stopniu się wypowiedzieć. Jeśli trener/trenerka zauważy, że jest jakaś osoba, która w znaczący i negatywny sposób dominuje w danej grupie, powinien/powinna również w subtelny sposób zainterweniować, na przykład poprzez zadawanie jakiegoś włączającego pytania osobom mniej aktywnym lub przydzielenia im roli tzw. rzeczników grupy (tj. osób, które przedstawiają na forum całej grupy wypracowane przez daną podgrupę rozwiązania/wnioski lub/i relacjonują przebieg ćwiczenia). W sytuacji gdy trener/trenerka lub inny uczestnik/uczestnicy zauważą, że ktoś łamie reguły kontraktu i wpływa tym samym negatywnie na atmosferę i jakość pracy, konieczne jest powołanie się na kontrakt. Kluczowe jest, by trener/trenerka dobrze zarządzał/zarządzała czasem przeznaczonym na konkretne ćwiczenia i kończył w terminie kolejne moduły (tj. bez zbędnego skracania lub wydłużania). Jest to konieczne, by utrzymać odpowiednią dynamikę procesu edukacyjnego, co w praktyce manifestuje się płynnym przechodzeniem do następnych etapów. Ważne jest również, aby ćwiczenia, które zakładają wchodzenie uczestników w pewną rolę (oparte na symulacji rzeczywistości), były zakańczane wyraźnym wyjściem z roli danego uczestnika, tzw. odczarowaniem. Gdy sytuacja tego wymaga, na przykład odczarowanie nie nastąpiło, od razu trener/trenerka może ogłosić

krótką przerwę (tzw. techniczną), by móc pomóc konkretnemu uczestnikowi to skutecznie zrobić.

■ **Zakończenie.** Ta faza warsztatu jest równie ważna jak dwie pozostałe i nigdy nie powinna być pomijana lub przeprowadzana w pośpiechu (np. ze względu na brak czasu). Realizuje ona parę bardzo ważnych zadań, zarówno w sferze emocjonalnej (np. całkowite odczarowanie) jak i intelektualnej/poznawczej (np. uporządkowanie zdobytej wiedzy/umiejętności). Jest to również czas na wspólne podsumowanie tego, czym to doświadczenie było bardziej osobiście dla każdego uczestnika (np. można zapytać, co było dla nich największym zaskoczeniem lub istotnym przesłaniem/myślą). Ponadto, w miarę możliwości trener/trenerka powinien/powinna zachęcić i również pomóc w sformułowaniu takich wniosków z warsztatu, które miałyby przełożenie na życie/codziennosc samych uczestników. Na końcu powinna zostać przeprowadzona w jakiejś formie (ustnej lub/i pisemnej) ocena wartości warsztatu, która opiera się na przekazaniu trenerowi/trenerce w konstruktywnej formie informacji zwrotnych (np. co było wyjątkowo udanym elementem warsztatu, a co wymagałoby modyfikacji/poprawy). Jeśli trener/trenerka uzna za stosowne, może (ale nie musi) zostawić do siebie jakiś kontakt (np. adres mailowy), w razie gdyby uczestnicy chcieli jeszcze o coś później dopytać.

Dynamika procesu grupowego

Można powiedzieć, że gdy rozpoczyna się proces edukacyjny metodami aktywizującymi, grupa

zaczyna „żyć swoim życiem”. Oznacza to, że uczestnicy uruchamiają w sposób mniej lub bardziej świadomy proces (współ)tworzenia pewnej tymczasowej wspólnoty o unikalnej tożsamości. Budowanie tego grupowego poczucia przynależności oparte jest na szukaniu przez uczestników wzajemnych synergii oraz wypracowywaniu przez nich kompromisów. Ten złożony proces, zwany dynamiką procesu grupowego, rządzi się swoimi prawami, co oznacza, że pewne zjawiska i zdarzenia występują w sposób naturalny w zależności od tego, w jakiej fazie pracy znajduje się dana grupa. Rolą trenera/trenerki jest monitorowanie i diagnozowanie tego procesu grupowego oraz świadome kształtowanie jego przebiegu za pomocą różnych technik, w taki sposób, by wzmacniać jakość doświadczenia edukacyjnego oraz wspierać prawdziwą konsolidację danej grupy. By robić to w sposób efektywny, trener/trenerka musi nie tylko posiadać wiedzę na temat tych naturalnych mechanizmów, ale również i stosowne umiejętności praktyczne. Punktem wyjścia do zrozumienia, jak działa dynamika procesu grupowego, powinno być zapoznanie się z jego poszczególnymi fazami.

W teorii psychologii społecznej wyróżnia się kilka modeli, które tłumaczą kolejne fazy procesu grupowego. Jednakże obecnie największą popularnością cieszy się model Tuckmana. Jego twórcą jest doktor psychologii Bruce Tuckman, który w latach 60. i 70. XX w. dokonał syntezy

najważniejszych elementów teorii tłumaczących dynamikę i specyfikę procesu grupowego. Według tego modelu rozwój grupy można podzielić na pięć głównych faz, które w zależności od długości trwania procesu edukacyjnego mogą się cyklicznie powtarzać. Długość trwania poszczególnych faz jest uzależniona od różnego rodzaju czynników⁵, na przykład tematu warsztatu czy liczebności grupy, które to czynniki mogą przyspieszać lub spowalniać proces edukacyjny.

■ **Faza pierwsza, czyli formowanie.** Jest charakterystyczna dla grup, których uczestnicy się nie znają i dopiero zaczynają ze sobą współpracę. Dominuje w niej poczucie niepokoju przed tym, co nieznanne, zarówno w sferze tematycznej, jak i interpersonalnej. Uczestnicy, nie czując się bezpiecznie pośród nieznanym sobie osób, zazwyczaj pokazują swoje lepsze ja i często wybierają rozwiązania, które tylko pozornie są kompromisowe i w rzeczywistości nie prowadzą do autentycznej integracji. Ponieważ grupa jako całość nie posiada jeszcze wyraźnej tożsamości i autonomii, widoczną tendencją jest podporządkowywanie się trenerowi/trenerce. Jednak na dłuższą metę brak autentyczności w prezentowaniu swoich opinii, emocji i postaw nie pomaga w twórczym i wspólnym rozwiązywaniu zadań, jakie trener/trenerka kolejno stawia przed uczestnikami. W efekcie narastają podskórnie emocje, które szukają ujścia.

■ **Faza druga, czyli tzw. burza lub ściąganie się.** Ten proces można porównać do ściągnięcia

5 Włączając w to również pogodę, która może wpłynąć na lepsze lub gorsze samopoczucie, jak również poziom motywacji i zaangażowanie uczestników.

masek przez uczestników, którzy chcą się już naprawdę skonfrontować ze sobą wzajemnie, ze swoimi poglądami, oczekiwaniami i potrzebami. W tym czasie większość uczestników skupia swoje działania na zyskaniu silniejszej pozycji w grupie, co często prowadzi do rywalizacji z innymi. Najczęściej przybiera to intensywną formę, którą można sklasyfikować jako kryzys czy nawet konflikt w grupie. Zazwyczaj w tej fazie zmienia się również podejście grupy do prowadzącego, którego uczestnicy przestają traktować jako główny punkt odniesienia (tak jak to było w fazie poprzedniej) i często buntują się przeciwko niemu/niej na przykład poprzez podważanie jego/jej autorytetu, kompetencji itp. Trzeba jednak pamiętać, że są to naturalne zjawiska tej fazy i nie mają podłoża personalnego. To nie konkretny trener/człowiek jest na celowniku, ale bardziej figura „trenera”. Paradoksalnie fakt, że w grupie pojawia się jawna konfrontacja poglądów, oznacza również, że uczestnicy czują się w niej coraz pewniej i wzrasta u nich poczucie zaufania do innych.

■ **Faza trzecia, czyli normowanie.** Mówiąc w przenośni, z wielości wyłania się jedność, czyli coraz wyraźniejsza staje się grupowa tożsamość. Wspólnie wypracowywane są wartości i normy, które stanowią o spójności i efektywności współdziałania danej grupy. Opozycja wobec trenera/trenerki zanika, bo uczestnicy odnajdują swoje właściwe miejsce i pasujące im role oraz naturalnie wyłaniają się liderzy. W efekcie współpraca grupowa zaczyna przynosić wszystkim poczucie satysfakcji.

■ **Faza czwarta, zwana działaniem/wykonaniem.** Jest to czas wytężonej pracy nakierowanej na wspólne rozwiązywanie problemów. Konstruktywna atmosfera osiągnięta w fazie trzeciej wzmacnia poczucie sprawczości. Uczestnicy czerpią inspirację z zasobów wiedzy i umiejętności pozostałych członków grupy, by skuteczniej dochodzić do celów wyznaczanych przez kolejne ćwiczenia warsztatowe.

■ **Faza piąta, zwana zawieszeniem lub separacją.** Gdy wszystkie zadania zostaną wykonane skutecznie, przychodzi moment, w którym grupa z pomocą trenera/trenerki z sukcesem dociera do mety. Następuje podsumowanie doświadczeń i ostateczne zakończenie procesu edukacyjnego.

Sytuacje kryzysowe

Z punktu widzenia psychologii społecznej kryzys w grupie jest czymś naturalnym. Dlatego trzeba przyjąć jego wystąpienie za pewnik i się nie bać, że tzw. trudne czy też konfliktowe sytuacje mogą się pojawić w trakcie trwania danego warsztatu. Jest to prawidłowość niezależna od stopnia doświadczenia trenera/trenerki czy od nastawienia/dojrzałości uczestników. Niemniej jednak pewne tematy mogą być mniej konfliktogenne, a inne bardziej, na przykład takie, które dotyczą w wyraźny sposób fundamentalnych kwestii światopoglądowych czy politycznych. Długość trwania danego warsztatu może mieć również wpływ na rodzaj oraz intensywność pojawiających się napięć – nie na każdym warsztacie musi pojawić się koniecznie konflikt. Istnieje większe

prawdopodobieństwo, że pewne mechanizmy grupowe w krótszych warsztatach nie zostaną uruchomione, natomiast w dłuższych już z dużą dozą pewności tak.

Trudne sytuacje mogą pojawić się w każdej fazie warsztatu i w zależności od ich specyfiki trener/trenerka powinien/powinna włączyć się w dany proces i za pomocą pewnych technik wpłynąć na jego przebieg. Własnemu biegowi nie powinno się pozostawiać szczególnie konfliktów o charakterze interpersonalnym (np. między dwoma uczestnikami albo między jednostką/paroma uczestnikami a resztą grupy; między uczestnikiem/grupą a prowadzącym warsztaty). Jeśli już taki konflikt się pojawi, rolą trenera/trenerki jest zastosowanie odpowiednich technik, które pomogą grupie przepracować go w pozytywny sposób, czego efektem najczęściej będzie (w krótszej lub dłuższej perspektywie czasowej) autentyczne skonsolidowanie grupy. Doświadczenie pokazuje, że te grupy, które były w stanie umiejętnie przejść przez poważny kryzys, są później dużo bardziej zintegrowane niż te, w których ten proces został nieumiejętnie poprowadzony. Szczególnie trzeba być wyczulonym na konflikt na linii uczestnik–grupa, gdyż może on grozić wykluczeniem danej osoby z grupy, co z perspektywy psychologicznej jest bardzo trudne do naprawienia.

Jedną z częściej występujących sytuacji kryzysowych jest opór. Może wykazywać go cała grupa i dzieje się tak najczęściej w drugiej fazie, tzw. burzy. Pojawia się on czasem również w innych fazach, ale wtedy jest raczej przejawem

negatywnej postawy jednego lub kilku uczestników. Manifestuje się on na różne sposoby, natomiast zawsze jest próbą kontestacji przebiegu warsztatów. Powodem występowania oporu staje się na przykład chwilowy spadek formy lub motywacji uczestnika/uczestników. Bywa on również efektem ubocznym głębszych trudności, które uczestnik ma w radzeniu sobie z poruszonymi tematami czy koniecznością skonfrontowania się na przykład z własnymi uprzedzeniami. W praktyce oznacza to, że uczestnik/uczestnicy podważa/podważają zasadność wykonania jakiegoś zadania ze względu na jego temat lub formę ćwiczeniową. Opór może przyjąć formę jawnej krytyki lub działania, które ma na celu przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć (np. hałasowanie, nieuzasadnione żartowanie, umyślne spowalnianie procesu edukacyjnego). Nie ma jednej dobrej recepty na to, jak poradzić sobie z oporem. W pierwszej kolejności można odwołać się do kontraktu – w sytuacji kiedy dany uczestnik przeszkadza grupie, trener/trenerka powinien/powinna przypomnieć o zapisach w kontrakcie dotyczących na przykład wzajemnego szacunku, aktywnego słuchania itp. Czasami warto zrobić przerwę-niespodziankę, podczas której trener/trenerka przeprowadza krótkie zabawne ćwiczenie, mające na celu dosłownie i w przenośni rozruszanie grupy i przywrócenie pozytywnej i konstruktywnej atmosfery. Opór bywa również sygnałem, że jakieś ćwiczenie czy zadanie w danym momencie po prostu nie działa. Jeśli trener/trenerka zdiagnozuje ten właśnie problem, to jego/jej rolą jest zaproponowanie innego ćwiczenia.

Sytuacja kryzysowa może pojawić się również wewnątrz grupy. Konflikty są naturalną częścią zarówno procesu edukacyjnego, jak również dynamiki grupowej. Jeśli zostaną dobrze zdiagnozowane, a następnie twórczo przepracowane, mogą stać się źródłem najbardziej istotnych dla uczestników lekcji i doświadczeń. Rolą trenera/trenerki jest zdefiniowanie przyczyn oraz rodzaju konfliktu, by za pomocą odpowiedniej techniki pomóc w jego rozwiązaniu. Trzeba również pamiętać, że czasem może wystąpić taki rodzaj konfliktu, który będzie trudny lub też niemożliwy do całkowitego wygaszenia. W takich sytuacjach trener/trenerka powinien/powinna kontrolować, by nie doszło do negatywnej w skutkach eskalacji (np. jawnej wrogości czy agresywnych wypowiedzi/zachowań). Można również porozmawiać otwarcie z grupą na temat zaistniałej sytuacji, pokazując, że w interesie wszystkich uczestników jest przyjęcie i stosowanie zasady, według której „zgadzają się oni nie zgadzać ze sobą”, okazując sobie jednocześnie szacunek. Jeśli trener/trenerka zdiagnozuje, że źródłem konfliktu jest postawa i zachowania jednej osoby, powinien/powinna przeprowadzić z taką osobą szczerą rozmowę w cztery oczy (najlepiej podczas dłuższej przerwy), pytając ją o powody takiego zachowania i wskazując na jego negatywne skutki. Praktyka pokazuje, że najczęściej taka interwencja przynosi bardzo dobre efekty i dana osoba zaczyna być bardziej zaangażowana i konstruktywna w trakcie dalszych zajęć. W podobnych przypadkach dobrą techniką jest również przydzielenie takiej osobie

jakiegoś dodatkowego zadania, które zwiększyłoby jej poczucie odpowiedzialności (np. wyznaczenie jej na moderatora dyskusji w mniejszej grupie albo na rzecznika danej grupy, czyli osobę, która po przeprowadzonym ćwiczeniu raportuje jego przebieg/rezultaty reszcie grupy).

Inną skuteczną techniką radzenia sobie z konfliktem jest tzw. stop-klatka czy zamrożenie. Jej celem jest zaangażowanie całej grupy w omówienie sytuacji konfliktowej na tzw. metapozymie. Polega to na tym, że trener/trenerka daje znać grupie, że mają oni zrobić symboliczną stop-klatkę toczącej się dyskusji/danej sytuacji w grupie, czyli spróbować z dystansu przyjrzeć się temu, co się dzieje i potraktować to jako studium przypadku. Ich rola polega zatem na wyobrażeniu sobie, że oglądają zdjęcie, które ilustruje to, co się wydarzyło wcześniej, na przykład wyraźny konflikt wewnątrz grupy. Mają oni za zadanie spróbować wejść w rolę zewnętrznych obserwatorów/ekspertów, którzy widzą to, co się wydarzyło całościowo, a nie poprzez pryzmat własnych emocji. Nie chodzi o to, żeby rozstrzygnąć, kto ma rację, ale wspólnie rozważyć, jakie są przyczyny i mechanizmy tego stanu rzeczy. Zyskując tę inną perspektywę, uczestnicy mogą być nawet w stanie zaproponować rozwiązania, które mają szansę doprowadzić do przełamania impasu. Ciekawym sposobem na zwiększenie zaangażowania uczestników w szukanie konstruktywnych rozwiązań jest zaproszenie ich do udziału w burzy mózgów (np. generowanie pomysłów na czas). Zastosowanie takiej techniki pomaga w wyciszeniu wcześniejszych

złych emocji i przekierowanie uwagi uczestników na nowe zadanie. Jeśli u podłoża konfliktu leżą różnice światopoglądowe czy polityczne, można je potraktować jako pretekst do dyskusji o podobnych problemach w skali makro (np. krajowej, międzynarodowej) i do szukania koncyliacyjnych rozwiązań.

Wystąpienie konfliktu jest zazwyczaj jednoznaczne z pogorszeniem jakości komunikacji oraz zanikiem empatii/zrozumienia między uczestnikami. Bardzo często ludzie, którzy mają odmienne zdanie zaczynają świadomie lub nieświadomie stosować wypowiedzi wartościujące. Zamiast argumentować merytorycznie i na temat, personalnie atakują drugą stronę, mówiąc na przykład: „jaką Ty jesteś uprzedzoną osobą”. W efekcie powodują reakcję obronną u tej drugiej osoby, która zaczyna w podobnym stylu kontratakować, stwierdzając na przykład: „nieprawda, to Ty jesteś nietolerancyjny/nietolerancyjna”. W takich przypadkach trener/trenerka powinien/powinna natychmiast interweniować, by przywrócić komunikację w pierwszej osobie. Technika ta polega na powiedzeniu w pierwszej osobie, jakie emocje/odczucia wzbudzają w nas zachowania/poglądy tej drugiej strony. Ponadto taka informacja zwrotna powinna precyzyjnie przekazać nasze oczekiwania względem drugiej osoby w kontekście danego problematycznego zachowania czy też poglądu. Jeśli sytuacja jest bardzo zaogniona, można również dodać, jakie mogą być konsekwencje utrzymania danego stanu rzeczy. Dla przykładu taka informacja zwrotna mogłaby brzmieć następująco: „Czuję się

niepewnie i źle, gdy Ty, opowiadając o prawach człowieka, wyklucasz jednocześnie mieszkańców Afryki, mówiąc, że nie są na nie gotowi. Taka wypowiedź, która nie zawiera racjonalnych argumentów powoduje, że tracę wiarę w możliwość sensownego dialogu. Chciałabym, by nasze opinie nie miały zabarwienia rasistowskiego. Jeśli to się nie zmieni, będę zmuszony/zmuszona przerwać tę dyskusję”. Prewencyjnie warto pamiętać o dodaniu do kontraktu zasady komunikacji w swoim imieniu i na początku warsztatów omówić ją z uczestnikami.

Konflikt jest również procesem, który ma swoją wewnętrzną dynamikę. Mając świadomość jego poszczególnych faz, łatwiej będzie trenerowi/trenerce obrać właściwą strategię działania. Jednym z bardziej popularnych modeli, który trafnie opisuje dynamikę eskalacji konfliktu, jest stworzony w latach 90. przez austriackiego profesora ekonomii i psychologii model Friedricha Glasla⁶. Zakłada on, że konflikty składają się z paru następujących po sobie faz. W sytuacjach warsztatowych najczęściej występuje pięć faz.

■ **Faza pierwsza, zwana zaostreniem.** Pojawia się, gdy pomiędzy stronami dochodzi do ujawnienia różnic w poglądach, postawach itp. Powoli staje się jasne, że problem jest na tyle istotny, że konieczna będzie dalsza rozmowa na ten temat. Ma ona na celu zrozumienie

6 F. Glasl, *The process of conflict escalation and roles of third parties* [Proces eskalacji konfliktów i role osób trzecich], w: *Conflict management and industrial relations* [Zarządzanie konfliktami i relacje pracownicze], G. B. J. Bomers, R. B. Peterson (red.), Haga 1982

drugiej strony lub przekonanie jej do swoich racji. Ponieważ coraz wyraźniej krystalizują się postawy przeciwstawne, zaczyna również wzrastać irytacja po obu stronach.

■ **Faza druga, czyli debata.** Podczas niej następuje już wyraźna polaryzacja stanowisk i ich usztywnienie, nawet jeśli na początku nie były one tak fundamentalne. Jest to okres, w którym każdy z uczestników walczy o palmę pierwszeństwa, coraz mniej ważna staje się konstruktywna rozmowa, bardziej chodzi o pokazanie swojej racji. Taka rywalizacja wpływa na wzrost emocji, które często przystaniają racjonalną ocenę sytuacji.

■ **Faza trzecia, zwana wyobrażeniami.** Uczestnicy konfliktu zaczynają postrzegać siebie wzajemnie poprzez pryzmat stereotypów (np. myśląc, że druga strona „po prostu jest z natury uprzedzona”) i generalizacji. Powoduje to tym samym wzrost poczucia swojej własnej racji i próbę szukania sojuszników wśród innych uczestników/obserwatorów tej sytuacji.

■ **Faza czwarta, czyli „utrata twarzy”.** Wciągnięcie w konflikt osób początkowo postronnych powoduje, że następuje faza, w której celem staje się zdeprecjonowanie przeciwnika i przypięcie mu jakiejś „łatki”. Na tym etapie wszystko zaczyna być czarno-białe, przestają liczyć się merytoryczne argumenty, walka odbywa się na poziomie przepychanek słownych.

■ **Faza piąta – zastraszanie.** Etap postawienia sprawy na ostrzu noża. W tej fazie jest prawie niemożliwe, by znaleźć kompromisowe rozwiązanie. Może zaistnieć sytuacja, w której jedna ze stron zrezygnuje ze swojej opinii/stanowiska,

ale będzie to odebrane jako poddanie się i zwycięstwo drugiej strony. Poziom negatywnych emocji w ostatniej fazie jest tak duży, że dalsza praca warsztatowa może nie być możliwa. Dlatego bardzo ważne jest, aby trener/trenerka zainterweniował/zainterweniowała poprzez zastosowanie jednej z wcześniej opisanych technik, zanim dojdzie do eskalacji.

Aktywizujące metody i techniki edukacyjne

■ **Analizowanie i rozwiązywanie problemów**

To jedna z najczęściej spotykanych metod edukacyjnych, polegająca na – z jednej strony próbie szukania przyczyn danych problemów (np. społecznych), a z drugiej strony na próbie szukania dla nich potencjalnych rozwiązań oraz – jeśli to możliwe – wskazaniu optymalnego rozwiązania dla danego problemu. W zależności od zastosowanej techniki edukacyjnej ww. proces będzie miał charakter bardziej lub mniej ustrukturyzowany. Najczęściej stosowane trzy techniki to: burza mózgów, analiza SWOT oraz studium przypadku.

- ◇ Technika: burza mózgów (ang. *brainstorm*)
Bazuje na kreatywnym i nieskrępowanym generowaniu jak największej liczby pomysłów oraz skojarzeń, które pojawiają się w kontekście jakiegoś problemu lub szukania odpowiedzi na zadane pytanie. Technika ta pozwala (nawet w krótkim czasie) uczestnikom grupy wymyślić/zebrać często innowacyjne i zaskakująco trafne pomysły. Składa się często z dwóch części, tj. generowania

pomysłów i ich selekcji. Pierwsza część rozpoczyna się zadaniem przez trenera/trenerkę otwartego pytania (np. rozpoczynającego się od słów „jak” lub „co”). Rolą uczestników jest dzielenie się wszystkimi skojarzeniami (nawet tymi najbardziej oryginalnymi/nieszablonowymi), które przychodzą im w danej chwili do głowy w kontekście zadanego pytania. Na tym etapie przyjmuje się, że nie ma złych i dobrych rozwiązań i dlatego każdy zgłoszony pomysł powinien być zapisany (np. na flipcharcie). Przez cały czas trwania tej części ani trener/trenerka, ani uczestnicy nie powinni oceniać czy omawiać zgłaszanych propozycji. Ważne jest, aby pojawiające się pomysły zapisywać w formie hasłowych sformułowań, które w zwięzły sposób ujmują esencję pomysłu. Uczestnicy powinni być zachęcani przez trenera/trenerkę do inspirowania się pomysłami innych uczestników, bo często bardzo ciekawe rozwiązania pojawiają się w ciągu pewnych nieskrępowanych skojarzeń. W drugiej części tego ćwiczenia grupa uczestników przystępuje do procesu selekcji, który ma na celu wyszukanie spośród zebranych wcześniej pomysłów najlepszych rozwiązań, czyli takich, które posiadają potencjał do bycia jednocześnie innowacyjnymi i realistycznymi.

- ◇ Technika: mapa mentalna/mapa myśli
(ang. *mental maps, mind-maps*)
To skuteczna i ciekawa technika, której autorem jest brytyjski psycholog i trener Tony Buzan. Jej celem jest pomoc w analizowaniu

problemów/zagadnień za pomocą skojarzeń, haseł czy symboli, które zapisywane w specyficznej formie graficznej, mają wspierać innowacyjność myślenia. Dla przykładu, gdybyśmy chcieli zanalizować znaczenie terminu „tolerancja”, to powinniśmy zapisać to hasło na środku kartki i poprowadzić od niego promieniście linie. Na każdej linii umieścić po jednym ze skojarzeń w postaci słowa kluczowego (np. „otwartość”). Jeśli dane słowo kluczowe otwiera kolejny ciąg skojarzeń, zapisuje się je na rozgałęziających się liniach. Dzięki takiemu rozmieszczeniu graficznemu wyraźnie widać, jakie zależności łączą poszczególne pojęcia oraz które z nich są bardziej lub mniej ważne, co można stwierdzić po odległości danego skojarzenia od „centrum”, czyli głównego słowa kluczowego. Technika mapy mentalnej sprawdza się bardzo dobrze zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej.

- ◇ Technika: analiza SWOT
Umożliwia ustrukturyzowaną analizę nawet najbardziej złożonych problemów i jednocześnie pomaga w twórczy sposób aktywizować grupę warsztatową. Technika ta jest oparta na stałym schemacie analitycznym, który odwołuje się do czterech obszarów (w języku angielskim SWOT to akronim) tj. *Strengths* (mocne strony), *Weaknesses* (słabe strony), *Opportunities* (szanse/możliwości), *Threats* (zagrożenia). Za pomocą tego schematu uczestnicy mają szansę rozłożyć dane zagadnienie na części pierwsze i na tej

podstawie sformułować najlepszą strategię działania lub doprowadzić do podjęcia najbardziej trafnej decyzji rozstrzygającej dany problem. Technika ta może być stosowana do pracy indywidualnej (każdy uczestnik musi dokonać pełnej analizy SWOT), analizy zespołowej całościowej (podgrupy dokonują pełnej analizy SWOT) lub analizy zespołowej częściowej (grupa dzielona jest na cztery zespoły i każdy z nich odpowiada za jedno pole SWOT). Od strony praktycznej ważne jest zapisanie wyników całościowej analizy SWOT na jednej kartce flipchartu, którą dzieli się na cztery równe ćwiartki. Mimo tego, że technika SWOT jest czasochłonna, dokładnie przeprowadzona, pozwala na zidentyfikowanie najbardziej kluczowych aspektów, które mogą albo pomóc, albo utrudnić rozwiązanie danego problemu.

- ◇ Technika: studium przypadku (ang. case study)
Opiera się na założeniu, że efektywna analiza zjawisk, które są reprezentatywne dla na przykład jakiegoś typu mechanizmów społecznych, umożliwi uczestnikom warsztatu identyfikację podobnych przypadków w prawdziwym życiu i w konsekwencji ułatwi znalezienie rozwiązania dla jakiegoś realnego problemu. Najczęściej studium przypadku oferuje dużo danych oraz informacji do analizy i najczęściej jest oparte na dobrze udokumentowanych historycznych wydarzeniach. Zadaniem uczestników warsztatu jest zrobienie jak najlepszego użytku z tego kontekstu interpretacyjnego. W praktyce

oznacza to precyzyjną dekonstrukcję danego przypadku, która obejmuje diagnozę danej sytuacji, poszukiwanie rozwiązań problemu, definiowanie ewentualnych konsekwencji danych rozwiązań. Na końcu tego procesu ważne jest wyłonienie i scharakteryzowanie elementów uniwersalnych, reprezentatywnych.

■ **Dyskusja.** Jest jedną z podstawowych metod komunikacji oraz metod edukacyjnych, gdyż jej celem jest docieranie do sedna różnic i podobieństw, by szukać pól porozumienia. W sytuacji warsztatowej tzw. dyskusja nieformalna/luźna polega na wymianie poglądów, konfrontowaniu swoich przekonań z opiniami innych, ale również wzajemnej inspiracji. Innymi słowy, tego typu dyskusję można nazwać również rozmową i jest ona częścią każdego ćwiczenia we wszystkich fazach warsztatu. Prowadzenie dyskusji (jako moderator lub jej uczestnik) jest również umiejętnością, którą można rozwijać i doskonalić w sytuacji warsztatowej. Pomagają w tym techniki edukacyjne.

- ◇ Technika: debata „za i przeciw”
Wyjątkowo dobrze sprawdza się w przypadku mierzenia się ze skomplikowanymi i kontrowersyjnymi zagadnieniami. Służy ona przede wszystkim rozpatrzeniu obu „stron medalu” poprzez szukanie przekonujących argumentów i kontrargumentów. Istnieją dwie główne możliwości zakończenia tego procesu analizy – jeden sprowadza się do prezentacji argumentów obu stanowisk bez opowiadania się ostatecznie za jedną opcją.

Druga możliwość wiąże się z przeprowadzeniem głosowania grupowego w celu wybrania stanowiska, które zdaniem uczestników zostało skuteczniej „obronione”. Technika ta pozwala w efektywny sposób ćwiczyć kulturę debatowania, dyskusji, która stawia na merytoryczne i rzeczowe przedstawianie argumentów i pokazuje, że to poglądy powinny być poddawane ocenie/analizie, a nie reprezentujący je ludzie. Często może się zdarzyć, że osoby, które mają reprezentować dane stanowisko w ramach ćwiczenia, w rzeczywistości nie zgadzają się z nim osobiście. Dlatego ważne jest, aby trener/trenerka wytłumaczył/wytłumaczyła całej grupie, że jest to ćwiczenie mające symulować rzeczywistość, a uczestnicy mają się wcielać niejako w adwokatów danej sprawy w ramach tylko i wyłącznie tego konkretnego zadania. Ponadto bezwzględnie trzeba zadbać o to, by każda osoba/podgrupa miała tyle samo czasu na zebranie argumentów, jak również na prezentację. Na zakończenie trener/trenerka może zapytać uczestników, które argumenty były dla nich najbardziej przekonujące (na poziomie faktów) oraz jakie założenia muszą być spełnione, by prezentacja danego stanowiska była efektywna (na poziomie umiejętności retorycznych).

- ◇ Technika: debata panelowa
Może być użyta w czasie warsztatów na przykład w połączeniu z techniką symulacji, w ramach której uczestnicy wcielają się w rolę ekspertów, by przedyskutować dane

zagadnienie. Jej celem jest zaprezentowanie szerokiego spektrum poglądów/faktów na dany temat w taki sposób, by odbiorcy mogli sami wyrobić sobie na tej podstawie zdanie lub opowiedzieć się po którejś ze stron. Debata panelowa podzielona jest na trzy części: w pierwszej paneliści, czyli „eksperci”, przedstawiają swój punkt widzenia na zadany temat (przez kilka lub kilkanaście minut), w drugiej części z pomocą moderatora mogą się oni krótko odnieść do wypowiedzi innych, w trzeciej części odpowiadają oni na pytania z sali (czyli od pozostałych uczestników warsztatów, którzy wcielają się w rolę publiczności). Rolą moderatora jest monitorowanie przebiegu tej dyskusji (zbieranie pytań z sali, kierowanie ich do poszczególnych ekspertów, pilnowanie czasu) oraz na jej koniec dokonanie krótkiego i syntetycznego podsumowania najważniejszych wniosków z debaty.

■ **Wchodzenie w rolę.** Jest wyjątkową metodą, która umożliwia analizę motywacji będących u podstaw zachowań oraz postaw innych ludzi. W porównaniu z innymi metodami edukacyjnymi w tej metodzie chodzi o uczenie się raczej empatycznego niż intelektualnego i analitycznego podejścia do problemów/ludzi/sytuacji. Oparta jest ona na pomysśle, że w odpowiednio skonstruowanym kontekście warsztatowym, tj. zainscenizowaniu pewnych zdarzeń/sytuacji, można umożliwić uczestnikom „wejście w czyjeś buty”, na przykład poprzez wcielenie się w rolę członka

jakieś marginalizowanej mniejszości. Wczuwając się w daną postać, uczestnik może zaangażować nie tylko swoją wiedzę, ale próbować wyobrazić sobie, jak to jest być daną osobą i jakie mogą być tego konsekwencje na poziomie postaw i zachowań. Ponieważ metoda zakłada bardzo duże zaangażowanie się uczestników zarówno na poziomie emocjonalnym, jak i intelektualnym, konieczne jest, by była przeprowadzana z grupą, która czuje się ze sobą bezpiecznie. Z uwagi na fakt, że metoda ta sprawdza się w odniesieniu do kontrowersyjnych tematów, niezwykle istotne jest, by trener/trenerka zachował/zachowała postawę neutralności i nie opowiadał/opowiadała się za żadną z opcji. Kluczowe jest również, by trener/trenerka na początku wyraźnie zaznaczył/zaznaczyła, że dane ćwiczenie ma charakter umowny – czyli, że jest to symulacja rzeczywistości na czas trwania zadania. Zadanie powinno być zrealizowane w określonym w scenariuszu czasie. W razie absolutnej konieczności osoba prowadząca może nieznacznie zmienić ramy czasowe, by umożliwić grupie dokończenie zadania, jednak to nie uczestnicy powinni o tym decydować. Ostatnim etapem każdego ćwiczenia, które opiera się na tej metodzie, jest wyraźne zamknięcie symulowanej rzeczywistości i wyjście z roli uczestników, czyli „odczarowanie”. Bardzo istotne jest, aby na koniec trener/trenerka podsumował/podsumowała nowo zdobytą wiedzę i omówił/omówiła z uczestnikami ich emocje, które pojawiały się w trakcie ćwiczenia oraz umiejętnie oddzielił/oddzieliła interakcje pomiędzy uczestnikami odgrywającymi swoje role od ich wzajemnych relacji w rzeczywistości.

Jest wiele technik edukacyjnych, które oparte są na metodzie wchodzenia w rolę – należą do nich m.in.: gry i symulacje.

◇ Technika: symulacja

Bazuje często na wydarzeniach i postaciach rzeczywistych i/lub historycznych. Zadaniem uczestników jest zapoznanie się na podstawie wcześniej przygotowanych materiałów z kontekstem wydarzeń oraz charakterystyką postaci, które będą przedmiotem symulacji. Po rozdzieleniu ról między uczestnikami oraz przedstawieniu zadania rozpoczyna się symulacja, której dynamika i dramaturgia (np. przyjęte rozwiązanie danego problemu) jest uzależniona od inwencji i wyobraźni uczestników. Podczas tej części trener/trenerka nie powinien/powinna ingerować w przebieg wydarzeń, o ile nie pojawi się konieczność interwencji, gdyby uczestnicy zaczęli być na przykład napastliwi. Dobrą praktyką jest przeprowadzenie symulacji ponownie, ale z przypisaniem innych ról uczestnikom (np. osoby, które odgrywały postacie marginalizowane, powinny wejść w rolę członków silniejszej większości). Symulacja jest zakończona wyjściem z roli i „odczarowaniem” oraz bardzo dokładnym omówieniem z jednej strony motywacji charakteryzujących daną postać, a z drugiej emocji samych uczestników.

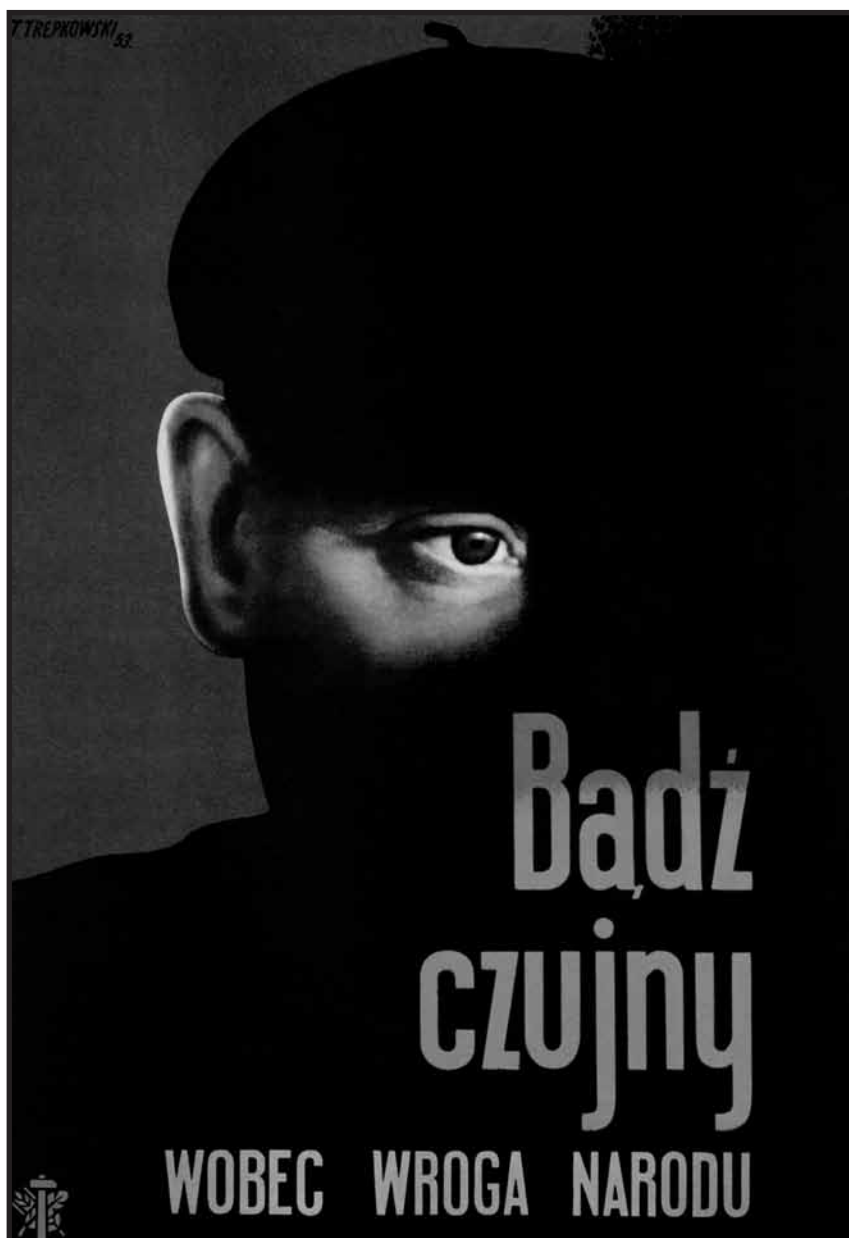
Przykłady zrealizowanych projektów edukacji historycznej i edukacji na rzecz praw człowieka – kto (instytucja), co (nazwa projektu), gdzie (dostępność):

1. Różne biblioteki (koordynator strony www.zywabiblioteka.org.pl Stowarzyszenie Lambada Warszawa); „Żywa biblioteka”; www.zywabiblioteka.org.pl
2. Miejsce Pamięci i Muzeum Auschwitz–Birkenau; wystawa „Tragiczna miłość w Auschwitz” (historię miłości pomiędzy Edwardem Galińskim a Małą Zimetbaum); www.google.com/culturalinstitute/exhibit/gRatYvcU?position=0%2C26&hl=pl oraz prezentacja „Maj 1942–sierpień 1943. Zanim odeszli. Deportacje Żydów z Zagłębia Dąbrowskiego do Auschwitz”; www.google.com/culturalinstitute/exhibit/zanim-odeszli/QRNJBGMI?hl=pl&position=0%2C13
3. Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego w Polsce (koordynator); program edukacyjny „Przywróćmy Pamięć”, przykładowy projekt: Zespół Szkół w Szczekocinach: „Żydzi szczekocińscy. Odkrywanie śladów i przywracanie pamięci”; www.zs-szczekociny.edu.pl/www/view-page.php?page_id=25
4. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej; m.in. portal dzialasz.pl; dział Prawa człowieka; www.dzialasz.pl/taxonomy/term/53
5. Fundacja Rozwoju Świętochłowic; programy telewizyjne GREAT – kształtowanie spojrzenia na problemy rozwojowe z perspektywy praw człowieka; swietochlowice.org.pl/materialy-edukacyjne.html
6. Helsińska Fundacja Praw Człowieka oraz POLIS Stowarzyszenie Młodych Dziennikarzy (Maciej Sopyło); wiele programów krajowych i międzynarodowych, szczególnie warsztaty „Jak ciekawie uczyć o prawach człowieka”; www.hfhr.pl/programy/
7. Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu; projekt Prawa człowieka zaczynają się od praw dziecka i młodzieży; www.mdsmp.pl/edukacja/inne-programy-menu/prawa-czlowieka-menu/46-prawa-czlowieka
8. Humanity in Action Poland;
 - projekt [@ctivation.pl](http://activation.pl) (narodowe i etniczne mniejszości a prawa człowieka, projekt polsko-, ukraińsko-, białorusko-litewski); aktywacja.blogspot.com/2011/03/about-ctivationpl.html
 - projekt „Prawa niepełnosprawnych w Polsce: uprzedź uprzedzenia”; uprzedzuprzedzenia.blogspot.com/p/niепенo-sprawni-uprzedz-uprzedzenia-w.html
 - projekt Humanity in Action Fellowship (szkoły letnie), temat „szkoły” w 2013 w Warszawie „Polska w teorii i praktyce: od oporu do 'Solidarności', od transformacji do społeczeństwa obywatelskiego”; www.humanityinaction.org/Poland
9. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego; projekt „Biblioteka miejscem spotkań wielu kultur”; www.biblioteki.org/pl/wielokulturowa_biblioteka

III.
SCENARIUSZE
WARSZTATÓW

III. 1. INGERENCJA I KONTROLA PAŃSTWA

Monika Lipka



↑  Rok 1953. Warszawa. Plakat propagandowy autorstwa Tadeusza Trepkowskiego, wydawca: Centralna Rada Związków Zawodowych. Zbiory Ośrodka KARTA

W PRL państwo starało się kontrolować wszelkie przejawy niezależnego myślenia i aktywności. Materiały źródłowe ukazują nie tylko przykłady łamania praw człowieka przez państwo, które ingerowało w prawa polityczne i wolności osobiste obywateli, ale także pokazują opór jednostki przeciwko ograniczaniu jej niezależności. Celem warsztatów jest ukazanie kwestii postrzegania praw człowieka w zależności od istnienia jednego z dwóch systemów politycznych – reżimu komunistycznego lub systemu demokratycznego.

_____ Chcemy zachęcić do dyskusji na temat współczesnych przejawów łamania praw człowieka w konfrontacji ze źródłami historycznymi: jak daleko może sięgać ingerencja państwa w życie obywateli, czy państwo ma prawo cenzurować sztukę, czy bezpieczeństwo państwa jest ważniejsze od prawa do prywatności? Co stanie się, jeśli stosunek do wolności osobistych będzie zależny od polityki państwa?

Cele:

W trakcie warsztatu uczestnicy dowiadują się:

- ◇ czym jest idea prawa i wolności człowieka w kontekście ingerencji i kontroli państwa w odniesieniu do prawa do prywatności, prawa do nauki, prawa do zrzeszeń oraz prawa do wolności wypowiedzi artystycznej,
- ◇ o ingerencji i kontroli państwa w życie obywateli obecnie (przykłady),
- ◇ o źródłach historycznych będących przykładami łamania przez państwo praw człowieka.

Po warsztatach uczestnicy:

- ◇ potrafią wyjaśnić, czym jest kontrola i ingerencja państwa w odniesieniu do praw i wolności człowieka,
- ◇ wiedzą, w jaki sposób władze PRL łamały prawa człowieka,
- ◇ rozumieją różnicę pomiędzy życiem ludzi w państwie demokratycznym a życiem w reżimie opartym na bezustannej kontroli,
- ◇ rozumieją, czym były gwarancje praw obywatelskich w PRL, a czym są te gwarancje współcześnie.

Pojęcia podstawowe:

prawa człowieka, prawa obywatelskie, cenzura, wolność do zrzeszeń i demonstracji, prawo do prywatności, prawo do nietykalności osobistej, prawo do wolności wypowiedzi artystycznej, propaganda, represyjność państwa.

Metody i techniki:

- ◇ wykład i „burza mózgów”,
- ◇ mapa mentalna,
- ◇ analiza tekstów źródłowych,
- ◇ dyskusja,
- ◇ ćwiczenie „Prawda – Fałsz”.

Środki dydaktyczne:

- ◇ arkusze papieru, pisaki,
- ◇ materiały pomocnicze i źródłowe.

Czas trwania:

115 min.

Grupa docelowa:

dorośli.

Przebieg warsztatu:

1. Powitanie, przedstawienie się uczestników warsztatów. (w zależności od liczebności grupy od 5–10 min)
2. Wprowadzenie i przedstawienie celów spotkania. (5 min)
3. Prowadzący omawia temat praw i wolności człowieka. Objasnia podstawowe zagadnienia posługując się metodą „burzy mózgów” lub „mapy mentalnej”. Może użyć do tego tablicy i pisaka, wypisując na tablicy wypowiedzi-hasła płynące z sali. Po wyczerpaniu pomysłów, omawia podane skojarzenia. (10 min)
4. Prowadzący dzieli uczestników na cztery grupy. Następnie rozdaje przygotowane wcześniej materiały: katalog praw

i wolności III RP, fragmenty Konstytucji PRL, źródła historyczne oraz pytania do nich (► patrz: materiały pomocnicze na str. 59).
(3 min)

_____ grupa I (str. 59)
otrzymuje materiały pomocnicze i teksty źródłowe nr I. Prawo do prywatności;

_____ grupa II (str. 62)
otrzymuje materiały pomocnicze i teksty źródłowe nr II. Prawo do nauki;

_____ grupa III (str. 66)
otrzymuje materiały pomocnicze i teksty źródłowe nr III. Prawo do zrzeszeń. Prawo do nietykalności osobistej;

_____ grupa IV (str. 69)
otrzymuje materiały pomocnicze i teksty źródłowe nr IV. Prawo do wolności wypowiedzi artystycznej.

5. Pierwszym zadaniem grup będzie zapoznanie się z otrzymanymi materiałami. Po tym, jak uczestnicy przeczytają teksty, prowadzący omawia kontekst historyczny, odnosząc się równocześnie do współczesnych realiów. Mogą pomóc mu w tym uczestnicy. Prowadzący może korzystać z komentarzy do artykułów Konstytucji PRL (► patrz: materiały pomocnicze i źródłowe na str. 59). (15 min)

6. Zadaniem każdej grupy jest stworzenie katalogu praw i wolności, które obowiązywałyby w państwie, w którym uczestnicy chcieliby mieszkać, oraz utworzenie wymaganego państwa z podziałem na role społeczne. Każda grupa wymyśla nazwę dla swojego państwa. (3 min)
7. W tworzeniu katalogu pomocą będą pytania do tekstów źródłowych (► patrz: materiały pomocnicze na str. 61). W stworzonym katalogu mogą znaleźć się odniesienia do otrzymanych tekstów źródłowych oraz własne pomysły. Każda grupa może położyć nacisk na podany w źródłach problem, sytuując go jako najważniejszą kwestię w swoim państwie. Uczestnicy w budowaniu „nowego państwa” powinni odnosić się również do problemu (danego) praw(a) człowieka współcześnie. (15 min)
8. W trakcie pracy grup, prowadzący może podchodzić do każdej z nich i sugerować rozwiązania. Przysłuchując się dyskusjom, uzyska wiedzę do podsumowania warsztatu i objaśnienia trudnych kwestii. (15 min)
9. Po zakończeniu zadań, przedstawiciele każdej z grup po kolei zabierają głos. Wyrażają swój stosunek do problemu przedstawionego w źródłach. Prowadzący zwraca uwagę na współczesne funkcjonowanie praw łamanych przez władzę w PRL. Następnie uczestnicy każdej grupy opisują swoją rolę w państwie. Przedstawiciel grupy natomiast omawia katalog praw i wolności ułożony przez grupę. (25 min)

10. Następuje próba określenia cech wspólnych, powstałych podczas warsztatu „nowych państw”. Jednocześnie prowadzący odnosi się do współczesności i inicjuje dyskusję na temat ingerencji i kontroli państwa w odniesieniu do PRL i do Polski o ustroju demokratycznym. (5 min)
11. Prowadzący w ramach podsumowania proponuje ćwiczenie „Prawda – Fałsz” (► patrz: materiały pomocnicze na str. 58 – odpowiedzi prawdziwe to 1, 2, 3, 4). Podaje stwierdzenia, które odnoszą się do omówionych wcześniej materiałów. Celem tego ćwiczenia jest utrwalenie wiedzy zdobytej podczas warsztatu. (5 min)
12. Na koniec prowadzący wyświetla fragment filmu Sylwestra Chęcińskiego „Rozmowy kontrolowane” odnoszący się – z przymrużeniem oka – do kontroli państwa nad życiem prywatnym obywateli. <http://www.youtube.com/watch?v=rN-Chq7hLUjc> (5 min)
13. Czas na pytania z sali. Podziękowanie uczestnikom za udział w warsztacie i zachęcenie do pracy w przeszłości. (5 min)

MATERIAŁY POMOCNICZE I TEKSTY ŹRÓDŁOWE DO PRACY W GRUPACH

Ćwiczenie: „Prawda – Fałsz”

_____ 1. Prawda czy fałsz
Ustawa PRL ochraniała nienaruszalność mieszkań i tajemnicę korespondencji.

_____ 2. Prawda czy fałsz
System szkolnictwa wyższego w PRL oparty był na dyskryminacyjnym kryterium przynależności klasowej.

_____ 3. Prawda czy fałsz
Obywatelom Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej przysługiwała w prawie wolność słowa, druku, zgromadzeń i wieców, pochodów i manifestacji.

_____ 4. Prawda czy fałsz
Polska Rzeczpospolita Ludowa (jako państwo) miała na celu troskę o rozwój literatury i sztuki, wyrażających potrzeby i dążenia narodu, odpowiadających najlepszym tradycjom twórczości polskiej.

Grupa I. Prawo do prywatności

Deklaracje władz PRL – prawo zapisane w Konstytucji PRL z 1952 r.:

_____ Art. 74

2. Ustawa ochrania nienaruszalność mieszkań i tajemnicę korespondencji. Przeprowadzenie rewizji domowej dopuszczalne jest jedynie w przypadkach określonych ustawą.

Komentarz:

W PRL kontrola korespondencji była nielegalna, ale mimo to istniała cenzura. „Korespondencyjną inwigilacją” zajmowały się wyspecjalizowane w tym komórki Służby Bezpieczeństwa. Jej pracownicy każdego dnia pieczołowicie odklejali koperty i studiowali zawartość cudzych listów, by na podstawie tej lektury sporządzać dla władz tak bardzo przez nie pożądane raporty o nastrojach w społeczeństwie. Trzeba pamiętać, że urząd Rzecznika Praw Obywatelskich ustanowiono ustawą z dnia 15 lipca 1987 r.

Katalog praw i wolności III RP – prawo zapisane w Konstytucji RP z 1997 r.:

_____ Art. 47

Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym.

_____ Art. 76

Władze publiczne chronią konsumentów, użytkowników i najemców przed działaniami zagrażającymi ich zdrowiu, prywatności i bezpieczeństwu

oraz przed nieuczciwymi praktykami rynkowymi. Zakres tej ochrony określa ustawa.

Źródło I.

Rok 1958. Pismo oskarżonego do Sądu Wojewódzkiego w związku z aktem oskarżenia o sporządzenie i rozpowszechnianie pism zawierających fałszywe wiadomości o ustroju politycznym PRL:

[...] Nie wiedziałem też, że listy podlegają cenzurze i że trzeba w nich unikać swobodnego wypowiedzenia się. Tyle razy czytałem w prasie, że korespondencja w listach zamkniętych nie będzie kontrolowana, stąd tak dużo rozpisałem się. Natomiast była ona nie tylko kontrolowana, ale odsyłana do ukarania autora. Trzeba było jasno ostrzec w prasie przed skutkami, wiedziałbym o tym i nie pisał listów z podobną treścią. Czuję żal za to do prasy, do organów bezpieczeństwa i do poczty, że w ogóle wszystkie listy moje i bliskich mnie osób zabrano. Podprokurator podaje, jak milicja ujawniła wrzucanie przeze mnie listu do skrzynki pocztowej w Poznaniu, dalej wylicza oświadczenie p.o. dyrektora liceum w Myśliborzu z Westfalii [...], pracownik z zarządu gazowni i wodociągów w Darłowie [...] Trzeba było za to wyrazić uznanie władzom za sprężysty wywiad. Aby i inne dziedziny państwa były nie gorzej zorganizowane.

Mogę też zadać pytanie, czy nie wolno mi w domu prowadzić notatek i opracowywać szkiców o charakterze historycznym, gospodarczym i literackim? Czy odpowiadam za wypracowania znalezione u mnie w domu i zabrane przez

milicję, lecz nigdzie nie wysłane? Zabranie tych prac z domu uważam za naruszenie praworządności.

Archiwum Ośrodka KARTA, Kolekcja Anieli Steinsbergowej,
sygn.: AO III/214K.11.34

Źródło II.

Ostrzeżenie dla rodziców. Ulotka RKW NSZZ „Solidarność” z 31 stycznia 1982 r.:

Od kilku dni docierają z przedszkoli krakowskich informacje o próbie nakłaniania wychowawców do wyciągania od dzieci informacji o tym, czy rodzice ich mają i używają w domu maszyny do pisania. W jednym znanym przypadku człowiek w mundurze bezpośrednio pytał o to dzieci. Podobne wiadomości nadeszły z Wrocławia. Ostrzegamy zatem rodziców i sugerujemy zalecenie dzieciom milczenia na temat spraw domowych. [...]

Archiwum Ośrodka KARTA, zespół Stan wojenny,
sygn.: AO IV/230.8

Źródło III.

Rok 1983. Porady dla konspiratorów:

Należy minimalizować ilość rozmów telefonicznych, gdyż są one najprostszym sposobem mierzenia nas. Dzwonić wyłącznie niemal z automatów lub miejsc pracy. Należy pozbyć się kindersztuby – nie przedstawiając się, pytać: „Czy jest Genek?” I rozmawiać bez dziwnych haseł w rodzaju:

- ◇ „Czy masz już te śledzie?”
- ◇ „Tak, włożyłem je już do szafy!”
- ◇ „Coś Ty?! Śledzie do szafy?”
- ◇ „Nnno... do szafy chłodniczej...”

Prawda, co bardziej przestraszeni obywatele, informując się na przykład o lepkich rękach jakiegoś urzędnika: „Wiesz, to rozmowa nie na telefon, to już powiem ci przy okazji” zapewniają nam szum informacyjny, skutecznie zagłuszający knucie. Ale złe nie śpi. W knuciu obowiązują, więc musi tym bardziej ogólna życiowa zasada, że telefon służy do porozumiewania się, a nie do rozmowy.

To, że słyszymy przez telefon „rozmowa kontrolowana” nie znaczy, że osiągnęliśmy już ideał wszechmocy państwa policyjnego, przedstawiany przez Orwella w „Roku 1984”. Dowodzi tylko, że komuniści nadal dążą do swego ideału: kontrolować co się da, na ile się da, za ile się da.

Mały konspirator, wyd. CDN, Gliwice 1983

Źródło IV.

Poznań. Opinia aktora Teatru Ósmego Dnia na temat rewizji.

Lech Raczak do Elżbiety Matyni:

Teatrowi Ósmego Dnia przytrafił się kolejny nieszczęśliwy wypadek: rewizja [...]. Rewizja wykazała, że członkowie Teatru Ósmego Dnia czytają zbyt dużo książek w szarych okładkach, mają maszynopisy młodych (niedawno) poetów, fragmenty zbędnych już scenariuszy, kartki z tekstami w obcych językach, notatniki, maszynę do pisania, trochę biżuterii i (zapomniałbym) jakieś komunikaty jakiegoś KOR i jeszcze trochę innych, najwyraźniej zbędnych rzeczy. Więc im to wszystko zabrano.

Z. Gluza, *Ósmego dnia*, wyd. II, Warszawa 1994

Pytania do tekstów źródłowych dla Grupy I:

- ◇ Jak daleko sięgała w PRL kontrola i ingerencja państwa w życie prywatne obywateli według uregulowań prawnych i w rzeczywistości? Czy kojarzą Państwo przykłady z własnego doświadczenia albo wiedzą o tym od rodziców, z filmów, książek?
- ◇ Jakie instytucje państwowe były kluczowe w kontrolowaniu i ingerencji państwa w życie prywatne obywateli?
- ◇ Czy dziś państwo czy przedstawiciele władzy ingerują w sferę prywatności? Jeśli tak, to jak to się dzieje? Czy znają Państwo przykłady takiej ingerencji? Jak to się odbywa? O jakie grupy społeczne chodzi? Na jaką skalę jest to działanie? Czy są instytucje, organizacje, które temu przeciwdziałają? Jak skutecznie?
- ◇ Czy są instytucje państwowe, które dziś kontrolują i ingerują w życie prywatne obywateli? Czy miałyby one swoje odniesienia do PRL? Jeśli tak, to na czym polega różnica w ich funkcjonowaniu?
- ◇ W jaki sposób zareagują ludzie, jeśli państwo będzie zdecydowanie ingerowało w ich prywatność?
- ◇ Czy bezpieczeństwo państwa jest ważniejsze od prawa do prywatności?

Grupa II. Prawo do nauki

Deklaracje władz PRL – prawo zapisane w Konstytucji PRL z 1952 r.:

_____ Art. 61

Obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mają prawo do nauki. Prawo do nauki zapewniają w coraz szerszym zakresie:

14. powszechne, bezpłatne i obowiązkowe szkoły podstawowe,
15. stała rozbudowa szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz szkolnictwa wyższego,
16. pomoc państwa w podnoszeniu kwalifikacji obywateli zatrudnionych w zakładach przemysłowych i innych ośrodkach pracy w mieście i na wsi [...].

_____ Art. 63

Polska Rzeczpospolita Ludowa dba o wszechstronny rozwój nauki, opartej na dorobku przodującej myśli ludzkiej i postępowej myśli polskiej – nauki w służbie narodu.

Komentarz:

W artykule 63. Konstytucji PRL czytamy o trosce państwa o wszechstronny rozwój nauki, oczywiście w służbie narodu. Władze PRL zapewniają w Konstytucji opiekę w stosunku do uczącej się młodzieży i studentów. Opieka ta rozumiana jest przez władze PRL odmiennie od społeczeństwa. System szkolnictwa wyższego oparty był na dyskryminacji kryterium przynależności klasowej (tzw. punkty za pochodzenie). W szkole wyznaczony został

jedyny możliwy, słuszny kurs nauczania. W nauczaniu historii Polski wymazane zostały z podręczników pewne fakty, m.in. represje sowieckie: deportacje, łagry, zsyłki. Obowiązujące lektury również ściśle wyznaczono. Niepożądane były książki, które niosłyby za sobą szkodliwe, oczywiście według władz PRL, treści, m.in. Miłosza, Sołżenicyna, Orwella. Zakazane oficjalnie książki można było w tamtym czasie dostać w drugim obiegu wydawniczym, czyli poza cenzurą. Możliwość wydania takiej książki oficjalnie nie było. Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk oceniał, co nadaje się do oficjalnego druku, a co nie. Urzędnicy mogli usuwać treści z przygotowanej publikacji, według swojego uznania. Autorzy niezależni zostali więc wykluczeni z oficjalnego życia kulturalnego w czasie trwania PRL. Dopiero w kwietniu 1990 r. Sejm kontraktowy przyjął ustawę o uchynieniu ustawy o kontroli publikacji i widowisk, zniesieniu organów tej kontroli oraz o zmianie ustawy Prawo prasowe.

Katalog praw i wolności III RP – prawo zapisane w Konstytucji RP z 1997 r.:

_____ Art. 70

Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.

Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.

Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. [...]

Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy

indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.

Źródło I.

Jacek Kuroń, *Kto był u mnie?*

Relacja z zakłócania wykładów Towarzystwa Kursów Naukowych, które odbywały się w 1979 r. w mieszkaniu Jacka Kuronia:

W dniach 17, 21 i 26 stycznia oraz 7 marca na wykłady z pedagogiki społecznej, które w ramach Towarzystwa Kursów Naukowych wygłaszam w moim mieszkaniu, przybyli – oprócz mniej lub więcej stałych słuchaczy – liczni goście. Starali się oni za każdym razem różnymi sposobami wykłady te uniemożliwić. Sposoby były dość proste. Za pierwszą wizytą /7 lutego/ starali się oni przerwać mój wykład pytaniami, okrzykami, wypowiedziami, przy czym treść zdań, które wygłaszali nie miała na ogół związku z treścią wykładu. [...]

Przyjmuję, że byli to aktywiści SZMP i SZSP, studenci i robotnicy. [...] Z drugiej strony również wśród gości rozpoznano funkcjonariusza SB, który brał udział w zatrzymaniu naszych kolegów. [...] W pobliżu domu stały radiowozy, a na telefoniczne interwencje sąsiadów odpowiadano: wiemy i już interweniujemy.

Co najmniej kilku uczestników opisywanych napadów w dniu 10 stycznia przez ponad 40 minut słuchało mego wykładu. W kilku całych wykładach brało udział 2–3 z nich. Jeśli więc cokolwiek zrozumieli to wiedzą, że w tym co mówię nie ma żadnych ataków na system,

którego chcę bronić, ani na jego urzędową ideologię. Wszyscy inni łatwo bardzo mogliby się o tym przekonać – po prostu pytając kolegów. Albo więc nie interesuje ich treść atakowanych wykładów albo atakują wiedząc, że nie mają one charakteru politycznego.

W dniu 24 stycznia, kiedy zwarty tłum zapchał moje mieszkanie próbowałem z nimi rozmawiać. Nie chcieli. Mówili: my się nie porozumiemy, nie mamy kogo słuchać. Od czasu do czasu wzywano abym coś powiedział, ale po dwóch, trzech zdaniach przerywano wrzaskami, wyzwiskami, wypowiedziami. Zapewne jest to przejaw postawy posiadacza prawdy. Głęboka bezrefleksyjna wiara, że tylko ich racje mogą być głoszone. 10 stycznia, gdy mówiłem, że osobowość stanowi trwałą tendencję w zachowaniu jednostki ludzkiej, zarazem jednak mówi się czasem o polimorficzności tendencji osobowościowej, wówczas kilku moich gości i to kilkakrotnie pytało: jak to właściwie jest, tak czy tak? pan się wykręca – oburzał się jakiś zwolennik jednoznaczności. Po co to całe gadanie – mówił inny – jak mam gorącą wlewkę, to od razu wiem kto jest jaki kumpel. Świat w oczach moich gości jest jak widać prosty, łatwo poznawalny, jednoznaczny. Taki już mają światopogląd. [...]

20 marca 1979, Jacek Kuroń

PS: Zdarzenia, które nastąpiły już po napisaniu tego szkicu zmieniły moją perspektywę. 21 marca musiałem odwołać wykład, ponieważ mój ojciec, a ma on 74 lata i zdążył się już w życiu nawojować i nacierpieć /ochotnik wojny

1920, uczestnik powstania śląskiego, członek PPS i żołnierz AK/ poczuł, że zaczyna się atak serca. Wezwałem pogotowie i na drzwiach wywiesiłem informację o stanie przedzawałowym ojca. Mimo to kilkudziesięcioosobowa bojówka, co najmniej kilku z nich było pijanych, wdarła się do mieszkania. Zbili moją żonę, syna, przyjaciół /Konrada Bielińskiego, Seweryna Blumsztajna, Wojciecha Malickiego, Adama Michnika, Henryka Wujca/. Przy tym nie były to wcale bójkę, ale coś w rodzaju egzekucji: dwóch trzymało, a trzeci bił. Syn mój i Henryk Wujec w trakcie bicia stracili przytomność. Heńkowi rozbili głowę w okolicach skroni. Skrwawionego i nieprzytomnego ciągnęli po schodach. Przez cały czas ojciec mój jęczał głośno w ataku serca. Mimo żądań i błagań, w których brali udział także sąsiedzi – bojówkarze nie przerywali awantury. Wycofali się dopiero wówczas, gdy przybyła karetka reanimacyjna, która zabrała ojca w bardzo ciężkim stanie do szpitala.

Zastanawiam się, a jest już prawie rano 22 marca, czy to wszystko co wczoraj jeszcze napisałem jest aktualne. Czy w przypadku osobnika wdzierającego się do mieszkania śmiertelnie chorego człowieka, aby zbić kobietę, której rękę wykręcają dwaj kumple, można mówić o ideowych motywach i światopoglądzie? [...] A są to przecież ludzie uczestniczący w sprawowaniu władzy państwowej. Co się dzieje w duszach tych ludzi, jeśli je mają?

Archiwum Ośrodka KARTA, Kolekcja Jacka Kuronia, sygn.: AO IV/12K.01

Źródło II.

13 lutego 1978. Warszawa. Oświadczenie Komisji Programowej Towarzystwa Kursów Naukowych:

W dniu 11 lutego 1978 r. w Krakowie funkcjonariusze Milicji Obywatelskiej wkroczyli do prywatnego mieszkania, w którym odbywał się wykład Adama Michnika z najnowszej historii Polski, prowadzony w ramach zajęć samokształceniowych Towarzystwa Kursów Naukowych. Wykład został przerwany, słuchaczy zmuszono do opuszczenia lokalu przy użyciu gazu łzawiącego. Tejże nocy wykładowca został pobity i zatrzymany na kilka godzin w Komendzie MO w Krakowie.

Powyższy przypadek ingerencji w działalność oświatową oraz sposób potraktowania wykładowcy i słuchaczy za nie tylko sprzeczne z Konstytucją PRL i Paktami Praw Człowieka, ale i głęboko niemoralne oraz społecznie szkodliwe.

Wyrażamy nadzieję, że tego rodzaju wypadki nie będą więcej się zdarzały na prowadzonych przez nas zajęciach.

Archiwum Ośrodka KARTA, Towarzystwo Kursów Naukowych. Działalność TKN w latach 1977–81, sygn.: AO IV/218.1

Źródło III.

Listopad 1978. Warszawa. Oświadczenie Komisji Programowej Towarzystwa Kursów Naukowych:

[...] Od dwóch lat Towarzystwo Kursów Naukowych prowadzi działalność dydaktyczną, dyskusyjną i publikacyjną. W przekonaniu, że w interesie kultury narodowej leży poszerzenie domeny autonomii myśli i edukacji, dążymy

do wytworzenia warunków, w których mogłoby być prowadzone nauczanie i samokształcenie w duchu poszanowania dla prawdy, tolerancji dla wszystkich postaw światopoglądowych, obywatelskiej troski o sprawy Rzeczypospolitej. Działamy jawnie, w zgodzie z aktami, określającymi podstawy życia politycznego jak też prawa i powinności obywatelskie w naszym kraju.

Działania nasze spotkały się z represjami ze strony władz. Rozmiary i zaciekłość represji można uznać za całkowicie niewspółmierne ze skromnymi możliwościami rzeczowymi, jakimi Towarzystwo dysponuje i z zasięgiem jego wpływu. Można sądzić, że sam fakt przełamania autorytarnego monopolu państwowego oraz intencja dociekania jak też nauczania prawdy o przeszłości i współczesności naszego kraju zostały uznane przez władze za realne niebezpieczeństwo.

Członkowie TKN spotykają się ustawicznie z szykanami osobistymi i zawodowymi. W ciągu 1978 r. właściciele lub lokatorzy mieszkań, w których odbywały się zajęcia dydaktyczne karani byli grzywnami pieniężnymi, zatrzymywano wykładowców i słuchaczy, dochodziło do aktów przemocy fizycznej ze strony władz policyjnych. W początku 1979 r. pojawiła się nowa forma walki z TKN – na wykłady TKN posyłano zorganizowane bojówki, które uniemożliwiały prowadzenie zajęć, stosując akty fizycznej przemocy.

Archiwum Ośrodka KARTA, Towarzystwo Kursów Naukowych.
Działalność TKN w latach 1977–81, sygn.: AO IV/218.1

Pytania do tekstów źródłowych dla Grupy II:

- ◇ Jakiej treści książki, czasopisma, filmy były zakazane w PRL i dlaczego? Czego nie można było dowiedzieć się w trakcie swojej edukacji? Jaki język obcy był nauczany w szkole?
- ◇ Jakie instytucje państwa odgrywały rolę w układaniu programu szkolnego dla dzieci i młodzieży? Czy profesor i student mogli swobodnie dyskutować na tematy polityczne?
- ◇ Czy w PRL istniała alternatywy nauczania w instytucjach państwowych? Kto podejmował się jej organizowania?
- ◇ Czy znane są Państwu przypadki ingerencji państwa w program nauczania po 1989 r.? Jeśli tak, to w jaki sposób się to odbywa? O jakie treści chodzi? Na jaką skalę jest to działanie? Jakie konsekwencje mogą wynikać z nadmiernej ingerencji państwa w program szkolny (jakie lektury możemy czy powinniśmy czytać, jakich języków mamy się uczyć)?

Grupa III. Prawo do zrzeczeń. Prawo do nietykalności osobistej

Deklaracje władz PRL – prawo zapisane
w Konstytucji PRL z 1952 r.:

_____ Art. 71

1. Polska Rzeczpospolita Ludowa zapewnia obywatelom wolność słowa, druku, zgromadzeń i wieców, pochodów i manifestacji.

_____ Art. 72

1. W celu rozwoju aktywności politycznej, społecznej, gospodarczej i kulturalnej ludu pracującego miast i wsi Polska Rzeczpospolita Ludowa zapewnia obywatelom prawo zrzeczania się.

3. Tworzenie zrzeczeń i udział w zrzeczeniach, których cel lub działalność godzą w ustrój polityczny i społeczny albo w porządek prawny Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, jest zakazane.

_____ Art. 74

Polska Rzeczpospolita Ludowa zapewnia obywatelom nietykalność osobistą. Pozbawienie obywatela wolności może nastąpić tylko w przypadkach, określonych ustawą. Zatrzymany powinien być zwolniony, jeżeli w ciągu 48 godzin od chwili zatrzymania nie doręczono mu postanowienia sądu lub prokuratora o aresztowaniu.

Komentarz:

W czasie trwania PRL tylko w teorii istniała możliwość zrzeczania się i demonstrowania swoich racji publicznie. Prywatki urządzone przez studentów mogły być potraktowane jak nielegalne zgromadzenia. Domagających się respektowania publicznie swoich praw ludzi traktowano brutalnie i nazywano „wrogami władzy ludowej”, „chuliganami i warchołami”. Najczęściej używano siły do rozgromienia manifestacji, przy pomocy bicia, „ścieżek zdrowia” (Poznański Czerwiec '56), a nawet broni (wypadki na Wybrzeżu podczas strajku w 1970 r.).

Katalog praw i wolności III RP – prawo zapisane
w Konstytucji RP z 1997 r.:

_____ Art. 57

Każdemu zapewnia się wolność organizowania pokojowych zgromadzeń i uczestniczenia w nich. Ograniczenie tej wolności może określać ustawa.

_____ Art. 58

Każdemu zapewnia się wolność zrzeczania się. Zakazane są zrzeczenia, których cel lub działalność są sprzeczne z Konstytucją lub ustawą. O odmowie rejestracji lub zakazie działania takiego zrzeczenia orzeka sąd. Ustawa określa rodzaje zrzeczeń podlegających sądowej rejestracji, tryb tej rejestracji oraz formy nadzoru nad tymi zrzeczeniami.

_____ Art. 59

Zapewnia się wolność zrzeczania się w związkach zawodowych, organizacjach społeczno-zawodowych rolników oraz w organizacjach pracodawców.

Źródło I.

Maj 1988. Gdańsk. Z apelu do opinii światowej, wystosowanego przez strajkujących stoczniowców:

Od siedmiu dni oddziały milicji blokują ścisłym kordonem dostęp do robotników strajkujących w Stoczni Gdańskiej im. Lenina. Milicja zatrzymuje transporty z zaopatrzeniem. Osoby przynoszące z miasta żywność, lekarstwa i koce są zatrzymywane. Są przypadki pobicia przez milicję. Rekwiruje się dostawy. Nie przepuszcza się korespondencji z rodzinami, nawet w przypadku ciężkiej choroby rodziny pozostającej w domu. Były przypadki zawrócenia karetki pogotowia. Zwracamy się do międzynarodowej opinii publicznej, szczególnie do związków zawodowych całego świata: pomóżcie nam w powstrzymaniu władzy przed stosowaniem tych haniebnych praktyk.

Upadek Peerełu 1986–1989, red. A. Dębska, Warszawa 2009

Źródło II.

Relacja Grzegorza Lilpopa z wydarzeń w dniu 10 listopada 1982 r. w Warszawie:

Dnia 10.11.1982 r. około godziny 16.30–17.00 od skrzyżowania ul. Traugutta z Krakowskim Przedmieściem w stronę ul. Nowy Świat, szła grupa około stu osób. Część ludzi szła krawędzią jezdni, większość chodnikiem. Zachowywano się spokojnie – nie rzucono kamieniami, nie rozbijano wystaw sklepowych, nie niszczone mienia społecznego stolicy.

Na odcinku pomiędzy stojącą tam budką Ruchu a schodami kościoła św. Krzyża grupę

wyprzedzał samochód milicyjny marki „Nysa” jadący prawą stroną jezdni w kierunku ul. Świętokrzyskiej. Samochód przyhamował przy czele grupy znajdującej się w tym momencie na wysokości przystanku autobusowego i został z niego oddany strzał z odległości około 2 do 4 m. do ludzi na chodniku. Widziałem błysk. Ponieważ stałem przy ścianie budynku na wysokości budki Ruchu i strzał został oddany w moim kierunku, spodziewałem się, że pocisk gazowy lub raca przeleci gdzieś koło mnie. Jednakże nic takiego nie nastąpiło. Dźwięk – syczenie, po oddaniu strzału, był bardzo krótki, co wskazywało na to, że strzelono wprost do ludzi. Po oddaniu strzału samochód szybko odjechał w kierunku ul. Świętokrzyskiej, a w grupie osób na chodniku nastąpiło zamieszanie. Widziałem jak kilku mężczyzn, chyba trzech, niosło młodego człowieka do kościoła. Głowa rannego opadała i widać było, że jest nieprzytomny. Spytałem, co się stało? Jeden z mężczyzn powiedział, że rannemu strzelono w oko.

Archiwum Ośrodka KARTA, zbiór Stan wojenny, sygn.: AO IV/189.5

Źródło III.

Relacja anonimowa z wydarzeń w dniu 3 maja 1982 r. w rejonie ul. Świętokrzyskiej w Warszawie:

Ok. godz. 17 demonstracja idąca ul. Marszałkowska od pl. Dzierżyńskiego na wysokości prywatnych pawilonów na ul. Marszałkowskiej została rozproszona przez jednostki ZOMO, wyposażone w tarcze i długie pałki. Początkowo

do akcji jednostki używały jedynie pałek, nacierając na demonstrantów w rytm hałasu czynionego przez uderzanie pałkami w tarcze. Rozproszeni na mniejsze grupy demonstranci uciekali m.in. w kierunku pl. Grzybowskiego, Osiedla Bagno i ul. Świętokrzyskiej. O tej porze demonstranci nie rzucali kamieniami, butelkami czy tp. Jedynie powiewając flagami narodowymi biegli wykrzykując i skandując – „chodźcie z nami na Wolę”. Oddział ZOMO, który nacierał na uciekających na osiedle przy Bagnie, brutalnie bił nie tylko demonstrantów, ale też ludzi siedzących na ławkach lub zastaniających wejście do klatek schodowych, gdzie schronili się uciekający.

Archiwum Ośrodka KARTA, zbiór Stan wojenny, sygn.: AO IV/189.2

Pytania do tekstów źródłowych dla Grupy III:

- ◇ W jakim celu ludzie zrzeszali się i demonstrowali publicznie swoją postawę w czasie trwania PRL?
- ◇ W jaki sposób ludzie reagowali na zakazy władz PRL? Jak reagowała władza na masowe wystąpienia ludzi przeciwko uciskowi?
- ◇ Czy władze państwa miały prawo do używania siły wobec demonstrantów w PRL? Członkowie jakich zrzeszeń byli szczególnie prześladowani?
- ◇ Jaka jest różnica pomiędzy zrzeszaniem się a demonstrowaniem i zrzeszeniem a demonstracją? Czy zrzeszających się traktowano tak samo jak demonstrantów? Jeśli tak, to jak i dlaczego?
- ◇ Czy dziś państwo zakazuje demonstracji? Czy stosuje prewencję przed wyjściem demonstrujących na ulice?
- ◇ Czy można zrzeszać się w III RP bez ograniczeń?
- ◇ Jaką rolę pełni demonstracja współcześnie?

Grupa IV. Prawo do wolności wypowiedzi artystycznej

Deklaracje władz PRL – prawo zapisane w Konstytucji PRL z 1952 r.:

_____ Art. 62

Obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mają prawo do korzystania ze zdobyczy kultury i do twórczego udziału w rozwoju kultury narodowej.

_____ Art. 64

Polska Rzeczpospolita Ludowa troszczy się o rozwój literatury i sztuki, wyrażających potrzeby i dążenia narodu, odpowiadających najlepszym postępowym tradycjom twórczości polskiej.

_____ Art. 65

Polska Rzeczpospolita Ludowa szczególną opieką otacza inteligencję twórczą – pracowników nauki, oświaty, literatury i sztuki oraz pionierów postępu technicznego, racjonalizatorów i wynalazców.

Komentarz:

Funkcjonująca w PRL cenzura prewencyjna radykalnie uniemożliwiała swobodę wypowiedzi artystycznej. Założeniem systemu było uczynienie z wypowiedzi artystycznej kolejnego narzędzia aparatu władzy. Autorzy Listu 59 zauważali: „Gdy nie ma wolności słowa – nie ma swobodnego rozwoju kultury narodowej. [...] Szczególnie groźne następstwa państwowego monopolu publikacji występują w literaturze i sztuce, które nie pełnią swych społecznie doniosłych funkcji. Dlatego należy zniesić cenzurę prewencyjną, a odpowiedzialność w wypadku

naruszenia ustawy prasowej egzekwować tylko w drodze postępowania sądowego”.

Katalog praw i wolności III RP – prawo zapisane w Konstytucji RP z 1997 r.:

_____ Art. 73

Każdemu zapewnia się wolność twórczości artystycznej, badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolność nauczania, a także wolność korzystania z dóbr kultury.

Źródło I.

16 stycznia 1945. Komentarz Marii Dąbrowskiej do cenzury dzieł Adama Mickiewicza:

W piątek byłam w „Czytelniku”, zapytałam Szymańską dlaczego nie otrzymaliśmy czterech wydanych już tomów Mickiewicza, chociaż wypełniliśmy deklarację i wpłacili należność. „Nikt jeszcze nie dostał – odpowiedziała. – Ach, proszę pani, mamy z tym kłopoty. Kłopoty z przypisami. Trzeba na nowo wszystko robić. Bo to, wie pani, robili ludzie, którzy od trzydziestu lat tym się zajmują, zanadto już zrutynizowani, te przypisy są zdawkowe, szablonowe.” „Rozumiem” – rzekłam na to.

Sprawa jest jasna. Przypisy nie zostały spreparowane według recepty i marksizmu-leninizmu i teorii walki klasowej. Nie mogąc zmienić tekstów Mickiewicza, wypacza się je za pomocą odpowiednio spreparowanych przypisów. A może i teksty wydały się podejrzone. Przecież to bije w oczy – w serce – że cały Mickiewicz jest niecenzuralny. Chciało by się w tym dzisiejszym ustroju zobaczyć coś dobrego, jak najwięcej

dobrego. Mam tyle dobrych chęci. Ale ustrój oparty na tak przebranej mierze kłamstwa, na tylu niesprawiedliwościach społecznych, na tylu dyskryminacjach klasowych, pochodzeniowych, a teraz już i wyznaniowych, na takim dogmatyzmie, nie może się ostać, musi runąć doprowadziwszy przed tym do nierówności i nienawiści społecznych, o jakich prywatnemu industrializmowi kapitalistycznemu nawet się nie śniło.

M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne*, t. 1, 1945–1949, Warszawa 1996

Źródło II.

Rok 1989. Plakat informujący o przeglądzie filmów odrzuconych przez cenzurę. Archiwum Ośrodka KARTA, zbiór Cenzura w PRL, sygn.: AO IV/219

Komisja Zakładowa NSZZ „SOLIDARNOŚĆ” WSK PZL-MIELEC i OBR SK Mielec
Komisja Kultury Komitetu Obywatelskiego „Solidarność” w Mielcu
Dyskusyjny Klub Filmowy „Donald” przy RCK w Mielcu

zapraszają na

PRZEGLĄD FILMÓW
„ZDJĘTYCH Z PÓLKI”

11. XII. 89 godz. 19.00 – poniedziałek
Wigilia 81 – reż. Leszek WOSEWICZ

12. XII. 89 godz. 19.00 – wtorek
Długa noc – reż. Janusz NĄSFETER

13. XII. 89 godz. 19.00 – środa
Robotnicy 80 – reż. Andrzej CHODAKOWSKI

14. XII. 89 godz. 17.00 – czwartek
Kiedy miłość była zbrodnią
reż. Jan RYBKOWSKI

15. XII. 89 godz. 19.00 – piątek
Przesłuchanie – reż. Ryszard BUGAJSKI

Wszystkie projekcje w sali kinowej RCK, bilety do nabycia w kasie kina.

SPOTKANIA: sala Nr 1 RCK

14. XII. 89 godz. 19.00 – czwartek
poseł Jan Józef LIPSKI – „Dzieje PPS – Wolność, Równość, Niepodległość”

16. XII. 89 godz. 18.00 – sobota
poseł Stanisław Jan PADYKULA – „Spotkanie z wyborcami.”

ORGANIZATORZY

Źródło III.

14 maja 1981. Warszawa. Proponowane przez Urząd Cenzury korekty do filmu Andrzeja Wajdy *Człowiek z żelaza*:

W filmie występuje tendencja do posługiwania się wątkami państwa policyjnego i te elementy powinny ulec zmianie, aby nie wykrzywiać rzeczywistego obrazu Polski i zachodzących w niej przemian.

Państwo zrezygnowało z metod działania w wychodzeniu z kryzysu według wzorów z lat 1970 i 1976 i jest rzecznikiem umowy społecznej i współpartnerskiej odpowiedzialności.

W tym duchu zostały sformułowane przez Departament Programowy NZK 11.XI.80 r. uwagi do scenariusza filmu, z których mimo pisemnej deklaracji twórców z dn. 11.XI.80 r. nie wszystkie zostały wprowadzone do filmu.

Uwzględniając zgłoszone wówczas uwagi oraz aktualny kształt filmu proponowane są następujące zmiany:

- ◇ wyciąć tekst wypowiedziany w toku dialogu oceniającego napięcie polityczne w kraju, który brzmi: „monopol partyjny – od żłobka do nagrobka”;
- ◇ usunąć występujący dwukrotnie tekst ballady ludowej o zabitym w grudniu 1970 r. Janie Wiśniewskim lub przynajmniej pozostawić tylko raz – w mieszkaniu Tomczyka, eliminując z tekstu ballady zwroty: „bandyci ze Słupska”, „żądne krwi gliny”, „przeciwno glinom, przeciwko tankom”;
- ◇ zrezygnować w filmie z części dokumentalnej ukazującej sceny zatrzymań na ulicy

1970 r. – scenę bicia zatrzymanego przez milicjanta [...]:

- ◇ usunąć epizody tekstowe, które dotyczą możliwości ingerencji „naszych wypróbowanych przyjaciół” /Kpt. Wirski/, frazę działaczy KOR, że „zamiast palić komitety, lepiej zakładać własne” i termin „KOR”, który jest wypowiedzany w toku filmu”.

Archiwum Ośrodka KARTA, Kolekcja wydawnictwa „Aneks”, materiały redakcyjne *Czarnej Księgi Cenzury PRL*, sygn.: AO IV/180

Źródło IV.

22 października 1978. Warszawa. Relacja Macieja Szczepańskiego, prezesa Radiokomitetu, na temat ocenzurowania kazania papieża Jana Pawła II:

Siedzimy w studiu ze Staszkiem Cześninem, dyrektorem generalnym telewizji, szefem od dzienników. Za chwilę ma się rozpocząć transmisja, ja jeszcze instruuje sprawozdawców, że jak kardynałowie niemieccy uklękną przed papieżem, to mają oni powiedzieć „kardynał niemiecki klęczy przed polskim papieżem”. [...] Dzwoni rządówka. Kto? Kania. Pyta: „Czytałeś kazanie Wojtyły?”. [...] – A zwróciłeś uwagę – pyta Kania – na tę „Matkę Boską, co w Ostrej świeci Bramie”? – To Mickiewicza, z inwokacji do *Pana Tadeusza* – mówię. – Trzeba to usunąć – słyszę. – Jak to usunąć? – Zniekształcić, żeby nie poszło na antenę. – Staszek – mówię spokojnie – ja straszne pieniądze zapłaciłem, żeby zabezpieczyć się przed technicznymi usterkami, ja z Rzymem mam łączność trzema kanałami, jeden idzie nawet przez Sztokholm, i ty chcesz,

żebym ja to teraz zniekształcał? I wtedy Kania powiedział: „Towarzyszu Szczepański, to jest polecenie partyjne”. – Dlaczego? – Dlatego, żeby towarzysze radzieccy nie pomyśleli, iż mamy ciągotki do Wilna.

T. Torąńska, *Byli*, Warszawa 2006

Materiał filmowy

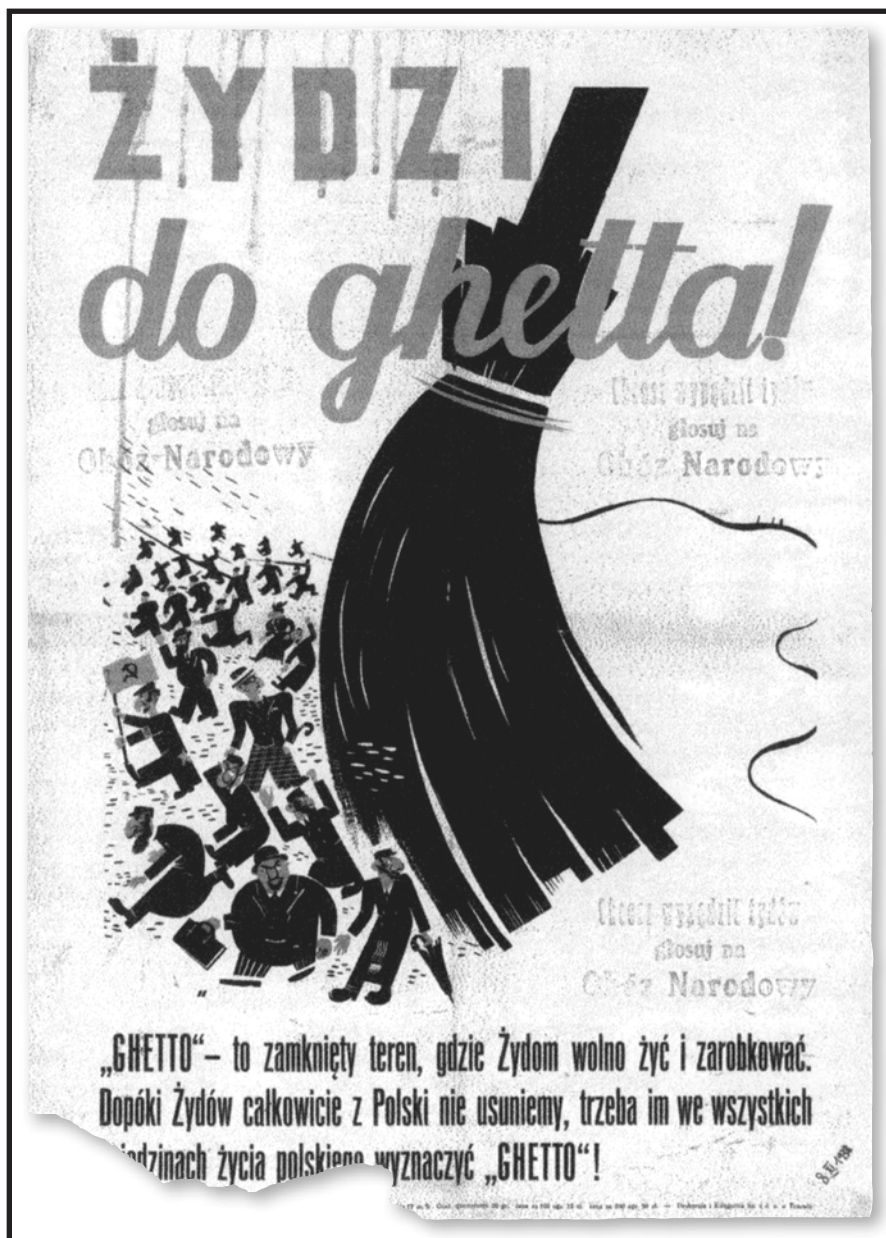
Film *Rozmowy kontrolowane*, reż. Sylwester Chęciński (fragment 01:09:43 – 01:11:27).

Pytania do tekstów źródłowych dla Grupy IV:

- ◇ Czy w PRL istniała sztuka niezależna – muzyka, film, literatura?
- ◇ Jaka była rola cenzora w PRL? Czy możecie Państwo podać przykłady ograniczania wolności artystycznej z własnego doświadczenia, życia znajomych lub rodziny?
- ◇ Czy dziś państwo ingeruje w prawo do wolności wypowiedzi artystycznej? Czy artysta ma możliwość wyrażania swoich kontrowersyjnych poglądów poprzez sztukę? Czy jest przez to na cenzurowanym?
- ◇ Czy władza powinna ograniczać wolność wypowiedzi artystycznej? Jeśli tak to, w jakich przypadkach?

III. 2. RELACJE MNIJSZOŚĆ-WIĘKSZOŚĆ

Monika Mazur-Rafał, Magdalena Szarota



↑  Listopad 1938. Plakat antysemitki. Zbiory Ośrodka KARTA

Dyskusja o przestrzeganiu praw mniejszości w odniesieniu do dzisiejszej Polski wydaje się raczej teoretyczna, gdyż jej mieszkańcy, funkcjonujący w homogenicznym etnicznie społeczeństwie, nie mają tak regularnego kontaktu z przedstawicielami łatwej do zidentyfikowania mniejszości, jak członkowie wielokulturowych społeczeństw. Dlatego opinie i postawy Polaków wynikają często z ideologii, religii czy z bezrefleksyjnego naśladowania najpopularniejszych w danym środowisku zachowań. Nawet gdy część z nich ma osobiste doświadczenia

i kontakty z tak zdefiniowanymi mniejszościami (np. z osobami z niepełnosprawnością), to te epizodyczne spotkania nie prowadzą do uwrażliwienia na prawa członków danej mniejszości w skali społecznej. Aby zachęcić do refleksji nad tym stanem rzeczy, należy umożliwić uczestnikom warsztatu postawienie się w sytuacji członków mniejszości, by mogli oni doświadczyć „na własnej skórze” czym przejawia się i „jak smakuje” dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja.

Cele:

W trakcie zajęć uczestnicy:

- ◇ doświadczą, jak to jest być członkiem dyskryminowanej mniejszości i poznają inne punkty widzenia na temat relacji mniejszość-większość,
- ◇ uświadomią sobie działanie mechanizmów między większością a mniejszością (np. dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja),
- ◇ dowiedzą się jak wyglądały relacje między-etyczne (na kilku przykładach) w II RP, PRL i III RP,
- ◇ zastanowią się nad własnymi postawami w stosunku do przedstawicieli mniejszości/większości.

Pojęcia podstawowe:

mniejszość/większość, dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja, eksterminacja.

Metody i techniki:

- ◇ dyskusja,
- ◇ praca w grupach,
- ◇ odgrywanie ról,
- ◇ analiza tekstów źródłowych.

Środki dydaktyczne:

- ◇ materiały pomocnicze i źródłowe,
- ◇ flipchart/arkusze papieru i pisaki.

Czas trwania:

90 min.

Grupa docelowa:

Młodzież (13–16 lat).

Przebieg warsztatu:

1. Powitanie, przedstawienie się uczestników warsztatów. (w zależności od liczebności grupy od 5–10 min)
2. Wprowadzenie i przedstawienie celów spotkania (5 min):
 - poznanie ról, które może przyjąć jednostka, będąc członkiem danej grupy: sprawcy/agresora, pasywnego obserwatora, ofiary i obrońcy; mechanizmów działających między grupami: dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja;
 - uświadomienie sobie różnych zachowań/postaw w sytuacji konfrontacji między większością a mniejszością.
3. **Ćwiczenie 1:**
Doświadczenie bycia członkiem mniejszości. (do 30 min)
Każdy z uczestników wybiera dowolną książkę ze wskazanej półki. W książkach są zakładki. Ci, którzy wybiorą białe, stają się automatycznie członkami mniejszości. Każdy inny kolor oznacza większość. Tylko ok. 30% uczestników może wybrać książki z białą zakładką, by ćwiczenie miało sens, więc przed warsztatem trzeba dokładnie sprawdzić ilość zakładek i dostosować do planowanej liczby uczestników.

Zadanie nr 1:

Komentarz: ćwiczenie odnosi się do przypadków wypraszania Romów z lokali w Poznaniu i osób z niepełnosprawnością z lokali w Warszawie. Można o tym powiedzieć na zakończenie ćwiczenia.

Opis sytuacji: członkowie mniejszości (posiadacze białej zakładki) wchodzi do restauracji, gdzie przebywa większość. „Większość” uważa, że „mniejszości” psuje im zabawę swoim wyglądem i ma doprowadzić do opuszczenia przez tych ludzi lokalu. „Mniejszość” nie wie nic, reaguje na działania większości.

Prowadzący prosi grupę, by się rozdzieliła w zależności od koloru zakładki i wyjaśnia zadanie, tłumacząc, że uczestnicy powinni „wejść w rolę” w zależności od koloru zakładki, a nie ich osobistych przekonań. Posiadacze białej zakładki są proszeni o opuszczenie pomieszczenia i oczekiwanie na instrukcje poza salą.

Prowadzący tłumaczy „większości”, że jej zadaniem jest pokazanie „mniejszości”, że jej obecność w restauracji im przeszkadza. Zwłaszcza chodzi o wygląd zewnętrzny (ciemniejszą skórę), brak higieny (przykry zapach, brudne ubrania) oraz o złe doświadczenia z przeszłości (burdy pod wpływem alkoholu). Celem jest doprowadzenie do opuszczenia przez „mniejszość” lokalu.

„Mniejszość” została poinstruowana, że ma wejść do restauracji, zrealizować swoje zamówienie i ewentualnie reagować na przebieg wydarzeń.

Po wyczerpaniu czasu prowadzący prosi o zakończenie zadania i o „wyjście z ról” oraz o powrót na swoje miejsca.

Zadanie nr 2: (opcjonalnie)

Komentarz: ćwiczenie nawiązuje do *numerus clausus* w II RP. Można o tym powiedzieć na zakończenie ćwiczenia.

Opis sytuacji: w ramach „większości” są osoby z czerwonymi i niebieskimi zakładkami. Osoby z niebieskimi chcą studiować na prestiżowej uczelni, gdzie jest ściśle ograniczona liczba miejsc. Tylko niewielka część z obydwu grup może studiować, więc konkurencja jest ostra. Merytorycznie poziom wszystkich jest wyrównany. Osoby z białą zakładką, tworzące komisję rekrutacyjną, zaprosiły po 2 osoby z czerwoną i niebieską zakładką na rozmowę kwalifikacyjną. Zadaniem „komisji” jest przyjęcie jak najmniej osób z czerwonymi zakładkami i jak najwięcej z niebieskimi. Uważa się powszechnie, że ci z czerwonymi zakładkami są ekspansywni i kosztem niebieskich potrafią osiągać sukces.

Prowadzący, jak w poprzednim zadaniu, wyjaśnia role poszczególnym podgrupom tak, aby pozostali nie słyszeli. Członkowie „komisji rekrutacyjnej” mają przygotować pytania, umożliwiające im osiągnięcie celu, czyli minimalizację liczby studentów z czerwoną zakładką. Grupy z niebieskimi i czerwonymi zakładkami wybierają spośród siebie po 2 osoby, które mają się jak najlepiej

zaprezentować. Ćwiczenie polega na odegraniu scenki rozmowy kwalifikacyjnej, podczas której osoby z czerwoną zakładką są znacząco gorzej traktowane.

4. Omówienie ćwiczenia/dyskusja:
 - co czuli w zadaniu 1 posiadacze białych zakładek? A co czuli pozostali?
 - co czuli w zadaniu 2 posiadacze czerwonych zakładek? A co czuli pozostali?
 - co te sytuacje obrazują? Do jakiego mechanizmu się odnoszą?

5. **Ćwiczenie 2:**

Praca z materiałami źródłowymi. (do 30 min)

Uczestnicy zostają podzieleni na grupy w taki sposób, żeby w każdej grupie znajdowała się mniej więcej równa liczba osób. Zadaniem każdej z grup będzie praca z materiałami źródłowymi dotyczącymi sytuacji członków mniejszości żydowskiej i romskiej w różnych okresach historii Polski. Każda z grup ma chwilę czasu na zapoznanie się ze swoimi materiałami źródłowymi (► patrz: materiały pomocnicze na str. 78).

Zadaniem każdej z grup będzie próba określenia, jaką pozycję w relacji do grupy większościowej zajmowali członkowie grup mniejszościowych. By ułatwić tę charakterystykę, będą oni mieli do dyspozycji zbiór pojęć, przygotowanych wcześniej na kartkach A4, opisujących jak mógł się czuć/definiować swoje położenie członek danej mniejszości w rzeczywistości zilustrowanej przez materiały źródłowe.

Przykładowe pojęcia to: izolacja/samotność, brak zrozumienia, bycie wyśmiewanym, przymus, brak akceptacji, bezsilność, przerażenie, brak wolności, strach, nadzieja, niedowierzanie, poczucie sprzeciwu/bunt, poczucie absolutnego wykluczenia, rezygnacja.

Każda z grup może użyć do każdego z tekstów więcej niż jednego hasła, ale nie więcej niż trzech. Ważne jest wybranie takich haseł, które zdaniem uczestników najbardziej precyzyjnie oddają potencjalne samopoczucie/stan ducha uczestników tamtych wydarzeń i przypisanie ich do konkretnego tekstu.

Gdy grupy przedyskutują między sobą ww. kwestie i wybiorą właściwe pojęcia, prowadzący prosi ich przedstawicieli, by najpierw krótko omówili jaką sytuację przedstawiał dany materiał źródłowy oraz jakiej mniejszości ta sytuacja dotyczyła, a następnie, by przedstawili wraz z uzasadnieniem wybrane hasła odnosząc się do konkretnego materiału źródłowego. Po zakończeniu prezentacji przez każdą z grup jest czas na ewentualne pytania.

6. **Ćwiczenie 3:****Łączenie przeszłości z uniwersalnymi mechanizmami dyskryminacji/wykluczenia/marginalizacji.** (do 30 min)

Prowadzący przedstawia na flipchartcie wykres ilustrujący proces dyskryminacji, jak poniżej:

Start _____ Meta

Wolność/Równość Poczucie absolutnego wykluczenia

Na tym kontinuum „start” oznacza stan, w którym każdy człowiek czuje się wolny i równy, a „meta” oznacza stan absolutnego wykluczenia ze społeczeństwa (w ekstremalnej wersji fizyczną eksterminację). Zadaniem całej grupy jest ustawienie na tym kontinuum wszystkich haseł, które mieli do dyspozycji w Ćwiczeniu 2 na zasadzie gradacji/narastania na podstawie refleksji nad tym, jaki stan mógł nastąpić jeden po drugim.

Gdy pierwszy wykres procesu dyskryminacji zostaje ukończony, prowadzący tworzy z uczestnikami wersję pozytywną tego wykresu poprzez narysowanie drugiej osi z odwróconymi wektorami. Prosi uczestników o podanie warunków, które doprowadzą do odwrócenia procesu, czyli odejścia od stanu absolutnego wykluczenia ze społeczeństwa w kierunku akceptacji/tolerancji, i zapisuje je wokół osi.

Prowadzący prosi jednocześnie, by uczestnicy podali przykłady, w jaki sposób można ich zdaniem wzmocnić proces narastania

tolerancji, na przykład poprzez odwołanie się do materiałów źródłowych, przyjmując zasadę „czego nie robić/unikać”, a także jakie pozytywne zachowania/działania mogą w tym procesie odegrać rolę.

7. Podsumowanie warsztatu i czas na zadawanie pytań dotyczących całych zajęć. Prowadzący dziękuje uczestnikom za udział w warsztatach.

MATERIAŁY POMOCNICZE I TEKSTY ŹRÓDŁOWE DO PRACY W GRUPACH

Porównawcze zestawienie dotyczące praw, instytucji oraz sytuacji mniejszości narodowych w II RP, podczas II wojny światowej, w PRL-u i III RP – materiał pomocniczy dla prowadzącego

autor: Radosław Milczarski

II RP

Prawa mniejszości narodowych:

- ◇ Mały Traktat Wersalski – podpisany 28 czerwca 1919 r. razem z Traktatem Wersalskim. Podpisanie go było warunkiem dopuszczenia Polski do „dużego” Traktatu Wersalskiego. Wedle dokumentu, mniejszości narodowe uzyskiwały prawo wnoszenia swoich spraw bezpośrednio do Ligi Narodów z pominięciem sądownictwa polskiego.
- ◇ Konstytucja marcowa z 1921 r. w artykule 95. zapewniała wszystkim ochronę życia, wolności i mienia „bez różnicy pochodzenia, narodowości, języka, rasy lub religii”.

- ◇ Konstytucja kwietniowa z 1935 r. potwierdziła równość obywateli wobec prawa, ale też wprowadzała zasadę lojalności wobec państwa i zakazywała działań mniejszości narodowych, które mogłyby godzić w interes II Rzeczypospolitej.

Instytucje ds. mniejszości narodowych:

- ◇ Liga Narodów
- ◇ Komitet do Spraw Narodowościowych – od 1935 r.

Sytuacja mniejszości narodowych:

Mniejszości narodowe mogły prowadzić szkoły, zakłady dobroczynne i własne działania społeczne. Tworzyły też własną reprezentację polityczną, obecną w Sejmie.

Jednak Parlament nigdy nie uchwalił ustaw wykonawczych dotyczących tworzenia samorządowych organów mniejszości narodowych; nie powstały też szkoły w językach mniejszości finansowane przez państwo.

Na Kresach Wschodnich prowadzono intensywną polonizację, utrudniając powstawanie organizacji mniejszości, sprowadzając polskich osadników wojskowych, ograniczając dostęp do wyższych uczelni. Krzywdzące zarządzenia dotknęły w końcu lat 30. Żydów: uchwalono ustawę ograniczającą ubój rytualny (co było pogwałceniem zobowiązań o tolerancji religijnej), stosowano *de facto* zasadę *numerus clausus* w szkołach oraz wprowadzono getto ławkowe na uczelniach.

II wojna światowa (Polska)

Prawa mniejszości narodowych:

- ◇ Rozporządzenie Hansa Franka z 2 października 1943 r. o zamachu na Niemieckie Dzieło Odbudowy: „Osoby narodowości nieniemieckiej, które w zamiarze hamowania lub przeszkadzania Niemieckiemu Dziełu Odbudowy, wykraczają przeciw ustawom, rozporządzeniom i zarządzeniom władz, należy karać śmiercią”.
- ◇ Odezwa Władysława Sikorskiego do społeczeństwa polskiego: „Mniejszościom narodowym, które wzięły udział w walce i pozostały wierne Państwu Polskiemu, Polska zapewni sprawiedliwość, swobodny rozwój narodowy i kulturalny oraz opiekę prawa”.

Instytucje ds. mniejszości narodowych:

- ◇ Czerwony Krzyż
- ◇ Rada Główna Opiekuńcza

Sytuacja mniejszości narodowych:

Rzeczywistość okupacji niemieckiej na ziemiach polskich wykluczała przedstawicieli narodowości nieniemieckich z życia publicznego, kulturowego i gospodarczego. Zgodnie z rasistowską ideologią narodowosocjalistyczną społeczeństwo zostało podzielone na ludność aryjską i niearyjską. Celem polityki okupanta była ekonomiczna eksploatacja i biologiczna eksterminacja podbitych nacji. Naziści stosowali również metodę „dziel i rządź”, wzmacniając antagonizmy etniczne (polsko-ukraińskie, polsko-żydowskie) oraz promując sztuczne podziały narodowościowe (np. Goralenvolk). Codziennością były wysiedlenia, deportacje, czystki etniczne i sądy doraźne.

PRL

Prawa mniejszości narodowych:

- ◇ Konstytucja PRL z 1952 r. nie zawierała szczególnej gwarancji praw dla mniejszości narodowych. Jedynie art. 69 gwarantował wszystkim obywatelom Polski, bez względu na narodowość, rasę czy wyznanie, równość wobec prawa oraz zakaz dyskryminacji we wszystkich dziedzinach życia.
- ◇ Uchwała III Plenum KC PZPR z 20 lutego 1976 r. „o pogłębianiu patriotycznej jedności narodu, o wzmocnieniu państwa i demokracji socjalistycznej” – usankcjonowanie jednorodnej narodowościowo państwowości polskiej.

Instytucje ds. mniejszości narodowych:

Jedynym wyrazicielem interesów mniejszości były Towarzystwa Społeczno-Kulturalne, w których skupiali się działacze poszczególnych narodowości.

Sytuacja mniejszości narodowych:

Władze PRL, mimo deklarowanego światopoglądu, stawiającego na pierwszym miejscu przynależność klasową, prowadziły politykę zmierzającą do ugruntowania jednolitości narodowej Polski. Zaraz po wojnie, oprócz stosowania przesiedleń (akcja „Wisła” 1947–1950), przeprowadzono szeroko zakrojoną akcję polonizacji imion i nazwisk, a także nazw topograficznych. Na Śląsku i Opolszczyźnie do 1989 r. utrzymał się zakaz nauczania języka niemieckiego.

Antysemicka kampania z 1968 r. zmusiła do emigracji znaczną część pozostałej w Polsce mniejszości żydowskiej, odbiła się również na

prawach pozostałych mniejszości, jeszcze bardziej je ograniczając (np. w kwestii szkolnictwa). Do końca PRL-u utrzymał się dogmat o moralno-politycznej jedności narodu.

III RP

Prawa mniejszości narodowych:

- ◇ Konwencja Ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych z 1994 r. – ratyfikowana przez Polskę w 2000 r.
- ◇ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej Art. 35. „Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury.

Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.”

- ◇ Ustawa z 2 maja 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym.

Instytucje ds. mniejszości narodowych:

Sejmowa Komisja Mniejszości Narodowych i Etnicznych – od 1989 r.

Międzyresortowy Zespół ds. Mniejszości Narodowych – od 1997 r.

Komisja Wspólna Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych – od 2005 r.

Wojewodowie mogą powoływać pełnomocnika ds. mniejszości narodowych

Sytuacja mniejszości narodowych:

Pierwszy niekomunistyczny premier, Tadeusz Mazowiecki, w rządowym oświadczeniu z 1989 r. mówił: „Polska jest państwem i ojczyzną nie tylko Polaków. Żyjemy razem z przedstawicielami innych narodów. Chcemy, żeby czuły się one jak w domu, żeby pielęgnowały swój język, wzbogacały swoją kulturę i nasze społeczeństwo”.

Jednak na pełne ujednoczenie instytucjonalnej polityki państwa w stosunku ludności niepolskiej trzeba było poczekać do 2005 r. Do tego czasu niedostateczna koordynacja prac na rzecz mniejszości była powodem częstych konfliktów. Aktualnym problemem pozostaje również zbyt liberalne traktowanie przez władze wystąpień o charakterze ksenofobicznym i nacjonalistycznym.

Najpoważniejszym wyzwaniem polityki wobec mniejszości pozostaje kwestia integracji społecznej Romów, a także definicji narodu wobec postulatów formułowanych przez Ruch Autonomii Śląska.

Grupa 1: II RP

Źródło I.

1 listopada 1918. Warszawa. S. Hirschhorn w „Głosie Żydowskim”:

Właśnie w dobie, gdy Polska święci gody swego wyzwolenia i zachwyca się tryumfem sprawiedliwości i prawa, któremu swoją wolność zawdzięcza, na ulicach stołecznego miast Warszawy dzieją się straszne rzeczy: organizowane bandy chuliganów (wyrastków i dorosłych) bezkarnie napadają na Żydów, biją ich, plądrują, znieważają, a polska opinia publiczna rozmyślnie zatyka uszy. [...]

[N]onsensem jest mniemać, że pogromy urzędują lud polski. [...] Jakże się więc stać mogło, że podczas dnia święta narodowego, młodzież polska, uczniowie szkół, mający zapewne kolegów żydowskich, mogli przez długie godziny napastować Żydów? Jakże się stało, że na placu Karcelego handlarze polscy i połączeni z nimi inni drobnomieszczanie bez żadnej przyczyny napadli na Żydów i krwawo ich pobili? [...]

Odpowiedź na to jest prosta. Społeczeństwu polskiemu dzień w dzień przez prasę, z mównic, za pomocą proklamacji i wreszcie pogładowo wpaja się zapatrywanie, że Żyd jest wrogiem Polski [...]. Ostatnie zaś proklamacje miotają nadto na Żydów oszczerstwa na tle działalności bolszewickiej, zarzucają im popełnianie

krwawych czynów na Polakach i wprost nawołują do wywarcia na nich zemsty.

S. Hirschhorn, *Pogromy*, w: „Głos Żydowski”, nr 43, 1 listopada 1918

Źródło II.

1 lutego 1919. Stanisław Wojciechowski, minister spraw wewnętrznych, w okólniku:

Liczne skargi napływają do mnie na popełniane przez przedstawicieli władz państwowych administracyjnych, wojskowych oraz osoby prywatne nadużycia w stosunku do ludności żydowskiej.

Zmuszony jestem przypomnieć, że ludność żydowska korzysta z praw obywatelstwa polskiego na równi z rdzenną ludnością polską i nie powinna być przedmiotem ani gwałtów, ani nadużyć. W wolnej Polsce nie ma obywateli podzielonych na kategorie. Wszyscy są równi w obliczu prawa, każdy może urzeczywistniać swe dążenia, byleby one nie godziły w podstawy państwowości polskiej. [...]

Wobec tego ostrzegam, że wszelkie akty samowoli i bezprawia, których ostrze zwraca się przeciw ludności żydowskiej, dokonywane przez organy administracyjne lub osoby prywatne, będą badane i karane z całą bezstronnością i surowością prawa. W wolnej Polsce nie ma miejsca na niesprawiedliwość, gwałt i samowolę.

R. Żebrowski, *Dzieje Żydów w Polsce. Wybór tekstów źródłowych 1918–1939*, Warszawa 1993

Źródło III.

Rok 1925. Dr Ryszard Ganszyniec (prof. Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie):

Rzućmy okiem na najwięcej rozpowszechnione zarzuty stawiane studentowi żydowskiemu. Na pytanie: „Dlaczego tak nieproporcjonalnie dużo Żydów chodzi na wszechnice?” odpowiada prawowitny „narodowiec”: „Ponieważ stać mu na to – Żyd przecież bogaty, a Polak biedny”. Tymczasem powinna brzmieć odpowiedź: „Ponieważ Żyd wie, co znaczy naukowe wykształcenie, ocenia naukę jako potęgę, a Polak tego nie wie”. Bo i bieda może wychowywać dzieci. [...]

Z zalem jednak powiada student polski: „Prawda, iż Żyd także klepie biedę o chłodzie i głodzie, biega na lekcje – ale współwyznawcy starają się dla niego o mieszkanie, o obiady, o lekcje: żaden Żyd nie pozostaje na bruku, nie musi żyć w norach i mokrych piwnicach”. Ale czy należy za to nienawidzić Żyda-studenta? Czy żalów tych nie należy raczej kierować przeciwko społeczeństwu polskiemu, zubożniałemu w grubym materializmie, i studenta oszukującemu, wskazując Żyda jako winnego, a nie siebie? [...]


Kończę. Widzieliśmy, iż n[umerus] cl[ausus] stanowi częstkę zagadnienia ogóln żydowskiego, jako objaw antysemityzmu klasy uniwersyteckiej. Na ogół antysemityzm jest tylko wentylem, którym wynurzają poszczególne stany żale i skargi w różnej formie z powodu doznanych rozczarowań i niepowodzeń, których źródłem jest własne niedołęstwo, własna nieuczciwość:

takim wentylem częściowo jest także n.cl. [*numerus clausus*]. N.cl. jako prawo wyjątkowe, stosowane wobec pewnej klasy obywateli polskich, sprzeciwia się konstytucji polskiej: daje powód do dalszego rozpolitykowania i rozsadzania polskich wszechnic: n.cl. działa demoralizująco na naukę polską i wychowanie młodzieży przez zatrzymanie formy protekcjonizmu i wzbudzenie u młodzieży polskiej poczucia klasy uprzywilejowanej: demoralizująco działa także dlatego, że stwarza precedens dla innych dziedzin życiowych, dla innych klas ludności. Dlatego zwalczam obecny *numerus clausus judaeorum* jako człowiek i wychowawca, jako uczoney i Polak.

R. Ganszyniec, *Sprawa numerus clausus i zasadnicze jej znaczenie. Antysemityzm akademicki jako objaw antysemityzmu społecznego*, Warszawa-Lwów-Kraków-Wilno 1925

Źródło IV.

Ulotki

↓  Grudzień 1938. „Taran. Jednodniówka poświęcona sprawom gospodarczym”

BOJKOT SKLEPÓW ŻYDOWSKICH
obowiązkiem każdego uświadomionego Polaka.

Żyd dławi nasz handel i przemysł

Polski przemysł, handel i rzemiosło — gwarancją niepodległości gospodarczej.

ZAKUPY ŚWIĄTECZNE TYLKO U POLAKÓW

Grupa 2: II wojna światowa

Źródło I.

12 lutego 1942. Krajno. Dawid Rubinowicz, żydowskie dziecko:

Przyszedł stróż wiejski z jakimś ogłoszeniem przybijać. Nie było wcale ogłoszenie, lecz karykatura Żydów. Jest narysowany Żyd, co miełe mięso i kładzie do maszynki szczura. Drugi wlewa kubłem wodę do mleka. Na trzecim obrazku stoi Żyd, co ugniata rozczynek ciasta nogami, a robaki chodzą po nim i rozczynek. Tytuł ogłoszenia jest następujący: „Żyd to oszust, jedyny Twój wróg”. A na dole podpis: „Stań, przeczytaj, widzu miły, jak Cię Żydy osaczyły [...]”.

Gdy stróż przybijał, to akurat ludzie szli od śniegu, tak się śmiali, że aż mnie głowa rozboleła z tej hańby, jaką Żydy w dzisiejszym czasie przeżywają.

D. Rubinowicz, *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*, Warszawa 1987

Źródło II.

24 grudnia 1943. Kołomyja. Marcei Najder w dzienniku:

Czwarta rocznica naszego ślubu. Jakże to inaczej było cztery lata temu; a dziś? Z roku na rok gorzej. Na pierwszą rocznicę brakło już Mamy Poli, a my tłukliśmy biedę w Peczeniżynie. Druga rocznica była obchodzona już razem z Niemcami, Bela wyjechała, Rodzice w Nawarii, a my systematycznie szykanowani. Trzecia to już była

w getcie, a właściwie koniec getta, mieliśmy za sobą przejścia życia gettowego, akcje i mordy bezbronnych Żydów. A teraz ta czwarta rocznica. Już bez rodziców, bez Nunka, bez własnego kąta, bez własnego „ja”, w piwnicy pod ziemią, w otoczeniu wybitnie nieżyczliwych nam ludzi, którzy z upodobaniem robią nam na złość i różne przykrości, ludzi... czy to naprawdę ludzie? Bliźni?

My zatailiśmy przed nimi, że mamy rocznicę ślubu – na co mają nam ustami życzenia wyrażać, a w duszy zawistnej i nieżyczliwej nas kląć i obrażać? Po co? [...]

Zły jestem na Żydów, zły na gojów. Gdzie byli ci wierni chrześcijanie, ci stuprocentowi katolicy, gdy mordowano Żydów, dlaczego ani jeden ksiądz nie poruszył z ambony tego problemu, dlaczego nie było pasterskich listów polskich biskupów? Dlaczego? Dlaczego w Danii to było i w Szwecji, i nawet w Niemczech niektórzy księża protestowali, a u nas nie? Dlaczego nie było Polaków, którzy by bezinteresownie (!) przynosili jedzenie Żydom do getta? Ale byli za to Żydy, którzy wysyłali paczki wywiezionym Polakom do Kazachstanu i na Syberię. [...]

Zły i zgorzkniały wchodzę w ten piąty rok mego małżeństwa. Jaki on będzie?

M. Najder, *Dziennik z bunkra*, w: „Karta” nr 68, 2011

Źródło III.

Wrzesień 1942. Raport do Premiera i Naczelnego Wodza, gen. Władysława Sikorskiego, Ministra Spraw Wewnętrznych Stanisława Mikołajczyka, Zygielbojma i Szwarcbarda:

Choć ogół społeczeństwa polskiego współczuje Żydom i próbuje im pomóc, wielu zbrodniarzy szantażuje, ograbia, denuncjuje bądź morduje ukrywających się Żydów. Władze podziemia muszą zastosować wobec nich sankcje karne, łącznie z egzekucjami. W tym ostatnim przypadku należy podawać do publicznej wiadomości w prasie podziemnej tożsamość winnych i charakter ich zbrodni.

Zygielbojm i Szwarcbard [przedstawiciele żydowscy w sejmie na uchodźstwie] muszą wykorzystać wszystkie swoje wpływy, by wydane zostały odpowiednie polecenia.

Aby uniknąć niebezpieczeństwa antypolskiej propagandy, wyraźnie zabroniono mi omawiać ten temat z niepolskimi przywódcami żydowskimi. Miałem przekazać tę część moich instrukcji Zygielbojmowi i Szwarcbardowi.

S. Karboński, *Polacy, Żydzi i Holocaust*, Warszawa 1999

Źródło IV.

Wywiad dotyczący ratowania ludzi

z „marszu śmierci”:

[...] Czy pamięta Pani przechodzący przez Paniówki marsz śmierci?

Tak. [...] To była zima 1945 roku. Prowadzono więźniów z obozu w Oświęcimiu na zachód, główną trasą na Gliwice. Dla mnie to był wstrząsający widok, nie zapomnę tego do końca życia. Nasza sąsiadka pomogła uciec 14 więźniom. Wprowadziła ich do naszego domu przez okno.

Dlaczego akurat do was?

Bo u nas stacjonowali żołnierze z radiostacją. Sąsiadka pomyślała pewnie, że to najbezpieczniejsze miejsce. Potem zaprowadziła 13 z nich do swojej matki do Borowej Wsi, jednak jeden z nich został u nas w domu.

Kim był ten więzień?

Jak się później okazało był to Żyd. Na imię miał Leon. Ale nieważna była narodowość. Żyd, Niemiec, Polak, jakie to miało znaczenie. Wtedy najważniejsze było dla mnie by mu pomóc.

Gdzie go pani przetrzymywała?

Schowany był w jednym z pokoi. Najbardziej się bałam, kiedy niemiecki oficer chciał przeszukać cały dom. Serce podskoczyło mi do gardła, gdy Niemiec wchodził do pokoju, gdzie był ukryty Leon. Kiedy weszliśmy do pokoju nie było go tam. Niemiec przeszedł się po pokoju i wyszedł. Kamień spadł mi z serca.

Ale co się z nim stało, gdzie się ukrył?

Jak się później okazało schował się za piecem kaflowym. Był tak chudy, że udało mu się wepchnąć w wąską szparę pomiędzy piecem a ścianą. To był naprawdę niesamowity cud. [...]

Co skłoniło pani sąsiadkę do pomocy tym ludziom?

Nie wiem, miała wtedy 22 lata. Była bardzo odważna, pomimo niebezpieczeństwa zdecydowała się na tak wielki czyn. Myślę, że ci ludzie byli dla niej ważniejsi niż jakiegokolwiek niebezpieczeństwo. Wokół było niemieckie wojsko, a ona „pasiaków prowadziła”... [...]

A jak pani ocenia ten czyn z perspektywy czasu?
Pomogłam człowiekowi, choć bałam się okropnie, bo przecież mogli nas wtedy rozstrzelać. Nie żałuję tego, dziś zrobiłabym to samo.

E. Bartoszek, M. Skiba, *Tak blisko, a tak daleko. Tragiczna historia Ślęzaków – 1944–45*, w: Archiwum Ośrodka KARTA, Archiwum Historii Bliskiej, sygn.: HB 9/443-Z/05

Źródło V.

5 kwietnia 1943. Sprawozdanie Komórki
Więziennej Delegatury Rządu:

Obóz cygański – zwozi się obecnie znowu Cyganów z całej Europy. Przyjechali z Polski, Czech, Słowacji i Niemiec. Już jest przeszło 12 000. Mają osobny obóz. Zwożą całe rodziny – starców, kobiety i dzieci, niemowlęta i kobiety w ciąży. Kilkanaście porodziło już w obozie. Kilkanaście dzieci już zmarło. Zwożą nie tylko Cyganów wędrownych, ale Cyganów zasymilowanych i osiedlonych, cygańską inteligencję z Niemiec i artystów – i... żołnierzy niemieckich. Ostatnio po przyjeździe pewnego transportu Cyganów z Niemiec, jeden z SS-manów zbyt ordynarnie potraktował jednego z Cyganów, ten podskoczył do niego i wymyślał go: „Ty tchórze, ty tu walczysz z kobietami i dziećmi, zamiast na froncie – ja byłem ranny pod Stalingradem, mam odznaczenia, jestem starszy rangą od ciebie, ty śmiesz mi ubliżać!”. SS-man odszedł jak zmyty. Ten zniemczony Cygan od początku wojny wcielony, jak wielu innych Cyganów, do armii niemieckiej, bawił po prostu na urlopie u rodziny i wraz z całą rodziną został, bez względu

na mundur i służbę wojskową, wywieziony do obozu Cyganów. Żołnierzy niemieckich jest kilkudziesięciu. Większość z nich ma odznaczenia niemieckie z tej wojny. Obecnie jest najkonkretniejsze – jak Wielka Rzesza ocyganiła Cyganów.

Cyganów ostatnio zaczęto traktować prawie jak więźniów. Oddzielono rodziny – dzieci pozabierano. Ubranie własne pomalowano czerwoną farbą. Chorzy idą na „szprycę”, jak normalny Häftling. Wszyscy muszą pracować.

50-lecie zagłady Romów. 3.VIII.1944–3.VIII.1994 KL Auschwitz-Birkenau, wyd. Wacław Długoborski, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 1994

Grupa 3: Lata powojenne

Źródło I.

Sierpień 1945. Warszawa. Sprawozdanie referatu ds. pomocy ludności żydowskiej przy Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej o stanie bezpieczeństwa Żydów:

W wielu miastach i miasteczkach ukazują się znów propagandowe hasła żydowskie. Ulotki zawierają groźby przeciw nielicznie pozostałym Żydom, powodują masowe ucieczki z jednych miejsc zamieszkania do drugich, co uniemożliwia stworzenie własnego warsztatu pracy i przysparza zastępy nowych nędzarzy oraz ludzi bezdomnych. Dla wielu Żydów tragiczna droga męki czasów hitlerowskich staje się dziś drogą bez kresu. Większe ośrodki skupień żydowskich zmuszone są teraz wchłonąć uciekinierów z miasteczek i wsi oraz roztoczyć opiekę nie tylko nad powracającymi z obozów hitlerowskich, lecz i nad uciekającymi obecnie przed kulą i grabieżą.

Dzieje Żydów w Polsce 1944–1968. Teksty źródłowe,
oprac. A. Cała, H. Datner-Śpiewak, Warszawa 1997

Źródło II.

4 lipca 1946. Kielce. Maria Welfman, mieszkanka Kielc:

W czwartek dnia 4 bm. byłam w swoim mieszkaniu w rannej garderobie. Około godziny 10[.00] przylecieli ludzie z miasta i mówili, że zatrzymano Żyda. W 1/2 godz[iny] później dom nasz

był otoczony przez umundurowanych mężczyzn, tłum wołał: „Żydzi, gdzie nasze dzieci, gdzieście podzieli nasze dzieci”. [...] wśród mieszkańców panował popłoch, bali się tłumu z ulicy, który wdarł się na dziedziniec (plac szkolny, po obaleniu parkanu). Zeszłam na pierwsze piętro do sąsiadów Żydów. Na schodach widziałam umundurowanego mężczyznę, który wygrażając karabinem, wołał: „Gdzie nasze zamordowane dzieci, my wam pokażemy”. Razem ze mną była ob. Łokciowa Mira, która zapytała: „Co myśmy wam zrobili?” – a umundurowany odpowiedział: „My wam pokażemy” – potem odszedł korytarzem i rozkazał oddać broń bez względu na to, czy mają zezwolenie. [...]

Po 1/2 godziny poszłam do lokalu w Komitecie Żydowskim, gdzie przez okno padał[a] seria strzałów ze strony placu szkolnego. [...] Potem weszłam do pokoju Komitetu, gdzie był telefon i przy nim ob. Kubiński i ob. Tyzemberg, którzy telefonicznie ciągle zwracali się o pomoc do urzędów różnych. Wysłałam na korytarz z ob. Proszowskim, słyszeliśmy wrzaski tłumy z ulicy i słyszeliśmy strzały dużo razy. Około [14.00] godziny, może to było i później, zrobiliśmy barykady koło drzwi prowadzących na klatkę schodową (korytarz) i przed drzwiami wejścia zrobiliśmy barykady. Po chwili walono do drzwi, domagali się otwarcia, odsunięto barykadę, drzwi otwarto. Weszło trzech umundurowanych i kazali mężczyznom wyjść, potem kobietom ręce do góry, wyprowadzono ich przez klatkę schodową na plac szkolny. Po 5 min[utach] kilku wróciło pobitych, zalanych

krwią. Wtedy wszczęliśmy krzyk, po czym znów przyszło trzech umundurowanych i powiedzieli: „Nie róbcie krzyku, ci, co zostali przy życiu, będą żyć”. Kazali nam cicho zachować się, zostaliśmy w pokoju do końca, znów słyszeliśmy krzyki i strzały.

Zeznanie w WUBP świadka Marii Welfman, po 6 lipca 1946, w: Akta śledztwa, t. 8, k. 1537, odpis, mps, cyt. za: Wokół pogromu kieleckiego, red. Ł. Kamiński i J. Żaryn, Warszawa 2006

Źródło III.

11 lipca 1946. Kielce. Odezwa Kurii Biskupiej Diecezji Kieleckiej odczytana w kościołach: Do wszystkich przewielebnych księży proboszczów diecezji kieleckiej.

Kuria Kielecka poleca odczytać w najbliższą niedzielę z ambony, na wszystkich Mszach Świętych, bez żadnych komentarzy następującą odezwę.

_____ Odezwa

Podstawową zasadą katolicyzmu, obok miłości Boga, jest miłość bliźniego, bez względu na pochodzenie, narodowość i wyznanie. Do najwyższych wartości doczesnych bliźniego należy jego życie i zdrowie, a poszanowanie tego życia i zdrowia jest naczelnym nakazem prawa miłości bliźniego. Wypadki, które rozegrały się w Kielcach dnia 4 lipca br., wbrew tym świętym i niewzruszonym zasadom, zgasiły życie wielu osób, a jeszcze większą ilość przyprawiły o ciężkie rany.

Podając to z ubolewaniem do wiadomości, musimy sobie jasno zdać sprawę z tego,

iż fakt rozmyślnego zabójstwa jest zbrodnią wołającą o pomstę do Boga i jako taki – godzien całkowitego, bezwzględniego potępienia. Fakt ten jest tym karygodniejszy, gdy dzieje się na oczach dorastającej młodzieży i nieletnich dzieci.

Dzieje Żydów w Polsce 1944–1968. Teksty źródłowe, oprac. A. Cała, H. Datner-Śpiewak, Warszawa 1997

Źródło IV.

Uchwała Prezydium Rządu PRL (nr 452/52)

„W sprawie pomocy ludności cygańskiej przy przechodzeniu na osiadły tryb życia” z dnia 24 maja 1952 r.:

Celem wciągnięcia ludności cygańskiej do osiadłego trybu życia, a przez to stworzenie jej odpowiednich warunków rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego oraz udziału w realizacji państwowych zadań gospodarczych, Prezydium Rządu uchwała co następuje:

_____ § 1.

Prezidia rad narodowych różnych szczebli rozwinię na terenach, gdzie przebywają Cyganie, szeroką akcją wychowawczego oddziaływania na ludność cygańską w kierunku porzucenia przez nią koczowniczego trybu życia i przejścia na tory produktywnego życia osiadłego.

_____ § 2.

Ministrowie: Oświaty, Zdrowia, Kultury i Sztuki, Pracy i Opieki Społecznej, Gospodarki Komunalnej, Państwowych Gospodarstw Rolnych, Przemysłu Drobno- i Rzemiosła,

Rolnictwa oraz Prezes Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego – ustalą w oparciu o dane wojewódzkich rad narodowych niezbędnie dla procesu produktywizacji szczegółowe potrzeby osiadłej i koczującej ludności cygańskiej oraz roztoczą stosowaną opiekę nad tą ludnością, każdy w swoim zakresie działania, a w szczególności:

1. Minister Oświaty i Prezes CUSZ:
 - a) w zakresie kierowania dziećmi ludności cygańskiej do szkół, organizowana dla biedniejszych spośród nich materialnej pomocy w postaci książek i innych pomocy szkolnych, odzieży i obuwia.
 - b) w zakresie objęcia nauczaniem wszystkich analfabetów wśród ludności cygańskiej.
2. Minister Zdrowia – w zakresie podniesienia stanu zdrowotnego i sanitarnego wśród ludności cygańskiej.
3. Minister Kultury i Sztuki – w zakresie otoczenia opieką twórczości artystycznej i muzycznej, w szczególności przez kierowanie utalentowanej młodzieży cygańskiej do właściwych szkół artystycznych.
4. Minister Państwowych Gospodarstw Rolnych – w zakresie przyjęcia z pomocą ludności cygańskiej przy jej osiedlaniu się w majątkach PGR (pomoc w zakresie urządzenia domowego oraz inwentarza żywego).
5. Minister Przemysłu Drobno i Rzemiosła – w zakresie udzielania pomocy w postaci narzędzi pracy, warsztatów przy zakładaniu spółdzielni wytwórczych (np. kotlarskich i innych, zwłaszcza na wsi).

6. Minister Pracy i Opieki Społecznej – w zakresie otoczenia opieką niezdolnych do pracy i potrzebujących opieki i pomocy wśród ludności cygańskiej.
7. Minister Rolnictwa – w zakresie uruchomienia ulgowych kredytów dla osiedlającej się ludności cygańskiej na indywidualnych gospodarstwach rolnych, na zakup żywego i martwego inwentarza oraz w zakresie rolniczego przeszkolenia tej ludności.”

Źródło V.

Maria Brzezińska:

Gdy władze nakazały prowadzenia osiadłego trybu życia, [c]zuliśmy się bardzo źle, byliśmy skępowani, bo było nam bardzo przykro. Byliśmy przyzwyczajeni koczować po lasach: ogniska, muzyka. Gdy stanęliśmy bliżej wsi, na jakiejś polanie to do naszego ogniska i rozbrzmiewającej orkiestry schodzili się Polacy, którzy tańczyli i śpiewali razem z nami. Na początku czuliśmy się obco wśród nich. Życie było bardzo wesołe. Do końca swoich dni tego nie zapomnę. Osiedlony Cygan, jest po prostu zamknięty w klatce.

K. Jaruszevska, O. Mazur, B. Wyoczańska, A. Kowalewska, M. Hładka, *Tacy sami, a ściana między nami – historia Romów na Ziemi Lubuskiej*, w: Archiwum Ośrodka KARTA, Archiwum Historii Bliskiej, sygn.: HB6/o218-Z/o2

Grupa 4: Marzec '68

Źródło I.

19 marca 1968. Mieczysław F. Rakowski
w dzienniku:

Kiedy Gomułka wszedł na podium, sala zaczęła wrzeszczeć: „Wiesław, Wiesław”. Nie mógł jej uciszyć. Potem odśpiewano „Sto lat”. Wreszcie udało mu się dojść do głosu. W miarę jak przemawiał, zapał sali słabł. Co pewien czas przerywano mu okrzykami: „Wiesław, śmielej! Wiesław, śmielej!”. Zaczęto także skandować: „Gierek, Gierek” oraz „Wiesław – Gierek”. [...]

Gdy Gomułka mówił o Żydach, że kto z nich chce wyjechać, to nie będziemy zatrzymywać, rozległy się okrzyki: „Choćby dziś.” [...]

W rogu sali zmieniono transparenty. Początkowo były z poparciem Wiesława, potem zniknęły i pojawiły się inne: „Cała władza w ręce ludzi mających jedną ojczyznę”. Wynika z tego, że Biuro Polityczne ma dwie ojczyzny. Rozwinięto także hasło: „Syjoniści do Izraela”. Ktoś także krzyknął: „Żydzi na szubienicę”. [...]

M. F. Rakowski, *Dzienniki polityczne 1967–68*, Warszawa 1999

Źródło II.

Łódź. Ewa Rosenbaum:

Przemówienie Gomułka – po raz pierwszy tak się stało, że oglądaliśmy je całą rodziną. Wszyscy Żydzi usiedli wtedy przed telewizorem. Pamiętam, mama powiedziała: „Chyba

trzeba będzie wyjeżdżać”. To nie była jeszcze decyzja, tylko takie poczucie, że dzieje się coś nienormalnego.

Wypowiedź z filmu *Dworzec Gdański*, reż. Maria Żmarz-Koczanowicz, cyt. za: *Rok 1968. Środek Peerelu*, red. A. Dębska, Warszawa 2008

Źródło III.

5 lipca 1968. Mieczysław Rakowski
w dzienniku:

W nielicznym łódzkim środowisku żydowskim nastroje są rozpaczliwie tragiczne. Fala antysemityzmu uderzyła najmocniej w wychowaną już w Polsce Ludowej młodzież. Dla młodzieży tej nigdy przedtem nie istniał problem narodowości – całym bowiem swoim jestestwem była i jest związana z narodem polskim. Młodzież ta przeżywa prawdziwą tragedię – nie chce i nie umie pogodzić się z zaistniałą sytuacją. Równocześnie na niektórych łódzkich uczelniach zdarzają się, niestety, antysemityczne wybryki. Oto przykład: gdy student Politechniki Łódzkiej, syn łódzkiego komunisty, Tepper, wyszedł na chwilę z pracowni naukowej, na jego desce do rysunków napisano: „Żydzie, wynoś się do Izraela!”.

M. F. Rakowski, *Dzienniki polityczne 1967–68*, Warszawa 1999

Źródło IV.

14 marca 1968. Marian Krzystaniak (pracownik Zakładu Przemysłu Chemicznego w Gorzowie Wlkp.) w dzienniku:

W zakładzie masówka i po prostu zmuszanie do brania w niej udziału. My robotnicy wiemy

jedno – my Żydów na stanowiskach nie sadzamy. Wiemy, że gościnność jest czasem u nas na wyrost. Dla nas, Polaków, wiele nie ma, dla obcych jest wszystko, a potem się usprawiedliwia i każe się potępiać. My współczujemy Żydom, bo pamiętamy, jaką ofiarę ponieśli w ostatniej wojnie, ale chcemy ich widzieć ludźmi normalnymi, a nie wywyższanymi. Zresztą, daleko jesteśmy od Warszawy i Krakowa i nie chcemy krzyczyć, nie wiedząc, o co chodzi.

Archiwum Akt Nowych, cyt. za: *Rok 1968. Środek Peerelu*, red. A. Dębska, Warszawa 2008

Źródło V.

1968. Wrocław. Alfred Jahn:

Głucha noc, pojedyncze światła, ciżba ludzka, zaduch. Zmęczenie daje znać o sobie. Nad ranem otrzymałem wiadomość, że przedstawiciele władz bezpieczeństwa i milicji pragną wejść na Uniwersytet. Domagano się wydania studentów „pochodzenia żydowskiego”, którzy spiskują przeciwko państwu. Twierdzono, że piszą oni ulotki, które przedostają się na zewnątrz. Zarzut bardzo poważny: podburzanie ludności. Zaczynają się pertraktacje, jakiś oficer milicji, dobijający się do bramy w imieniu komendanta, domaga się wejścia. Chłopcy ze straży porządkowej meldują mi, że oficer ów posiada listę dziesięciu studentów Żydów, których ma obowiązek aresztować. Nie zgodziłem się na jego wejście.

A. Jahn, *Z Kleparowa świat szeroki*, Wrocław 1991, cyt. za: *Rok 1968. Środek Peerelu*, red. A. Dębska, Warszawa 2008

Źródło VI.

16 kwietnia 1968. Warszawa. M. F. Rakowski w dzienniku:

Nadal usuwani są różni ludzie ze stanowisk, przede wszystkim Żydzi. Kampania antysyjoniczna trwa. Ciągłe utrzymuje się stan napięcia. Jeśli tak dalej pójdzie, to ciekawe, na kim się poprzestanie. Ostatecznie tak wielu Żydów w Polsce nie mamy. Trzeba będzie wymyślić jakąś nową grupę, w którą można uderzyć.

M. F. Rakowski, *Dzienniki polityczne 1967–68*, Warszawa 1999

III. 3. PRAWA SPOŁECZNE

Monika Lipka



↑  14. Lata 50. lub 60., Nowa Huta, Kraków. Wnętrze pokoju w hotelu robotniczym.
Fot. Irena Jarosińska, zbiory Ośrodka KARTA

Społeczne prawa człowieka dotyczą prawa do pracy, ochrony socjalnej, zdrowia, życia rodzinnego, udziału w życiu kulturalnym oraz edukacji. Pod każdym z wymienionych praw kryje się szereg innych: prawo kobiet i mężczyzn do równego traktowania i równych szans w zatrudnieniu, prawo pracownika do zarabiania na życie swobodnie wybraną pracą, prawo do opieki medycznej, dostęp do mieszkań o odpowiednim standardzie, prawo do łączenia się rodzin, prawo obywateli do opuszczenia własnego kraju. Mówi o nich Europejska Karta Społeczna – międzynarodowa konwencja Rady Europy, przyjęta w Turynie w 1961 r. przez dwadzieścia osiem państw na świecie. W Polsce prawa te gwarantuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.

_____ W sytuacjach nadzwyczajnych zapomina się o prawach społecznych przysługujących człowiekowi. W czasie II wojny światowej nikt nie pytał wysiedlanych Polaków z Pomorza, jakie mieszkanie chcą otrzymać w zastępstwie. Okupant niemiecki podjął decyzję o wypędzeniu Polaków i wprowadzeniu niemieckiego żywołu na Pomorze. Kiedy czytamy o życiu codziennym w PRL, widzimy, że prawa społeczne łamano nagminnie. Brak leków, które dostępne były jedynie za granicą, wyrabianie norm produkcyjnych, czekanie na przydział mieszkania, czasem nawet kilkanaście lat. Sytuacje wyjęte z kadrów serialu „Alternatywy 4”, z których wszyscy dziś się śmiejemy. Powstaje pytanie, czy ustroj demokratyczny gwarantuje ludziom zabezpieczenie ich praw społecznych? Czy każdy człowiek może z tych praw korzystać i czy na pewno dziś prawa społeczne są przestrzegane?

Cele:

W trakcie warsztatu uczestnicy dowiadują się:

- ◇ czym są prawa społeczne i jaki jest ich podział,
- ◇ czym są prawa „drugiej generacji”,
- ◇ o podstawowych dokumentach mówiących o prawach społecznych,
- ◇ o instytucjach monitorujących przestrzeganie praw społecznych,
- ◇ czy społeczne prawa człowieka mogą mieć charakter nadzwyczajny (np. w czasie wojny).

Po warsztatach uczestnicy potrafią:

- ◇ wyjaśnić, czym jest Europejska Karta Społeczna,
- ◇ przedstawić zadania Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości w zakresie ochrony praw socjalnych,
- ◇ zdefiniować, czym są prawa społeczne człowieka i je sklasyfikować,
- ◇ podać przykłady łamania społecznych praw człowieka, odwołując się do przykładów historycznych.

Pojęcia podstawowe:

granice praw człowieka, prawa „drugiej generacji”, Europejska Karta Społeczna, Europejski Trybunał Sprawiedliwości w Luksemburgu, społeczne prawa człowieka.

Metody i techniki:

- ◇ lekcja wprowadzająca,
- ◇ „burza mózgów”,
- ◇ dyskusja,

- ◇ praca w grupach,
- ◇ praca z materiałami ikonograficznymi,
- ◇ praca z dokumentami źródłowymi.

Środki dydaktyczne:

- ◇ arkusze papieru, pisaki,
- ◇ materiały pomocnicze i źródłowe.

Czas trwania:

90 min.

Grupa docelowa:

dorośli.

Przebieg warsztatu:

1. Powitanie, przedstawienie się uczestników warsztatów. (w zależności od liczebności grupy 5–10 min)
2. Wprowadzenie i przedstawienie celów spotkania. (5 min)
3. Prowadzący zajęcia prezentuje Europejską Kartę Społeczną, zawierającą podstawowy katalog praw i wolności człowieka oraz opisującą sposoby ich ochrony (► patrz: materiały pomocnicze na str. 96). Porównuje ją z zapisami w Konstytucji RP z 1997 r. (5 min)
4. Wyjaśnienie podstawowych pojęć. Prowadzący omawia rolę Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości w przestrzeganiu Europejskiej Karty Społecznej. Wykorzystuje przy tym metodę „burzy mózgów” i zapisuje odpowiedzi na tablicy. Po wykorzystaniu pomysłów, omawia

- odpowiedzi i dodaje swój komentarz.
(10 min)
5. **Ćwiczenie 1.**
Uczestnicy dzielą się na grupy (w jednej grupie najwyżej 7 osób). Każda grupa otrzymuje ankietę (► patrz: Ankieta nr 1 w materiałach pomocniczych, s. 105), którą ma za zadanie uzupełnić na podstawie otrzymanego tekstu Europejskiej Karty Społecznej. Po wypełnieniu tabeli prowadzący omawia odpowiedzi uczestników.
(15 min)
6. **Ćwiczenie 2.**
Prowadzący dzieli uczestników na 2 grupy.
- _____ grupa I (str. 99)
otrzymuje teksty źródłowe nr I–IV;
- _____ grupa II (str. 102)
materiały teksty źródłowe nr V–VII.
- Uczestnicy podają przykłady łamania praw człowieka na podstawie analizy otrzymanych tekstów źródłowych. Próbuje też odpowiedzieć na pytanie zawarte w ankiecie (► patrz: Ankieta nr 2 w materiałach pomocniczych, s. 106) i wypełnić brakujące pola. Celem ćwiczenia jest zapoznanie się z przejawami łamania społecznych praw człowieka w PRL. Po wypełnieniu ankiety, prowadzący omawia odpowiedzi uczestników. Wywołuje dyskusję o współczesnym łamaniu praw społecznych. (20 min)
7. Następnie prowadzący prezentuje materiał ikonograficzny (► patrz: Interpretacja źródeł ikonograficznych, s. 158, 172, 176, 184, 204) i omawia go wspólnie z uczestnikami. Podsumowując, rozdaje uczestnikom odpowiadające zdjęciom komentarze. Prowadzący wywołuje dyskusję na temat współczesnych form łamania praw społecznych, porównując je z sytuacją w PRL-u. Spostrzeżenia zapisuje na tablicy.
(25 min)
8. Podsumowanie warsztatu i czas na zadawanie pytań dotyczących całego warsztatu. Następnie prowadzący dziękuje uczestnikom za udział w warsztatach i zachęca do pogłębienia wiedzy poprzez zapoznanie się materiałami źródłowymi. (5 min)

MATERIAŁY POMOCNICZE I TEKSTY ŹRÓDŁOWE DO PRACY W GRUPACH

Tomasz Jurczyk, Ochrona socjalnych praw jednostki w Unii Europejskiej

[www.bibliotekacyfrowa.pl/content/40029/30_](http://www.bibliotekacyfrowa.pl/content/40029/30_Tomasz_Jurczyk.pdf)

[Tomasz_Jurczyk.pdf](#)

Europejska Karta Społeczna (zrewidowana), Część I

Strasburg, 3 maja 1996

Strony przyjmują za cel swej polityki, która będzie realizowana za pomocą wszelkich odpowiednich środków, zarówno o charakterze krajowym, jak i międzynarodowym, stworzenie warunków, w których następujące prawa i zasady będą mogły być skutecznie realizowane:

1. Każdy będzie miał możliwość zarabiania na życie poprzez pracę swobodnie wybraną.
2. Wszyscy pracownicy mają prawo do odpowiednich warunków pracy.
3. Wszyscy pracownicy mają prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy.
4. Wszyscy pracownicy mają prawo do sprawiedliwego wynagrodzenia, wystarczającego dla zapewnienia im, jak i ich rodzinom, godziwego poziomu życia.
5. Wszyscy pracownicy i pracodawcy mają prawo do swobodnego zrzeszania się w organizacjach krajowych lub międzynarodowych w celu ochrony ich interesów ekonomicznych i społecznych.
6. Wszyscy pracownicy i pracodawcy mają prawo do rokowań zbiorowych.
7. Dzieci i młodociani mają prawo do szczególnej ochrony przed zagrożeniami fizycznymi i moralnymi, na które są narażeni.
8. Pracownice mają, w razie macierzyństwa, prawo do szczególnej ochrony.
9. Każdy ma prawo do odpowiednich ułatwień w zakresie poradnictwa zawodowego w celu uzyskania pomocy w wyborze zawodu odpowiadającego jego osobistym uzdolnieniom i zainteresowaniom.
10. Każdy ma prawo do odpowiednich ułatwień w zakresie szkolenia zawodowego.
11. Każdy ma prawo do korzystania z wszelkich środków umożliwiających mu osiągnięcie możliwie najlepszego stanu zdrowia.
12. Wszyscy pracownicy i osoby będące na ich utrzymaniu mają prawo do zabezpieczenia społecznego.
13. Każdy nie mający wystarczających zasobów ma prawo do pomocy społecznej i medycznej.
14. Każdy ma prawo do korzystania ze służb opieki społecznej.
15. Osoby niepełnosprawne mają prawo do samodzielności, integracji społecznej i do udziału w życiu wspólnoty.
16. Rodzina, jako podstawowa komórka społeczeństwa, ma prawo do odpowiedniej ochrony społecznej, prawnej i ekonomicznej dla zapewnienia jej pełnego rozwoju.

17. Dzieci i młodzież mają prawo do odpowiedniej ochrony społecznej, prawnej i ekonomicznej.
18. Obywatele każdej ze Stron mają prawo do prowadzenia wszelkiej działalności zarobkowej na terytorium innej Strony, na zasadzie równości z obywatelami tej ostatniej, z zastrzeżeniem ograniczeń wynikających z ważnych powodów ekonomicznych lub społecznych.
19. Pracownicy migrujący, którzy są obywatelami Strony oraz ich rodziny, mają prawo do ochrony i pomocy na terytorium każdej innej Strony.
20. Wszyscy pracownicy mają prawo do równych szans i do równego traktowania w sprawach zatrudnienia i wykonywania zawodu, bez dyskryminacji ze względu na płeć.
21. Pracownicy mają prawo do informacji i konsultacji w przedsiębiorstwie.
22. Pracownicy mają prawo do brania udziału w określaniu i polepszaniu warunków pracy i środowiska pracy w przedsiębiorstwie.
23. Każda osoba w podeszłym wieku ma prawo do ochrony społecznej.
24. Wszyscy pracownicy mają prawo do ochrony w przypadku zwolnienia z pracy.
25. Wszyscy pracownicy mają prawo do ochrony roszczeń w przypadku niewypłacalności ich pracodawcy.
26. Wszyscy pracownicy mają prawo do poszanowania godności w pracy.
27. Wszystkie osoby mające obowiązki rodzinne i pracujące lub mające zamiar podjąć pracę, mają do tego prawo bez dyskryminacji i w sposób umożliwiający im, w takim zakresie, w jakim jest to możliwe, godzenie pracy i obowiązków rodzinnych.
28. Przedstawiciele pracowników w przedsiębiorstwie mają prawo do ochrony przed działaniami krzywdzącymi ich i powinni mieć zapewnione odpowiednie ułatwienia dla wykonywania ich zadań.
29. Wszyscy pracownicy mają prawo do informacji i konsultacji w toku postępowania związanego ze zwolnieniami zbiorowymi.
30. Każdy ma prawo do ochrony przed ubóstwem i marginalizacją społeczną.
31. Każdy ma prawo do mieszkania.

Wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne – prawo zapisane w Konstytucji RP z 1997 r.:

_____ Art. 64

1. Każdy ma prawo do własności, innych praw majątkowych oraz prawo dziedziczenia.
2. Własność, inne prawa majątkowe oraz prawo dziedziczenia podlegają równej dla wszystkich ochronie prawnej.

_____ Art. 65

1. Każdemu zapewnia się wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy. Wyjątki określa ustawa.

 Art. 66

1. Każdy ma prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy. Sposób realizacji tego prawa oraz obowiązki pracodawcy określa ustawa.

 Art. 67

1. Obywatel ma prawo do zabezpieczenia społecznego w razie niezdolności do pracy ze względu na chorobę lub inwalidztwo oraz po osiągnięciu wieku emerytalnego. Zakres i formy zabezpieczenia społecznego określa ustawa.

 Art. 68

1. Każdy ma prawo do ochrony zdrowia.
2. Obywatelom, niezależnie od ich sytuacji materialnej, władze publiczne zapewniają równy dostęp do świadczeń opieki zdrowotnej finansowanej ze środków publicznych. Warunki i zakres udzielania świadczeń określa ustawa.
3. Władze publiczne są obowiązane do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej dzieciom, kobietom ciężarnym, osobom niepełnosprawnym i osobom w podeszłym wieku.

 Art. 69

Osobom niepełnosprawnym władze publiczne udzielają, zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczeniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej.

 Art. 70

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.

 Art. 71

1. Państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny. Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych.

 Art. 75

1. Władze publiczne prowadzą politykę sprzyjającą zaspokojeniu potrzeb mieszkaniowych obywateli, w szczególności przeciwdziałają bezdomności, wspierają rozwój budownictwa socjalnego oraz popierają działania obywateli zmierzające do uzyskania własnego mieszkania.
2. Ochronę praw lokatorów określa ustawa.

Grupa I

Źródło I.

14 stycznia 1953. Helena M. z Książyc:

My sieroty, Metyk Helena, Irena, Edward i Cecylia, zwracamy się z gorącą prośbą o pozostawienie naszej babci Witek Pelagii u nas, ponieważ nie mamy nikogo starszego w domu. Babcia nasza była wywieziona w akcji wysiedleńczej w roku 1947 na ziemie odzyskane z dziadkiem, Grzegorzem Witekiem. Dopóki dziadek żył, to babcia była przy dziadku, a gdy dziadek umarł, babcia nie miała żadnych środków do życia, nie wiedziała, co zrobić ze sobą. Miała tutaj, w gromadzie Książyce dwie córki i przyjechała do nich w 1950 r.

Myśmy zrobili zaraz podanie do Starostwa Powiatowego w Przemyślu o pozostanie babci. Za jakiś czas przyszło wezwanie, żeby babcia stawiała się na MO w Pikulicach. Gdy babcia poszła, to już nie wypuścili jej do domu, tylko z powrotem odesłali na ziemie odzyskane do Kętrzyna. Tam chcieli ją oddać do domu starców, bo babcia ma już 73 lata i jest niezdolna do pracy. Ale znajomi zabrali babcię do siebie i tak się tułała biedna staruszka.

W 1952 r. 22 marca umarła nasza matka. Ojciec nasz zginął w czasie okupacji niemieckiej w Oświęcimiu. No i babcia przyjechała na pogrzeb naszej matki i została razem z nami, bo zostaliśmy bez żadnej opieki. Po przyjeździe

babci wnieśliśmy zaraz podanie do Prezydium Gminnej Rady Narodowej w Fredropolu, na którym cała gromada się podpisała, i oni obiecali tę sprawę załatwić.

Babcia dużo pomaga we wszystkim nam i swej córce, Anieli Sochackiej, która ma chorego męża, troje dzieci małoletnich i sama choruje już 5 lat na gruźlicę.

Dowiedzieliśmy się, że babcię chcą nam znowu zabrać. Nie wiemy, gdzie się udać w takiej rozpaczy.

Księga listów PRL-u, t. 1, 1951–1956, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

Źródło II.

25 maja 1956. Franciszek M. z Zatora:

Jestem stróżem nocnym Drzewnej Spółdzielni Pracy w Krakowie. Zakład Produkcyjny Nr 2 w Zatorze, pow. Oświęcim. Pełnię służbę po 12 godz. na dobę bez wolnego dnia, przez cały rok, czyli w miesiącu pracuję 360, lub 372 godziny. Wynagrodzenie moje wynosi 1 zł 93 gr za godzinę. Po wejściu w życie – od 1 kwietnia br. przepisu, że najniższa stawka jest 2,50 zł za godzinę, sądziłem, że otrzymam podwyżkę. Gdy przy wypłacie, niemile zdziwiony pytałem o to kierownika zakładu, ten oświadczył mi, że według wyjaśnienia rządu spółdzielni i radcy prawnego, stróże nie są pracownikami wskutek czego podwyżka im się nie należy. Proszę o wyjaśnienie, czy to jest słuszne? Wprawdzie miesięczne wynagrodzenia za 360 godz. pracy wynosi brutto 694,80 zł, ale trzeba przyjąć, że ja na to muszę pracować miesięcznie o 160 godzin

więcej, od każdego innego pracownika, który pracuje przeciętnie 200 godz. O ile interpretacja przepisu o podwyżce jest słuszna i nas, Stróży ona nie obejmuje, to proszę weźcie nas w obronę, aby 12-godzinny dzień pracy został zniesiony, abyśmy mieli przyznane dni wolne od pracy, no i aby pozostałości „niewolnictwa” zostały zniesione. Prośbę tę składam tak w swoim imieniu, jak i w imieniu tysięcy takich jak ja. Przecież stróże to ludzie przeważnie starzy (ja liczę 67 lat), wypracowani, sponiewierani na wojnach i w obozach, lub inwalidzi.

Księga listów PRL-u, t. 1, 1951–1956, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

Źródło III.

Maj 1973. Pracownicy Zakładu Zabezpieczenia Materiałowego FSO z Warszawy:

Pracujemy w FSO przeciętnie 4 lata, a są wśród nas i pracownicy długoletni, a po raz pierwszy spotkaliśmy się z takim kierownictwem, jakie jest obecnie. W magazynie nr 477 stworzyła się ciasnota, bezład i bałagan. Pojemniki, w których są części samochodowe, są piętrowane po 6 sztuk, jeden na drugim w górę, każdy pojemnik przeciętnie ma po półtora metra wysokości. Kierownictwo dosłownie zmusza nas do wchodzenia na nie na górę w poszukiwaniu części. Gdy któraś z nas odmówi, bo się boi wejść wysoko, zostaje ukarana naganą lub pozbawieniem premii. Bez przerwy jesteśmy straszone naganaми, pozbawieniem premii lub zwolnieniem z pracy. Nasze prośby o poprawę warunków pracy nie odnoszą żadnego skutku. Dosłownie, gdy

się chcemy o coś zwrócić do kierownika P., to albo od nas ucieka lub odwraca się tyłem do pracownika, a niekiedy i odezwanie jego do nas jest wulgarne. Poza tym zdarzają się takie wypadki, że szef Z. przybywa na kontrolę i, obchodząc nasze stanowiska pracy, wyrzuca nam nasze śniadania, które trzymamy na podręcznych stolikach, twierdząc, że są brudy. Więc przez 8 godzin pracy byliśmy głodne. Chcemy zaznaczyć, że nie mamy stołówek ani szafek, w których mogłybyśmy trzymać nasze śniadania. Warunki naszej pracy z dnia na dzień pogarszają się. W tej chwili pomiędzy pojemnikami nie bardzo może precyzyjnie się myśleć, a co mówić osoba, niekiedy trzeba z najgorszej dziury wyciągnąć części i iść po pojemnikach, jedną ręką się podtrzymując, w drugiej trzymając części, co niekiedy kończy się upadkiem i potłuczeniem pracownika, bo przecież produkcja nie może stanąć.

Księga listów PRL-u, t. 3, 1970–1989, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

Źródło IV.

4 maja 1956. Zygmunt W. z Ustrobnej [?]:

W roku 1949 zostałem aresztowany i osadzony w więzieniu. Wyrok zapadł 15 lat więzienia i konfiskata całkowita mienia, to jest 90 arów ziemi. Zostało dwoje dzieci i żona bez dachu nad głową, bo mieszkanie zabrała mi firma, uzasadniając, że nie pracuję, więc nie mogą tego mieszkania pozostawiać dzieciom. Nad dziećmi zlitowali się znajomi i rodzina i tymczasowo przyjęto ich. Żona widząc, że życie jej jest złamane, nie chciała czekać, żyje z innym.

W lutym 1955 r. wróciłem z więzienia i pozbity wszystkiego stanąłem do ratowania się przed śmiercią. Naturalnie w pierwszym rzędzie zwróciłem się do Urzędu Zatrudnienia o pracę, do Wydziału Kwaterunkowego o mieszkanie. Prosiłem o pracę w swoim zawodzie, nie otrzymałem. Dopiero po 3 miesiącach otrzymałem pracę w Krośnieńskich Zakładach Przemysłu Lniarskiego, gdzie do dziś zarabiam miesięcznie 528 zł. Mieszkania – pomimo, że w tamtym roku całe lato spędzałem w parku na ławce, a w dni deszczowe na targowicy, do tej pory nie otrzymałem. Co robić dalej? Mieszkania nie otrzymuję, które mi się należy, w więzieniu zostałem kaleką na skutek tragicznych warunków jakie panowały. Nic nie uczyniłem w życiu takiego, że mnie tak skrzywdzono i życie złamano na zawsze. Dziś, kiedy wyszedłem, chcę również uczciwie żyć, jak zawsze w przeszłości i pracowałem. Proszę mi doradzić, do jakiego Boga udać się, aby mi dano dach nad głową, który mi zabrano? Do kogo się udać, abym dostał pracę, której aby się nauczyć poświęciłem swoją młodość?

Księga listów PRL-u, t. 3, 1970–1989, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

Grupa II

Źródło V.

31 lipca 1957. Warszawa. Jerzy S., pogorzelec warszawski:

[...] Minęło 13 lat od tej strasznej chwili, a my pogorzelcy czekamy na samodzielne mieszkania (nie wspólne) i nie możemy się doczekać, bo przydziela się ludziom przyjezdnym, wysokim urzędnikom. Pierwszeństwo mieszkaniowe samodzielnie należy się emerytom, którzy w 1944 r. cierpieli z powstańcami. Apelujemy do czynników sprawiedliwych, dajcie pogorzelcom po jednym pokoju z kuchnią, a przede wszystkim emerytom, aby mogli odpocząć w cichym kącie po zasłużonej pracy, a nie połykać łyż i awantury domowników w ciasnocie!

Księga listów PRL-u, t. 2, 1956–1970, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

5 listopada 1958. Anonim:

Obecnie u nas krążą wieści, że Rząd będzie nas wysiedlał i puści z torbami po świecie, a ziemię nasze rdzennie polskie, zawieprzańskie sprzeda Ukrainie. Ludzie chodzą struci, mają oszczędzać, budować. Nawet w mieście Krasnymstawie, jak da się zauważyć, zbierają się grupki ludzi, radzą, politykują, a potem z tej okazji, że mają wysiedlać, że nie mają dla kogo pracować, lecz tylko na wódkę, idą pić, co z kolei pociąga ze sobą różne zamieszki i bójki, a milicja wówczas, używając „ósmego plenum” bije

bezlitośnie, nie różniąc się w ogóle od granatowej policji. Nie wiem co ma znaczyć z jakiej racji Ukraina może się upominać o naszej ziemi. My, którzyśmy poniekąd najbardziej popierali kandydaturę Gomułki, leżała nam najbardziej na sercu sprawa nowej, bogatej i potężnej Polski, lecz niestety teraz widzimy swego zdrajcę, który w Moskwie czy we Lwowie za dobry obiad i butelkę koniaku, chce sprzedać swoje serce, ziemię zawieprzańskie, a z kolei chyba i Polskę, a nas wysłać na dziady. My, którzy w pocie czoła pracowali i walczyli o lepszy byt naszej Ojczyzny w imię suwerenności i niepodległości nie chcemy być ofiarami lekkomyślnego handlowca, lub pachotkami obcej przemocy.

Księga listów PRL-u, t. 2, 1956–1970, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

6 listopada 1958. Hrubieszów/Chełm. S. T.:

Mieszkam na pograniczu pow. Hrubieszów i Chełm. W jednym i drugim panuje obecnie głęboko zakorzeniona wersja i coraz szerzej zatacza kręgi o wysiedlaniu tych powiatów i ewakuowaniu ludności do Polski Centralnej. W te tereny zająć ma Zw. Radziecki. Ludzie niejednokrotnie nie chcą pracować i załamani są psychicznie.

Księga listów PRL-u, t. 2, 1956–1970, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

Listopad 1958. Anonim:

Czy są to słuszne przypuszczenia, że mamy być wysiedleni z naszego pow. chełmskiego jak też i jeszcze dwa, hrubieszowskiego i włodawskiego na Prusy Wschodnie, które nam daje Związek Radziecki w zamian za nasze trzy powiaty motywując to tym, że będziemy mieli większy przystęp

do morza? Już i tak zabrali nam taki kawał ziemi za Bugiem i jeszcze im mało? To lepiej od razu żeby zajęli całą Polskę.

Księga listów PRL-u, t. 2, 1956–1970, wybór i oprac. G. Sołtysiak, Warszawa 2004

Źródło VI.

8 kwietnia 1958. Warszawa. Izabela Wciślińska do Zarządu Głównego Związków Zawodowych Pracowników Handlu. Wydział Bytowo-Socjalny:

Od dnia 1.IV.1949 pracuję w handlu uspołecznionym. W okresie swojej pracy, przechodząc przez wszystkie szczeble stanowisk w dziale finansowo – księgowym, w roku 1955 zostałam powołana na stanowisko Głównej Księgowej Dyrekcji MHD Art. Spoż. W-wa Śródmieście.

[...] Posiadamy dwoje dzieci: córka lat 14, syn lat 12 – dzieci anemiczne.

Zamieszkujemy od 1949 r. w dwuizbowym pomieszczeniu o łącznej powierzchni 36m² /pokój i kuchnia/ wraz z teściami i bratem męża tj. razem 7 osób.

Pomieszczenie to jest bardzo prymitywne, zimne, wilgotne i ciemne, brak jakichkolwiek urządzeń sanitarnych – woda ze studni, ubikacja na podwórzu.

O nieprzydatności pokoju na mieszkanie, który zajmujemy świadczy zaświadczenie lekarza z Ośrodka Zdrowia, który wydał opinię taką z uwagi na wilgoć i brak odpowiedniego światła [...]

Do tramwaju trzeba iść kilometr polną, gliniastą drogą.

Warunki w jakich mieszkam 9 lat całkowicie wyczerpały mię moralnie i fizycznie.

Wspólne spanie, załatwianie się, ubieranie wraz z dorastającymi dziećmi jest strasznie krępujące i na dłuższą metę nie do zniesienia. [...]

W związku z tym, że warunki te poderwały stan mojego zdrowia i jest już u kresu wyczerpania sił uprzejmie proszę o interwencję w Prezydium DRN Warszawa–Mokotów.

Archiwum Ośrodka KARTA, zespół Problemy mieszkaniowe w PRL, sygn.: AO IV/2.1

Kwiecień 1958. Raport. Komisja Bytowo Mieszkaniowa do Wydziału Kwaterunkowego przy Prezydium Dz.R.N. Mokotów:

Komisja Bytowo-Mieszkaniowa [...] przy zbadaniu warunków mieszkaniowych [...] stwierdza, że obywatel [...] mieszka wraz z żoną i dwojgiem dzieci w pokoju 4,5 x 5,00, który to pokój jest jednocześnie mieszkaniem jego rodziców i brata.

Dobudowana prowizoryczna sionka, której ściany są grubości 1 cegły bez sufitów służy za kuchnię, chociaż właściwego trzonu kuchennego nie posiadają, a w miejsce którego jest ustawiona prowizoryczna kuchenka o jednym blacie tzw. „koza”. W pokoju brak pieca, w związku z czym odczuwa się wilgoć, która się uwydatnia ciemnym, zielonym nalotem na wiszącym ubraniach i leżących butach domowników.

Woda studzienna daleko od domu, ubikacja typu podwórzowego, dojście do tramwaju i autobusu polną ścieżką gliniastą. Odległość 1 km, częściowo poprzez puste pola i wertepy. Sytuację pogarsza zupełnie brak oświetlenia, co

staje się szczególnie uciążliwym w porze wczesnych wieczorów jesienią i zimą.

Biorąc pod uwagę pracę obywatelki [...] jako Głównej Księgowej, której warunki pracy zmuszają często do późnego powrotu do domu koniecznym jest wychodzenie i wyczekiwanie tramwaju drugiego członka rodziny, gdyż powrót samotnej kobiety późną porą nie zawsze jest bezpieczny.

Archiwum Ośrodka KARTA, zespół Problemy mieszkaniowe w PRL, sygn.: AO IV/2.1

Źródło VII.

18 grudnia 1981. Warszawa. „Jan Kowalski”:

Moja żona otrzymała polecenie stawienia się na miejsce zbiórki, została bowiem wyznaczona do pracy przy uprzątnięciu śniegu z Traktu Lubelskiego. Całą akcją kierował niejaki pan Dworzanin, emerytowany pułkownik, do niedawna skromny pracownik Spółdzielni Inwalidów „Makowianka”, dorabiający dodatkowo na pół etatu do wojskowej emerytury, a od kilku dni komisarz wojskowy „Makowianki”. Żona próbowała protestować, ale pan Dworzanin postraszył, że niewykonanie służbowego polecenia w warunkach stanu wojennego grozi więzieniem.

Kilkoma samochodami służbowymi dowieziono na miejsce akcji kilkudziesięciu pracowników oraz niechętny sprzęt do odśnieżania (szufle, łopaty, łomy). „Sztab” akcji dyżurował w sfoferce jednego z wozów. Nie licząc kilku-nastominutowej przerwy zarządzanej o 15.00, w trakcie której dowieziono gorącą herbatę z rumem (czytaj: ze zwykłą wódką), kazano ludziom

pracować na mrozie i porywistym wietrze do 18.00. W zamian za to przypadającą następnego dnia sobotę ogłoszono dniem wolnym od pracy (dotychczas pracownicy „Makowianki” mieli wszystkie soboty wolne). Oprócz pracowników zdrowych, takich jak moja żona, zatrudniono przy odśnieżaniu wielu inwalidów, wśród których nie brakowało nawet kalek bez ręki czy nogi.

Grudzień 1981. Warszawa. Marianna Łazanek:

Dzięki stanowi wojennemu nauczyłem się radzić sobie sama w przypadku ataku astmy, nawet poważnego ataku. Wiedziałem, że pomoc nie nadejdzie i że jeśli chcę żyć, muszę na to życie zapracować, zmuszając płuca do pracy. Przede wszystkim do wypchnięcia z płuc powietrza zatrzymanego zwężeniem oskrzeli. Wypychane powietrze wolno, wolniutko zmniejszało, likwidowało zator i pozwalało przedłużyć życie o troszkę i jeszcze troszkę... Znajoma nie dała rady. Mieszkała samotnie i zmarła ze słuchawką telefoniczną przyciśniętą do serca. Ale ona miała serce w bardzo złym stanie.

Z dnia na dzień ubywało leków, nowych nie było. Gdyby można było prosić kogoś wyjeżdżającego za granicę, najlepiej pilota czy stewardessę, ale lotów za granicę przecież nie było. Z dnia na dzień ubywało leków, szczególnie eufiliny i inhalatorów rodem z Niemiec. Ostatnia pastylka, ostatni wiew leku to będzie ostatni dzień życia. Liczyło się dni znikającymi pastylkami... Kilkorgu znajomym zabrakło lekarstw, ale ja szczęśliwie doczekałam do jakiejś szczeliny w obronie granic.

Z. Gluza, *W stanie*, Warszawa 1991

Ankieta nr 1

Prawa zapisane w Europejskiej Karcie Społecznej:

| Gwarantowane prawa społeczne | Dopisz |
|-------------------------------|--|
| Dostępność mieszkań | 1. dostęp do mieszkań o odpowiednim standardzie 2. 3. 4. |
| Dostęp do opieki zdrowotnej | 5. 6. 7. 8. |
| Dostęp do bezpłatnej edukacji | 9. 10. 11. 12. |
| Prawo do zatrudnienia | 13. 14. 15. 16. |
| Przemieszczanie się osób | 17. 18. 19. 20. |
| Ochrona przed dyskryminacją | 21. 22. 23. 24. |

Ankieta nr 2

Czy prawa społeczne człowieka zostały naruszone w opisanych przypadkach? Jeśli tak, to jakie:

Panuje stan wojenny, w aptekach brakuje leków na astmę. U Marianny astma ma ciężką postać. Kończą się jej leki i niestety nie może dostać ich w aptece. Jedynym sposobem jest przemycenie ich przez granicę.

Zygmunt został aresztowany i osadzony w więzieniu w roku 1949. Dostał 15 lat więzienia. Skonfiskowano mu mienie, to jest 90 arów ziemi. Zostało dwoje dzieci i żona bez dachu nad głową.

Izabela wraz z teściami i bratem męża – razem 7 osób – zamieszkuje od 1949 r. w dwuizbowym pomieszczeniu o łącznej powierzchni 36m² /pokój i kuchnia. Pomieszczenie to jest bardzo prymitywne, zimne, wilgotne i ciemne, brak jakichkolwiek urządzeń sanitarnych – woda ze studni, ubikacja na podwórzu.

Moja żona otrzymała polecenie stawienia się na miejsce zbiórki, została bowiem wyznaczona do pracy przy uprzątnięciu śniegu z Traktu Lubelskiego. Oprócz pracowników zdrowych, takich jak moja żona, zatrudniono przy odśnieżaniu wielu inwalidów, wśród których nie brakowało nawet kalek bez ręki czy nogi.

Zwróciłem się do Urzędu Zatrudnienia o pracę, do Wydziału Kwaterunkowego o mieszkanie. Prosiłem o pracę w swoim zawodzie, nie otrzymałem jej.


Bez przerwy jesteśmy straszone naganami, pozbawieniem premii lub zwolnieniem z pracy. Nasze prośby o poprawę warunków pracy nie odnoszą żadnego skutku.

Wynagrodzenie moje wynosi 1 zł 93 gr za godzinę. Po wejściu w życie – od 1 kwietnia br. przepisu, że najniższa stawka jest 2,50 zł za godzinę, sądziłem, że otrzymam podwyżkę. Gdy przy wypłacie, niemile zdziwiony pytałem o to kierownika zakładu, ten oświadczył mi, że według wyjaśnienia rządu spółdzielni i radcy prawnego, stróże nie są pracownikami wskutek czego podwyżka im się nie należy.

III. 4. PRAWA OSKARŻONYCH I SKAZANYCH

Monika Lipka



↑  Rok 1985. Znaczek pocztowy, wydawnictwo Poczta „praworządności”. Zbiory Ośrodka KARTA

Każdy człowiek oskarżony o przestępstwo ma prawo do obrony i rzetelnego procesu. Idea jest oczywista i czytelna, jednak niejednokrotnie na świecie prawa te są łamane. Wystarczy wrócić do czasów PRL i przyrzeć się procesom pokazowym członków opozycji demokratycznej. Bezpodstawne aresztowania, ciągłe rewizje i nękanie ze strony aparatu bezpieczeństwa, nieludzkie przesłuchania więźniów, sfingowane procesy sądowe – to tylko kilka przykładów łamania praw człowieka. Szczególne znaczenie prawa te nabierają w przypadku więźniów politycznych, uznawanych w PRL za zagrożenie dla panującego porządku.

_____ Pojawiają się trudne pytania o przestrzeganie praw człowieka w warunkach nadzwyczajnych, na przykład w czasie wojny. W rozporządzeniach wydawanych przez Niemców w okresie okupacji ziem polskich często czytamy o groźbie kary śmierci za nieposłuszeństwo. W zasadzie – wydawałoby się – błahе czyny podlegały karze śmierci.

_____ Uniwersalny charakter praw człowieka jest często podważany przez rządzących, a ich interpretacja pozostaje zależna od wyznawanej filozofii. Niesie to ze sobą jawną niesprawiedliwość.

Cele:

W trakcie warsztatu uczestnicy:

- ◇ zdobywają podstawową wiedzę na temat praw przysługujących oskarżonym i skazanym,
- ◇ poznają podstawowe pojęcia związane z prawami człowieka,
- ◇ dowiadują się o podstawowych aktach prawnych stojących na straży przestrzegania praw człowieka (Europejska Konwencja Praw Człowieka, Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej),
- ◇ uczą się interpretować historyczne teksty źródłowe oraz dokumenty związane z prawami człowieka,
- ◇ dowiadują się o ograniczeniach w prawach człowieka w odniesieniu do osób oskarżonych i skazanych (na przykładach historycznych).

Po warsztatach uczestnicy potrafią:

- ◇ wskazać przykłady łamania praw człowieka,
 - ◇ analizować teksty źródłowe,
 - ◇ wymienić ograniczenia w prawach przysługujących oskarżonemu i skazanemu.
-

Pojęcia podstawowe:

Europejska Konwencja Praw Człowieka, Europejski Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu, Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, godność, wolność, granice praw człowieka.

Metody i techniki:

- ◇ lekcja nauczająca,
 - ◇ dyskusja „burza mózgów”
 - ◇ praca w grupach,
 - ◇ ćwiczenie „Prawda – Fałsz”,
 - ◇ praca z materiałami ikonograficznymi,
 - ◇ praca z dokumentami źródłowymi.
-

Środki dydaktyczne:

- ◇ arkusze papieru, pisaki,
 - ◇ materiały pomocnicze i źródłowe.
-

Czas trwania:

90 min.

Grupa docelowa:

dorośli.

Przebieg warsztatu:

1. Powitanie, przedstawienie się uczestników warsztatów. (w zależności od liczebności grupy 5–10 min.)
2. Wprowadzenie i przedstawienie celów spotkania. (5 min)
3. Omówienie przez zagadnienia: godność człowieka w kontekście praw oskarżonych i skazanych – przeprowadzanie „burzy mózgów”. Pytanie: czy godność jest równoznaczna z prawem człowieka? (10 min)
4. Omówienie przez prowadzącego zapisów w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka oraz Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej odnoszących się do praw oskarżonych i skazanych osób. Uczestnicy

otrzymują fragmenty tekstów tych dokumentów do analizy (► patrz: materiały pomocnicze na str. 111). Celem jest uzyskanie podstawowej wiedzy na temat praw osób oskarżonych i skazanych. (10 min)

5. Ćwiczenie 1.

Podział uczestników na grupy. Każda z grup otrzymuje teksty źródłowe:

_____ grupa I (str. 113)

teksty źródłowe nr I–III;

_____ grupa II (str. 115)

teksty źródłowe nr IV–VI;

_____ grupa III (str. 119)

teksty źródłowe nr VII–X.

Zadaniem każdej grupy jest analiza tekstów źródłowych i wypisanie na podstawie tych tekstów przykładów łamania prawa w ankiecie (► patrz: Ankieta nr 1 w materiałach pomocniczych, s. 122). Pomogą w tym spisy praw przysługujących oskarżonym i skazanym, wyszczególnione w aktach, omówione wcześniej przez prowadzącego, (Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Europejska Konwencja Praw Człowieka). Prowadzący zwraca uwagę na kwestię akceptacji przez Polskę wymienionych dokumentów Przedstawiciel grupy czyta odpowiedzi, prowadzący zapisuje je na tablicy, dodaje swój komentarz. (15 min)

6. Ćwiczenie 2.

Prowadzący inicjuje debatę „za i przeciw”, jako temat podając kwestię kary śmierci (► problem pojawia się w tekstach źródłowych nr IX i X na str. 120). Pytanie pomocnicze do dyskusji: czy kara śmierci w warunkach wyjątkowych jest słuszną, na przykład w czasie wojny? Prowadzący spisuje na tablicy argumenty za i przeciw karze śmierci, tworząc mapę mentalną. Prosi o uzasadnienie decyzji. (► patrz: Argumenty w materiałach pomocniczych na str. 123). (25 min)

7. Ćwiczenie 3.

Każdy uczestnik otrzymuje ankietę „Prawda – Fałsz”. (► patrz: Ankieta nr 2 w materiałach pomocniczych, s. 122 – zdania prawdziwe to 2, 3, 6). Grupa uzupełnia ją wspólnie z prowadzącym. Prowadzący komentuje odpowiedzi uczestników, podając rozwiązanie. Odnosi się w komentarzach do omówionych źródeł historycznych, porównując sytuację obecną z ówczesną. (15 min)

8. Podsumowanie warsztatu. Czas na ewentualne pytania do prowadzącego. (5 min)

MATERIAŁY POMOCNICZE I TEKSTY ŹRÓDŁOWE DO PRACY W GRUPACH

Europejska Konwencja Praw Człowieka i protokoły dodatkowe dotyczące oskarżonych i skazanych:

- ◇ prawo do rzetelnego procesu sądowego (Art. 6)
- ◇ zakaz karania bez ustawy (Art. 7)
- ◇ prawo do skutecznego środka odwoławczego (Art. 13)

_____ protokół nr 6 (1983 r.)

- ◇ zakaz kary śmierci w czasie pokoju

_____ protokół nr 7 (1984 r.)

- ◇ prawo do odwołania w sprawach karnych
- ◇ odszkodowanie za niesłuszne skazanie
- ◇ zakaz ponownego sądenia lub karania

_____ protokół nr 13 (2002 r.)

- ◇ całkowity zakaz kary śmierci (także w czasie wojny)

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (zbiór fundamentalnych praw człowieka uchwalony i podpisany 7 grudnia 2000 r. podczas szczytu Rady Europejskiej w Nicei).
Tytuł VI – Wymiar Sprawiedliwości:

_____ Art. 47

Prawo do skutecznego środka prawnego i dostępu do bezstronnego sądu.

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

_____ Art. 48

Domniemanie niewinności i prawo do obrony.

1. Każdego oskarżonego uważa się za niewinnego, dopóki jego wina nie zostanie stwierdzona zgodnie z prawem.
2. Każdemu oskarżonemu gwarantuje się poszanowanie prawa do obrony.

_____ Art. 49

Zasady legalności oraz proporcjonalności kar do czynów zabronionych pod groźbą kary.

1. Nikt nie może zostać skazany za popełnienie czynu polegającego na działaniu lub zaniechaniu, który według prawa krajowego lub prawa międzynarodowego nie stanowił czynu zabronionego pod groźbą kary w czasie jego popełnienia. Nie wymierza się również kary surowszej od tej, którą można było wymierzyć w czasie, gdy czyn zabroniony pod groźbą kary został popełniony. Jeśli ustawa, która weszła w życie po popełnieniu czynu zabronionego pod groźbą kary, przewiduje karę łagodniejszą, ta właśnie kara ma zastosowanie.
2. Niniejszy artykuł nie stanowi przeszkody w sądeniu i karaniu osoby za działanie lub zaniechanie, które w czasie, gdy miało miejsce, stanowiło czyn zabroniony pod groźbą kary, zgodnie z ogólnymi zasadami uznanymi przez wspólnotę narodów.
3. Kary nie mogą być nieproporcjonalnie surowe w stosunku do czynu zabronionego pod groźbą kary.

_____ Art. 50

Zakaz ponownego sądenia lub karania w postępowaniu karnym za ten sam czyn zabroniony pod groźbą kary

1. Nikt nie może być ponownie sądzony lub ukarany w postępowaniu karnym za ten sam czyn zabroniony pod groźbą kary, w odniesieniu do którego zgodnie z ustawą

został już uprzednio uniewinniony lub za który został już uprzednio skazany prawomocnym wyrokiem na terytorium Unii.

Grupa I

Źródło I.

12 kwietnia 1936. Wołyń. List matki w sprawie uwolnienia syna więzionego na terenie ZSRR.

M. Dunin-Wąsowicz, matka ks. Bronisława Dunina-Wąsowicza:

Jekatierino Pawłowna! Otrzymałam od mego syna Bronisława Dunina-Wąsowicza list, który mnie zabija. On po dziś dzień znajduje się w okropnych warunkach więzienia, pomimo otwartej gruźlicy. Pani zna położenie mego syna, wszak od dziesięciu lat nie wychodzi z zesań i więzień. Według słów syna jego nadal oskarża się o przekroczenie granicy i rozpowszechnianie literatury polskiej. Ale, o ile wiem, on rzeczywiście przekroczył granicę w 1922 r., wracając po ukończeniu studiów w Polsce do swoich krewnych, do ojczyzny.

Nie ukrywał tego. Ale teraz, z jakiegoś powodu czyn, nie mający wtedy żadnych antyradzieckich tendencji, obecnie jest klasyfikowany jako akt antypaństwowy, skierowany przeciwko władzy sowieckiej i partii i pociąga za sobą najwyższy wymiar kary.

Jak widać ze słów syna, on całkowicie uświadomił sobie swoje nietaktowne naruszenia dyscypliny, czasami dokonując rytuału, ale postępów i działań skierowanych przeciwko władzy sowieckiej z jego strony nie było. Wobec niej był on całkowicie lojalny. Usilnie Panią proszę, aby

biorąc za podstawę moje słowa, zwróciła się Pani w moim imieniu, cierpiącej matki, zarówno do konsula polskiego, jak i do NKWD i do CIK-u, by mu na czas, przy pierwszej możliwości, pozwolono na wyjazd do Polski, jeśli tu, w ZSRR, nie zasługuje na wolność.

Gruźlica, której nabawił się w strasznej nędzy 10-letniego zesłania, katastrofalnie skraca dni jego szybko uciekającego życia.

Pomocy! Proszę Panią o wysłanie załączonej prośby do polskiego konsula oraz o zadanie sobie trudu powiadomienia o otrzymaniu naszych prośb, a w przyszłości, o wynikach mojej prośby.

Bez sądu, świadków i prawa... Listy z więzień, łagrów i zesłania do Delegatury PCK w Moskwie 1924–1937, red. R. Dzwonkowski, Lublin 2002

Źródło II.

Wyrok z dnia 5 listopada 1953 r.:

Sąd Wojewódzki w Lublinie w Wydziale IV Karnym [...] rozpoznawszy dniach 26,29,30,31.X i 2.XI 1853 r. sprawę [...] oskarżonych o to, że w okresie od 1941r. do 1944r. na terenie województwa lubelskiego idąc na rękę władzom hitlerowskim jako kierownicy oddziału faszystowskiej organizacji „Narodowe Siły Zbrojne”, działając w ścisłym porozumieniu i powiązaniu z hitlerowskimi organizacjami policyjnymi, oraz wykonując dyrektywy tzw. rządu emigracyjnego w Londynie zwalczania i fizycznego wyniszczania sił narodo-wyzwoleńczych brali udział w dokonywaniu zabójstw członków PPR i AL., jeńców radzieckich oraz obywateli polskich narodowości żydowskiej. [...]

Uzasadnienie

[...]

1.XI.1939 hordy hitlerowskie wtargnęły do Polski. Rozegrał się wówczas ostatni akt zdrady burżuazyjnego rządu. Ohyda tej zdrady dla mas pracujących Polski była zupełnie jasna. Na tragicznym doświadczeniu września masy pracujące odczuły i zrozumiały do czego doprowadziły rządy burżuazji.

Ich polityka ucisku i wyzysku, uwsteczniania ekonomiki w kraju idzie w parze z antyradziecką prohitlerowską polityką, ze zdradą interesów narodowych – ze zdradą Ojczyzny.

Archiwum Ośrodka KARTA, Kolekcja Anieli Steinsbergowej.
Sprawy Sądowe, sygn.: AO IV/214K.11.12

Źródło III.

27 marca 1956. Stanisława S. z Kozienic:

28 kwietnia 1953 r. zostałam aresztowana i osadzona w więzieniu. Byłam wówczas na II-gim roku Stomatologii Akademii Medycznej w Gdańsku.

Powodem tego tragicznego dnia był list napisany do rodziców w okresie śmierci J. Stalina. W tej chwili trudno mi dokładnie podać treść nakreślonych wówczas zdań, w każdym razie, nie były to słowa pochlebne. List ten dostał się w ręce władz bezpieczeństwa, w rezultacie czego dostałam 8 miesięcy więzienia, zostałam skreślona z listy studentów i wyrzucona jako wróg klasowy z ZMP. Po wyjściu z więzienia (zostałam zwolniona wcześniej, tj. w lipcu 1953 r.) usiłowałam powrócić na swoje miejsce, ale niestety. Jeden fakt (list) zaważył na mojej przyszłości.

Miałam zamiar dochodzić prawdy, ale uznałam tę myśl za głupią i bezcelową, bo i tak prawda nie byłaby moją. Zostałam wrogiem klasowym, nie godnym i nie mającym prawa do korzystania z przywilejów, jakie nam dała Polska Ludowa. Co mnie teraz skłoniło do pisania – po upływie niemal trzech lat? Nic innego, jak chęć powrotu w szeregi studentów.

Dajcie mi odpowiedź szczerą, nie obłudną, czy muszę pracować w zawodzie nie przynoszącym mi zadowolenia (pracownik umysłowy), czy jest jeszcze dla mnie droga wyjścia, droga powrotu?

Księga listów PRL-u, t. 1, 1951–1956, wybór i oprac. G. Sołtyśiak, Warszawa 2004

Grupa II

Źródło IV.

20 grudnia 1965. Warszawa. Początek procesu Ludwika Hassa, oskarżonego o powiązania z organizacjami trockistowskimi.

Ludwik Hass:

20 grudnia rozpoczął się nasz proces. Z Badowskim ustaliliśmy, że nie damy się zarznąć po cichu. [...] ustaliliśmy, że będziemy się zwracać do siebie per „towarzyszu”. Prosiłem swoich adwokatów o ustalenie, czy ktoś z trójki sędziowskiej nie brał udziału w procesach stalinowskich. Miałem przygotowane oświadczenie, że ze względu na to, że proces dotyczy walki ze stalinizmem, sędziowie, którzy w takich procesach sądzili, nie mogą być bezstronni. Niestety, moi adwokaci zaniedbali to, a – jak się później okazało – przewodnicząca sądu brała udział w takich procesach.

Wprowadzili nas na salę. Poirytowało mnie od razu, że nie było tu mojej żony, którą widziałem wcześniej na korytarzu. Prokurator postawił wniosek o przeprowadzenie rozprawy przy drzwiach zamkniętych. Poprosiłem o głos. Sędzina była tym tak zaskoczona, że mi go udzieliła. Wstałem i przemówiłem.

„Już Monteskiusz powiedział, że lud sam sądzić nie może, ale lud przez swoją obecność na sali sądowej sprawuje kontrolę nad sędziami, a tutaj nie chce się do tego dopuścić. Widzę coś

więcej – na tej sali wszystko jest już przesądzone”. Zwróciłem się do woźnej, która stała przy drzwiach: „Niech pani powie, kto pani kazał stać przy drzwiach i nikogo nie wpuszczać. Czy pani wie, że pani łamie prawo?”. To była starsza kobieta, spojrzała na mnie, później na sędzinę – kompletnie zaskoczona tą sytuacją; oskarżony jej zadaje pytania, gorzej, oskarża ją – Bogu ducha winną. Sędzina zwróciła mi uwagę, bym tak głośno nie mówił. Zaprotestowałem – żaden przepis nie określa, czy należy mówić głośno, czy cicho. „Tam na korytarzu stoją moi przyjaciele, znajomi, towarzysze – ja nie pozwolę, żeby dowiadawali się o procesie od kapusiów (cała ławka zajęta była przez oficerów bezpieczeństwa, którzy w ramach służby obserwowali proces). Będę mówił tak głośno, żeby wszystko było słychać na korytarzu”. W tym momencie włączył się Badowski i poparł moje żądanie.

Sąd udał się na naradę. Po kilkunastu minutach oznajmiono, że rozprawa odbędzie się w trybie jawnym.

G. Sołtysiak, *Trockiści*, w: „Karta” nr 7, 1992

Źródło V.

1 grudnia 1975. Radom. Do Prokuratora Generalnego PRL Ob. Lucjana Czubińskiego: My, rodziny oskarżonych w procesach radomskich, które odbyły się po zajściach 25 czerwca 1976 r. oświadczamy, że procesy odbywały się bez należytego materiału dowodowego. Na rozprawy sądowe nas nie wpuszczono, mimo że rozprawy były jawne. Zezwolono tylko na wysłuchanie aktów oskarżenia i wyroków jednej lub

dwóm osobom z rodziny. Wówczas widzieliśmy naszych synów i mężów, którzy nosili wyraźne ślady pobicia. Na widzeniach mówili oni nam, że biciem i torturami wymuszano od nich zeznania. W czasie rozpraw sądowych funkcjonariusze MO mieli pogardliwy stosunek do oskarżonych i ich rodzin. [...] Przedstawiając powyższe prosimy o zrewidowanie wszystkich rozpraw odbywających się po 25.VI.76 oraz zbadanie praworządności postępowania przygotowawczego i dowodowego w tych sprawach.

Archiwum Ośrodka KARTA, zespół Czerwiec 1976, sygn.: AO IV/194.5

Źródło VI.

Kwiecień–maj 1980. Mirosław Chojecki w rękopisie więziennym:

Wczoraj upłynął miesiąc od chwili mojego aresztowania i jednocześnie 18 dzień głodówki. [...]

Przyszli po mnie wczesnym wieczorem. Zaczynałem robić synkowi kolację. Magdy nie było w domu. Jej ojciec, dziadek Jacek, rozmawiał z wnuczką, gdy do mieszkania zapukali cywilni policjanci. Było ich trzech. Kazali się ubrać i iść ze sobą. Tak zupełnie bez wyjaśnienia. Pokazują legitymację i wtedy nie masz żadnego odwołania [...].

Skuto mi ręce kajdankami i wyszliśmy. Na dole czekał fiat. Zajechaliśmy na dziedziniec Pałacu Mostowskich i bez słowa sprowadzono mnie do podziemia do celi.

Na drugi dzień stanąłem przed panią prokurator mgr Anną Detką, która chwilę coś pisała na maszynie, potem wykręciła papier i dała mi

do podpisu. Był to nakaz aresztowania na okres 3 miesięcy za kradzież powielacza [...]. Ale pani prokurator nie miała ochoty odpowiadać na moje pytania, o co w ogóle chodzi twierdząc, że to ona jest od zadawania pytań. I zapytała czy mam coś do wyjaśnienia w tej sprawie, a na kolejną uwagę, że sam oczekuję wyjaśnień, poszła do pokoju. Po chwili wprowadzono mnie i znalazłem się z powrotem w podziemiach Pałacu. Przy wejściu do celi zabrano mi kopię nakazu aresztowania, której do tej pory, mimo upływu miesiąca nie odzyskałem [...].

Jak się odwoływać? Jak obalać niesłuszne zarzuty dotyczące czegoś, czego nie dokonałem i o czym mi nic nie wiadomo? A termin odwołania jest krótki, 7 dni. Czekałam więc mając nadzieję, że może ktoś zechce mnie przesłuchać w tej sprawie i wówczas czegoś się dowiem. Ale nikt nie zainteresował się mną w ciągu tych 7 dni. [...]

z kwietnia mijał termin, do którego mogłem składać odwołanie do Sądu. Nie miałem jednak żadnego przesłuchania, nie miałem odpisu sankcji /postanowienie o aresztowaniu/, nie znałem uzasadnienia zarzutu, ani uzasadnienia aresztowania. Mogłem więc napisać pismo składające się z kilku ogólników. [...]

Oczywiście napisałem także, że jestem niewinny i nie mam nic wspólnego z tą kradzieżą. Przed wysłaniem tego pisma poprosiłem o rozmowę z wychowawcą. Chciałem od niego pożyczyć kodeksy, by móc powoływać się na odpowiednie artykuły w moim odwołaniu. Wychowawca przyjął mnie ponownie, ale powiedział, że kodeksów nie posiada i że muszę

w tej sprawie napisać podanie do biblioteki więziennej. Wróciłem do celi i opowiedziałem to współlokatorom. Setnie się uśmieśli. Biblioteka już od dwóch tygodni była nieczynna. Robiono tu jakieś remanenty. Zdziwiony zapytałem jednego ze strażników, który poinformował mnie, że kodeksów z biblioteki nie dostanę. Jest bowiem nieczynna i w tej sprawie może mi poradzić tylko wychowawca. Koło się zamknęło. Musiałem zrezygnować z poparcia mojego odwołania odpowiednimi przepisami.

Dni mijały. Nie wzywano mnie na przesłuchania. Siedziałem odcięty od rodziny i przyjaciół. Władze zupełnie się mną nie interesowały i dalej w ogóle nie wiedziałem o co w ogóle chodzi [...].

Tymczasem jedyną obroną, jaką mogłem przedsięwziąć w areszcie była głodówka. Bodajże w Wielki Piątek postanowiłem, że od wtorku pościętnego rozpocznę głodówkę. Wiedziałem, że w takiej sytuacji w ciągu 7 dni musi zjawić się prokurator i wówczas może się dowiedzieć, dlaczego przedstawiono mi zarzut i dlaczego zostałem aresztowany. [...]

8 kwietnia rano wysłałem do prokuratury pismo zawiadamiające o podjęciu głodówki. Zażądałem alternatywnie: albo żeby mi przedstawiono rzeczywiste powody mojego aresztowania oraz umożliwiono kontakt z adwokatem, albo żeby mnie wypuszczono z aresztu. Po spełnieniu jednego z tych warunków byłem gotów zrezygnować z głodówki. [...]

Niedługo potem wywołano mnie ponownie z celi [...] Naczelnik [aresztu-red.] przejął inicjatywę:

– Co wy się Chojecki wygłupiacie?

Nic nie odpowiadam.

– Polecam wam przerwać te dziecinne zabawy, które i tak nic nie zmieniają w waszej sytuacji. Władze dysponujące przekazały nam was polecając szczególnej opiece...

– Dlaczego szczególnej? – zapytałem

– ...i dlatego nakazują wam przerwać głodówkę.

– Nie przerwę.

– W takim razie będę zmuszony was ukarać.

– Proszę bardzo.

– Za opór przełożonym i wyłamywanie się z porządku aresztu, za postępowanie niezgodnie regulaminem wymierzam wam 14 dni twardego łoża.

– Dziękuję – odpowiedziałem i zostałem odprowadzony do celi. Zdziwiła mnie ta historia. Nie znałem jeszcze wypadku, żeby za rozpoczęcie głodówki karano, i to najsurowszą karą. [...]

Po 40 dniach nareszcie pani prokurator Anna Detka przysłała mi pismo następującej treści: „Uzasadnienie do postanowienia o przedstawieniu zarzutów Mirosławowi Chojeckiemu w dniu 6.III.1980 Podejrzanemu Mirosławowi Chojeckiemu postanowieniem z dnia 6.III.1980 przedstawiono zarzut o dokonaniu czynu z art. 199 §1 kk. Zarzut ten przedstawiono podejrzanemu w oparciu o zgromadzony w postępowaniu przygotowawczym materiał w postaci dowodów rzeczowych oraz osobowych, dokumentów, opinii biegłych i in. Materiały te

zawierają dostateczne podstawy do przedstawienia Mirosławowi Chojeckiemu zarzutu.” Pismo to nie jest datowane. Uzasadnienie uniwersalne. Daje się zastosować do każdego podejrzanego w każdej sprawie. Oczywiście zaskarżyłem je do Prokuratury Generalnej. [...]

Post scriptum [...]

Pierwszego wieczora odwiedziło mnie ok. 70 osób. Siedziałem w swoim fotelu przy oknie i... Jezu. Jak ja ich strasznie kocham. To przecież dzięki nim, dzięki przyjaciołom, kolegom i wielu, wielu nieznanym osobom wypuszczono mnie z tego kryminału. Powoli dowiaduję się o ogromnej pracy, którą wykonano dla mnie, dla Bogdana, dla nas. Żadne słowa nie wyrażą wdzięczności. Zarówno tym, którzy niezależnie od normalnej, codziennej pracy wydawnictwa drukowali i rozpowszechniali, jak i tym, którzy stukali do wielu, wielu drzwi o uwolnienie nas.

Tym, którzy organizowali listy protestacyjne, i tym, którzy często z ogromnym wahaniem i przełamywaniem strachu listy te podpisywali. Tym, którzy w kraju i za granicą nadawali rozgłos naszej sprawie i tym, którzy podjęli głodówkę.

Archiwum Ośrodka KARTA, Teczka osobista Mirosława Chojeckiego, sygn.: AO III/4

Grupa III

Źródło VII.

Rok 1981. Jan Olszewski w *Obywatel a służba bezpieczeństwa*:

Tekst powyższy nie jest instrukcją dla konspirantów ani nie stanowi podręcznika rewolucjonisty. Jest przeznaczony dla każdego kto żyje w państwie totalitarnej dyktatury jakim jest PRL. [...] Przesłuchiwany powinien na wstępie zostać poinformowany w jakiej (czyjej) sprawie został wezwany. Jeśli informacji tej mu nie udzielono, winien jej zażądać. [...]

Rola świadka łatwo bowiem zmienia się w rolę podejrzanego. Często się zdarza, że osobę faktycznie podejrzaną o popełnienie przestępstwa władze śledcze przesłuchują najpierw jako świadka, uzyskując w ten sposób materiał obciążający, który służy następnie do sformułowania przeciw niej zarzutów. [...]

W toku trwania śledztwa podejrzany, zwłaszcza przebywający w areszcie tymczasowym, jest przeważnie do końca zdezorientowany zarówno co do sytuacji procesowej jak i zamiarów śledczych. Z reguły nie dopuszcza się do niego adwokata, jest pozbawiony wglądu do akt śledztwa, nie wie kto jest jeszcze w jego sprawie współpodejrzanym, nie ma pojęcia jakie zebrano przeciw niemu dowody [...] W tych warunkach jedyną efektywną formą obrony jest milczenie podejrzanego przez cały okres śledztwa. Każde

złożone wyjaśnienie prawdziwe czy kłamliwe, może zostać przez prowadzących śledztwo zręcznie wykorzystane przeciw niemu. Jedynie milczenie nie może go w żadnym wypadku obciążyć. Dlatego należy konsekwentnie i uparcie odmawiać składania w śledztwie dotyczącym zarzutów o charakterze politycznym jakichkolwiek wyjaśnień. [...]

Taktyka zupełnego milczenia jest trudną próbą charakteru, zwłaszcza dla człowieka pozbawionego wolności. [...]

Zwykle funkcjonariusze służby śledczej, chcąc nakłonić do składania zeznań, mówią: „my i tak wszystko wiemy. Chodzi nam tylko o sprostowanie pewnych nieścisłości w materiałach sprawy, które może pan wytłumaczyć na swoją korzyść”. Często prowadzący śledztwo może rzeczywiście dużo wiedzieć o sprawie i być może niewiele przesadza mówiąc, że wie wszystko (podstuchy, inwigilacja). Jednak nigdy nie można być pewnym, co śledczy wie, czego się domyśla, a o czym nie ma żadnego pojęcia. [...]

Przystępując do rozmowy z funkcjonariuszami służby śledczej należy pamiętać, że nie muszą oni zadawać pytań wprost. Przesłuchujący dąży do tego, aby była to swobodna rozmowa, częstuje papierosami, koniakiem, nie zadaje w zasadzie pytań. Dąży do tego, aby była to pogawędka starych znajomych (gdy śledztwo trwa kilka miesięcy i funkcjonariusz jest jednym z niewielu ludzi, z którymi mamy do czynienia, rzeczywiście można mówić o starej znajomości). Dać się złapać na tym, że czujemy się zobowiązani w jakiś sposób temu panu (bo z fajkami

krucho, a on częstuje, bo kroplę alkoholu można wypić itp.) tzn., że jest źle. [...]

Prowadzący śledztwo wykonuje polecenie mu zadane, którego jednym z elementów jest to by „zaprzyjaźnić” się z podejrzanym po to, aby psychologicznie zmusić go do składania wyjaśnień (ja dla pana koniak, a pan...?) Wagę dowodu ma tylko to, co zostało podpisane. Dlatego też protokół jest często sporządzany po ośmiogodzinnym przesłuchaniu, gdy przesłuchujący wie, że zmęczenie odbiera drugiej stronie chęć walki o precyzję sformułowań. [...] Należy więc od początku domagać się sformułowania pytań i zapisywania ich do protokołu, a później odmawiać odpowiedzi. Nie prowadzić żadnych rozmów poza protokołem.

J. Olszewski, *Obywatel a służba bezpieczeństwa*, Wrocław 1981

Źródło VIII.

23 maja 1985. Przed Sądem Rejonowym w Gdańsku stają: Władysław Frasyński, Bogdan Lis i Adam Michnik. Zarzuca się im „działanie w celu wywołania niepokoju” i udział „w działalności nielegalnego związku pod nazwą Tymczasowa Komisja Koordynacyjna”. Zostaną skazani na: Frasyński-3,5, Michnik-3 lata, Lis-2,5 roku więzienia.

Adam Michnik:

Władza dbała już wówczas o pozory. A w naszym procesie kompletnie z nich zrezygnowała. Z dużym hukiem nadano na cały świat bardzo prosty i czytelny sygnał, że „polska władza kompletnie lekceważy prawo”. Sędzia Bieniuk nawet

nie pozwalał nam składać wyjaśnień. Po dwóch zdaniach przerywał i usuwał nas z sali.

Sędzia Krzysztof Bieniuk w uzasadnieniu wyroku:

Sprawa niniejsza, wbrew dążeniu oskarżonych i obrony, nie była, gdyż nie mogła być, procesem politycznym, ponieważ polskie prawo karne nie zna pojęcia „proces polityczny” bądź też „więzień polityczny”.

Stan wojenny. Ostatni atak systemu, red. A. Dębska, Warszawa 2006

Źródło IX.

3 listopada 1939. Warszawa. Obwieszczenie komendy garnizonu m.st. Warszawy:

Wyrokiem polowego sądu wojennego skazano na śmierć:

wdowę Eugenię Włodarz oraz studentkę Elżbietę Zahorską za zamach na żołnierza niemieckiego, względnie sabotaż, tzn. zrywanie plakatów.

Komendantura

H. Frank, *Okupacja i ruch oporu w dzienniku Hansa Franka 1939–1945*, Warszawa 1972

Źródło X.

Rozporządzenie celem zwalczania czynów gwałtu w Generalnym Gubernatorstwie z dnia 31 października 1939 r.:

_____ § 2

Kto umyślnie uszkadza urządzenia władz Niemieckich, rzeczy służące do pracy władzom Niemieckim lub urządzenia użyteczności publicznej, ulega karze śmierci.

§ 3

Kto nawołuje lub zachęca do nieposłuszeństwa rozporządzeniom lub zarządzeniom władz Niemieckich, podlega karze śmierci. [...]

§ 6

Podżegacz i pomocnik karani będą jak sprawca, czyn usiłowany karany będzie jak czyn dokonany. [...]

§ 9

Kto otrzymawszy wiadomość o zamiarze popełnienia przestępstwa, określonego w §§ 1–5, zaniecha władzy lub osobie, której przestępstwo to grozi niezwłocznie lub w takim czasie donieść o nim, aby można było zamierzonemu przestępstwu zapobiec, ulega karze śmierci.

H. Frank, *Okupacja i ruch oporu w dzienniku Hansa Franka 1939–1945*, Warszawa 1972

Ankieta nr 1:

| Przysługujące prawo: | Przykład łamania prawa: |
|----------------------|-------------------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |

Ankieta nr 2:

| | Prawda: | Fałsz: |
|--|---------|--------|
| 1. Można karać człowieka bez podstawy prawnej (według dzisiejszego prawa). | | |
| 2. Nie należy karać ponownie za ten sam czyn (według dzisiejszego prawa). | | |
| 3. Można pozbawiać prawa do wolności przestępców i karać żołnierzy w czasie wojny w trybie nadzwyczajnym (według dzisiejszego prawa). | | |
| 4. W czasie wojny można karać śmiercią (według dzisiejszego prawa). | | |
| 5. Każdego oskarżonego uznaje się za niewinnego w czasie trwania PRL. | | |
| 6. W sytuacjach nadzwyczajnych jest możliwość zawieszenia niektórych zobowiązań państwa w zakresie praw człowieka (według dzisiejszego prawa). | | |

* Przy poprawnej odpowiedzi wstaw krzyżyk X.
* Ankieta odnosi się do realiów polskich.

Argumenty, które zwykle pojawiają się w dyskusji w za karą śmierci i przeciwko niej.

Przykładowe argumenty do dyskusji przeciwko karze śmierci:

- ◇ jest nieetyczna i sprzeczna z poczuciem sprawiedliwości;
- ◇ krewni (rodzice, dzieci) przestępcy cierpią;
- ◇ jest nieodwracalna – zdarzają się pomyłki;
- ◇ kara śmierci jest często stosowana wobec przeciwników politycznych (czasy stalinowskie);
- ◇ przekreśla możliwość poprawy przestępcy w przyszłości;
- ◇ kara śmierci nie odstrasza przestępców bardziej niż kara dożywotniego więzienia;
- ◇ temat ten wykorzystywany jest przez polityków, bowiem każdy człowiek może wziąć udział w dyskusji, zamiast podawać konkretne rozwiązanie prawne, kara śmierci staje się „kiełbasą wyborczą” – manipulacja społeczeństwa, podobnie, jak w wypadku aborcji;
- ◇ sprawia, że wiele osób bierze na swoje sumienie śmierć człowieka;
- ◇ ludzkie życie jest wartością nadrzędną w stosunku do prawa karnego;
- ◇ odwet jest złem;
- ◇ karę należy przeżyć, inaczej nie jest karą, ale egzekucją.

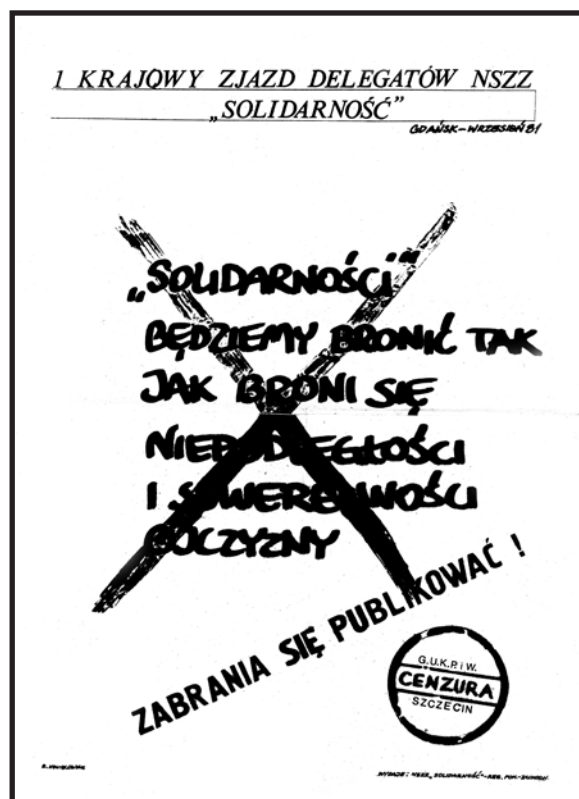
Przykładowe argumenty do dyskusji za karą śmierci:


- ◇ odstrasza potencjalnych przestępców;
- ◇ daje pewność, że przestępca nigdy już nie zrobi krzywdy innym ludziom;
- ◇ uniemożliwia ucieczkę skazanego;
- ◇ uniemożliwia popełnianie przestępstw w więzieniu;
- ◇ koszty utrzymania mordercy w więzieniu są zbyt wysokie, a w kosztach tych poszkodowani (np. rodzina zamordowanego) muszą partycypować;
- ◇ rodzina poszkodowanego czuje się bezpieczniej;
- ◇ kara więzienia nie jest wystarczająca dla sprawcy, sprawca przyzwyczaja się do więzienia, ma zapewnione warunki bytowe;
- ◇ jest to kara sprawiedliwa: życie za życie.

III. 5. WOLNOŚĆ SŁOWA

Monika Mazur-Rafał, Magdalena Szarota

Na pozór termin „wolność słowa” mógłby być traktowany przez młodych jako nie dotyczący ich, odnoszący się do innej epoki. Jednak reakcja młodzieży na rzekome próby kontrolowania Internetu wykazała, że wolność słowa należy do szczególnie cenionych przez nich wartości. W całej dyskusji dotyczącej ACTA uderzająca była jednak niska świadomość na temat ograniczeń, jakie zakłada odpowiedzialne korzystanie z tej wolności/tego prawa, mieszanie pojęć (np. traktowanie wolności słowa jako wartości absolutnej bez respektowania praw innych) oraz populistyczne korzystanie z odniesień historycznych (w wielu dyskusjach poprawność polityczna zrównywana była z cenzurą, zwłaszcza cenzurą w PRL-u, podczas gdy jest to sposób wyrażania opinii bez uciekania się do mowy nienawiści). W tym kontekście potrzebna wydaje się systematyzacja wiedzy dotyczącej samego pojęcia „wolność słowa”, odniesień historycznych i międzynarodowych. Uwrażliwienie młodych na ograniczenia dotyczące prawa do wolności słowa, uświadomienie im samej siły słowa oraz niuansów związanych z doбором określeń, mogłoby przyczynić się do ograniczenia skali mowy nienawiści i brutalizacji języka debaty publicznej w demokratycznych społeczeństwach.



↑  Wrzesień 1981. Ocenzurowana ulotka NSZZ „Solidarność” Region Pomorze Zachodnie. Zbiory Ośrodka KARTA

Cele:

W trakcie zajęć uczestnicy:

- ◇ wypracowują własną definicję pojęcia „wolność słowa”, zastanawiają się nad treścią i znaczeniem tej wolności dla funkcjonowania demokracji, a także nad jej granicami i ewentualnymi zagrożeniami,
- ◇ zapoznają się z historycznymi i współczesnymi przykładami łamania wolności słowa w Polsce, a w szczególności na podstawie tekstów źródłowych pogłębią wiedzę na temat łamania wolności słowa w PRL-u, który będzie dla nich studium przypadku w odniesieniu do innych niedemokratycznych reżimów,
- ◇ zastanawiają się nad odpowiedzialnym korzystaniem z wolności słowa z poszanowaniem praw i wolności innych ludzi.

Pojęcia podstawowe:

wolność słowa, prawo do informacji, cenzura, propaganda, mowa nienawiści, poprawność polityczna, tolerancja, dyskryminacja.

Metody i techniki:

- ◇ dyskusja,
- ◇ praca w grupach,
- ◇ mapa mentalna,
- ◇ praca z materiałami graficznymi,
- ◇ praca z dokumentami źródłowymi.

Środki dydaktyczne:

- ◇ materiały pomocnicze i źródłowe,
- ◇ flipchart/arkusze papieru i pisaki.

Czas trwania:

90 min.

Grupa docelowa:

młodzież (13–16 lat).

Przebieg warsztatu:

1. Powitanie, przedstawienie się uczestników warsztatów. (w zależności od liczebności grupy 5–10 min)
2. Wprowadzenie i przedstawienie celów spotkania. (5 min)
3. **Ćwiczenie 1:**
Dyskusja nad wybranymi przez uczestników materiałami wizualnymi. (w zależności od liczby uczestników ok. 20–30 min)
Prowadzący dzieli uczestników na grupy 2–3 osobowe (np. prosząc ich o odliczenie do 2 lub 3). Po utworzeniu grup każda z nich jest proszona o wybór zdjęcia/plakatu/grafiki (► patrz: materiały wizualne na str. 133–137) i krótką refleksję nad przesłaniem danego obrazu. Następnie prowadzący prosi przedstawicieli każdej z grup o uzasadnienie swojego wyboru (dlaczego wybrali to zdjęcie/plakat/grafikę) i podzielenie się z grupą przemyśleniami na temat przesłania wynikającego z danego materiału.

Wskazówki dla prowadzącego:

Ze względów czasowych to ćwiczenie można ominąć, aczkolwiek w założeniu ma pomóc uczestnikom sformułować własną refleksję i pokazać, że kwestia wolności słowa nie jest zagadnieniem odległym czy abstrakcyjnym, ale

fundamentalnym dla demokracji. Ćwiczenie ma uświadomić uczestnikom, że brak wolności słowa jest zawsze związany z ograniczeniem wolności, i że zazwyczaj ma miejsce w systemach niedemokratycznych. Grafiki przedstawiają różne aspekty ograniczeń i odnoszą się do różnych sytuacji: dyskusji na temat ochrony praw autorskich i wolności w Internecie wywołanej projektem ACTA; historii Polski/Europę (pokazując, że w systemach totalitarnych/autorytarnych wolność słowa musi być wyeliminowana, gdyż takie są racje reżimu).

4. Ćwiczenie 2: Praca nad definicją pojęcia „wolność słowa”. (do 20 min)

Prowadzący dzieli uczestników na grupy 4–5 osobowe. Po utworzeniu grup każda z nich jest proszona o przygotowanie własnej definicji wolności słowa (zawierającej 2–3 słowa klucze z ww. pojęć podstawowych) i zapisanie jej na dużej kartce papieru z flipcharta w sposób czytelny dla innych. Definicje mają być raczej krótkie, 1–2 zdaniowe.

Wskazówki dla prowadzącego:

Celem ćwiczenia jest naprowadzenie uczestników na definicję terminu „wolność słowa”, która powinna zawierać następujące elementy:

- prawo do publicznego wyrażania własnego zdania oraz poglądów,
- uznanie, że to prawo powinno być poszanowane przez innych i że inni też mają prawo do wyrażania własnych poglądów. Mogą się też pojawić dodatkowe elementy, jak na przykład stwierdzenie, że wolność słowa jest fundamentem państwa demokratycznego, przy czym nie jest to wolność absolutna nawet w demokracji, bo akceptowane są jej pewne ograniczenia, na przykład związane z obrazaniem innych osób.

Następnie prowadzący zbiera definicje wolności słowa od każdej z grup i umieszcza w jednym miejscu tak, aby wszyscy mogli się z nimi zapoznać. Krótko omawia

każdą z definicji i pyta uczestników, jakie elementy się powtarzają i są kluczowe dla prawidłowego zrozumienia pojęcia. Na tej podstawie tworzona jest wspólna definicja całej grupy.

Wskazówki dla prowadzącego:

To ćwiczenie można zrealizować szybciej w zależności od specyfiki grupy, czyli poziomu znajomości tematu (na podstawie oceny przebiegu Ćwiczenia 1 przez osobę prowadzącą). Inny wariant to rozdanie kart pracy z kilkoma definicjami pojęcia z zadaniem wyboru właściwych opcji oraz uzasadnienie wyboru (► patrz: Karta pracy w materiałach pomocniczych na str. 132 – właściwe odpowiedzi to b i d).

5. Ćwiczenie 3:

Przykłady łamania wolności słowa w Polsce w przeszłości a współczesność. (do 45 min)

- ◇ Uczestnicy pozostają w grupach z poprzedniego ćwiczenia. Każda grupa dostaje od osoby prowadzącej 1 tekst źródłowy odnoszący się do polskiej historii wraz z zadaniem (► patrz: materiały źródłowe na str. 138).
- ◇ Prowadzący prosi przedstawicieli grup o omówienie ich materiału źródłowego zgodnie z wytycznymi dołączonymi do danego materiału.
- ◇ Następnie prowadzący inicjuje dyskusję na temat podobieństw i różnic w ograniczaniu wolności słowa w Polsce w przeszłości i obecnie: jakie były przyczyny tych ograniczeń; czy są możliwe do wskazania okoliczności, w jakich ograniczenia wolności słowa były/są uzasadnione; jakie były/są konsekwencje łamania wolności słowa

na poziomie całego kraju i w wymiarze jednostkowym?

- ◇ Prowadzący spisuje słowa kluczowe w danej dyskusji, tworząc mapę mentalną. W razie potrzeby powinien tak pokierować dyskusją, by uczestnicy nazwali kluczowe aspekty tej problematyki, na przykład: postuszeństwo, opór, krytyka, prawda (historyczna), samodzielne myślenie, odpowiedzialność, bezpieczeństwo/zagrożenie państwa, sojusz/partner polityczny, kolaboracja/szpieg, defetyzm, terroryzm, antysemityzm, uczucia religijne, godność, wolność jednostki, brak informacji/wiedzy/świadomości, białe plamy, czarne plamy.
- ◇ Finałowe zagadnienie: czy wolność słowa jest z gruntu nieograniczona czy może powinna mieć granice, i jeżeli tak, to jakie. Uczestnicy mają stanąć po przeciwnych stronach pomieszczenia: po jednej stronie ci, którzy są za, po drugiej ci, którzy są przeciw. Prowadzący prosi o uzasadnienie decyzji chętne osoby, przynajmniej po 1 z każdej z grup. Niezdecydowani mogą stanąć pośrodku.

Wskazówki dla prowadzącego:

Ważne jest, by prowadzący posiadał rozeznanie w tematyce na tyle, by mógł kierować dyskusją. Ćwiczenie to jest kluczowe w ramach całych zajęć, powinno na nie zostać wystarczająco dużo czasu.

6. Podsumowanie warsztatu i czas na zadawanie pytań dotyczących całych zajęć.
(10 min)

MATERIAŁY POMOCNICZE I TEKSTY ŹRÓDŁOWE DO PRACY W GRUPACH

Słowniczek pojęć

ACTA (ang. *Anti-Counterfeiting Trade Agreement*, pl. Umowa handlowa dotycząca zwalczania obrotu towarami podrabianymi) – porozumienie wielostronne, mające ustalić międzynarodowe standardy w walce z naruszeniami własności intelektualnej. Przedmiotem regulacji są kwestie obrotu podrabianymi dobrami, zasady handlu lekami generycznymi oraz problem rozpowszechniania dzieł prawnie chronionych poprzez Internet (tzw. piractwo medialne).

http://pl.wikipedia.org/wiki/Anti-Counterfeiting_Trade_Agreement

Cenzura (łac. *censere* – osądzać) – kontrola publikacji, widowisk, audycji radiowych i telewizyjnych sprawowana przez organy państwowe; wyróżnia się różne typy cenzury: cenzura prewencyjna – przed rozpowszechnieniem dzieła, cenzura represyjna – po rozpowszechnieniu (pociąga za sobą konfiskatę dzieła oraz odpowiedzialność sądową lub administracyjną); w Polsce zniesiona w roku 1990.

<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3884236/cenzura.html>

Mowa nienawiści (ang. *hate speech*) – wypowiedzi ustne i pisemne, rysunki, utwory muzyczne, które lżą, oskarżają, wyszydzają i poniżają grupy i jednostki z powodów takich jak przynależność rasowa, etniczna i religijna, a także płeć, orientacja seksualna lub kalectwo.

<http://otwarta.org/wp-content/uploads/2011/11/Zeszyt5-Raport-2010-Poradnik-Obywatela.pdf>

Poprawność polityczna (ang. *political correctness*) – zasada unikania określeń, które mogłyby być uznane za przejaw dyskryminacji w stosunku do osób ze względu na ich przynależność rasową, narodową, wyznaniową, pochodzenie społeczne lub orientację seksualną.

<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3960506/poprawnosc-polityczna.html>

Teksty edukacyjne dla prowadzącego

Tekst I

.....
Marcin Król, *Granice wolności słowa*

Mnóstwo słyszymy uwag i opinii słusznie wskazujących na przesadne zachowanie prokuratury i ABW wobec internauty atakującego prezydenta. Przy tej okazji wszyscy mają rozmaite poglądy na temat granic wolności słowa, a raczej braku granic z wyjątkiem mowy nienawiści.

A sprawa jest prostsza, niż sądzą komentatorzy i politycy, bo filozofia polityczna już dawno o tym mówiła. Klasyczne sformułowanie pochodzi od wielkiego Johna Stuarta Milla, który dowodził, że moja wolność jest nieograniczona z wyjątkiem sytuacji, kiedy naruszam cudzą wolność. A ponieważ ja sam często nie umiem ocenić, czy naruszam cudzą wolność, więc decyzja należy do tego, czyja wolność została ewentualnie naruszona.

Oczywiście w praktyce nie jest to takie proste, ale nie jest to problem beznadziejny. Jeżeli ktoś narusza moją wolność, to dysponuję wieloma środkami – od zwrócenia mu uwagi po proces cywilny. Siedzę na przykład z żoną w restauracji, a państwo przy sąsiednim stoliku rozmawiają na cały głos, używając słów powszechnie uznawanych za wulgarne. Niewątpliwie naruszają moja wolność, tyle że jeżeli jest to trzech roślących, ogolonych byków, to nie rwę się do interwencji

słownej z oczywistych powodów, a więc moja wolność słowa jest ograniczana.

Takich przypadków, tyle że mniej drastycznych, są w naszym życiu setki. Często sami ograniczamy swoją wolność słowa, nie mówiąc drugiej osobie, co myślimy o jej wyglądzie czy inteligencji. Czy jest to słuszne? Ze wszech miar – pewna doza hipokryzji umożliwia nam współżycie społeczne, a weredyk (czyli ten, który zawsze mówiłby prawdę i nie ograniczał swojej wolności słowa) byłby nie do zniesienia. Inną formą samoo ograniczania wolności słowa jest poprawność polityczna, która w czasach dominacji chamstwa ratuje nas przed sytuacjami, które mogłyby mieć zgubne konsekwencje.

Jest wreszcie coś takiego jak szacunek dla osób ważnych dla państwa, społeczeństwa lub kultury. Zgoda, osoby publiczne, a zwłaszcza politycy, w mniejszym stopniu podlegają ochronie niż wszyscy inni, ale zdarzają się odmienne sytuacje. Na przykład wybitny reżyser filmowy lub wybitny poeta o światowej sławie wyprodukuje marny film czy napisze marny wiersz. Ograniczenie wolności słowa polega w takich przypadkach na tym, że nie napadamy z całym rozpędem na ich marne dzieła, bo mamy szacunek do całego znakomitego dorobku. Nie przypadkiem mówimy o tym, że słowa trzeba ważyć. Nie można po prostu pleść lub mówić, nie myśląc.

Ograniczenie wolności słowa stosuje się również do naszych relacji z dziećmi. Nie w tym rozumieniu, że zatajamy przed nimi to, co uważamy, że jest jeszcze im niepotrzebne (choć

i tak bywa), ale w tym rozumieniu, że dziecko może rozumieć słowa bardziej literalnie i mogą je one razić mocniej niż dorosłego. Staramy się zatem przez całe życie dopasowywać nasze słowa do sytuacji, co sprawia, że ograniczanie wolności słowa ma charakter nieustanny.

Szczególna jest sytuacja wolności słowa nie w przypadku obrażania polityków, bo tu wielkich granic bym nie stawiał, chociaż pewne elementy przyzwoitości, zwyczajnej ludzkiej przyzwoitości byłyby pożądane, lecz w przypadku gdy jeden polityk wyraża się o drugim polityku lub o grupie polityków czy też partii. W zasadzie granic wolności słowa w takich przypadkach nie ma, jednak kiedy używamy jej do brutalnego obrażenia przeciwnika, to w demokracji popełniamy bardzo poważny błąd polityczny. Utrudniamy bowiem lub uniemożliwiamy późniejsze zawarcie kompromisu. Jeżeli brutalnie, chociaż tylko słowami, naruszyliśmy cudzą wolność, to trudno oczekiwać, że dojdzie potem do konstruktywnej rozmowy. A przecież sens demokracji polega na zawieraniu kompromisów, na unikaniu za wszelką cenę wojny domowej, wojny chociażby na słowa. Zatem ten, kto tak obraża innych, jest w istocie rzeczą wrogiem demokracji, chociaż korzysta z przysługującej mu wolności słowa.

A zatem sprawa granic wolności słowa jest ważniejsza, niż sądzimy i – powtórzę – pomyślmy, zanim coś powiemy.

M. Król, *Granice wolności słowa*, w: „Gazeta prawna”, 25 maja 2011
http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/komentarze/517123,marcin_krol_granice_wolnosc_slova.html

Tekst II

Wolność słowa – kilka uwag prawnych

<http://radcakanclaria.pl/2012/01/wolnosc-slova-kilka-uwag-prawnych/>

Karta pracy

Podkreśl właściwe odpowiedzi (może być więcej niż 1):

Wolność słowa to:

- a. prawo do publicznego wyrażania własnego zdania oraz poglądów,
- b. prawo do wolności poglądów i wypowiedzi, prawo to obejmuje wolność posiadania poglądów oraz nieskrępowaną swobodę poszukiwania i rozpowszechniania informacji oraz idei, bez względu na granice państwowe, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w postaci artystycznej bądź z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu. Prawo to jednak może podlegać pewnym ograniczeniom ze względu na poszanowanie praw lub dobrego imienia innych osób lub ochronę bezpieczeństwa narodowego, porządku publicznego, ochronę zdrowia i moralności.
- c. prawo do wolności poglądów i wypowiedzi, prawo to obejmuje wolność posiadania poglądów oraz nieskrępowaną swobodę poszukiwania i rozpowszechniania informacji oraz idei, bez względu na granice państwowe, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w postaci artystycznej bądź z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu. Prawo to jednak nie może podlegać ograniczeniom

ze względu na poszanowanie praw lub dobrego imienia innych osób lub ochronę bezpieczeństwa narodowego, porządku publicznego, ochronę zdrowia i moralności.

- d. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej gwarantuje każdemu wolność wypowiedzi i zawiera ściśle określone ograniczenia tej wolności. Zagwarantowana przez Konstytucję wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania ma szerokie znaczenie. Wolność wypowiedzi gwarantuje wolność wyrażania swoich poglądów za pomocą wszelkich dostępnych środków ich uzewnętrzniania. Do takich środków możemy zaliczyć: gesty, dzieła sztuki, prasę, plakaty, telewizję, radio, sieć komputerową (np. Internet), płyty, wystawy, odczyty. Wolność słowa to również dostęp do istniejących krajowych i zagranicznych źródeł informacji. Wolność ta przejawia się także w wolności poszukiwania informacji.

Karta opracowana na podstawie

1) „Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska”, R. Smolski, M. Smolski, E. H. Stadtmüller, Wydawnictwo Europa 1999

2) <http://konstytucja.wieszjak.pl/omowienie-konstytucji/76804,Konstytucyjna-wolnosc-wypowiedzi.html#ixzz2KwiT6iSQ>

Materiały wizualne



Olivier Hoffschir, licencja: CC BY 2.0,

<http://www.flickr.com/photos/daidix/6859398847/sizes/l/in/photostream/>



Youssef Hanna, licencja: CC BY-ND 2.0,

<http://www.flickr.com/photos/yhanna/3328550211/sizes/l/in/photostream/>



Tomas Castelazo, licencja: CC BY-SA 3.0,

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Example_of_photo_collage_against_censorship.jpg



Paweł Grzywocz, domena publiczna,

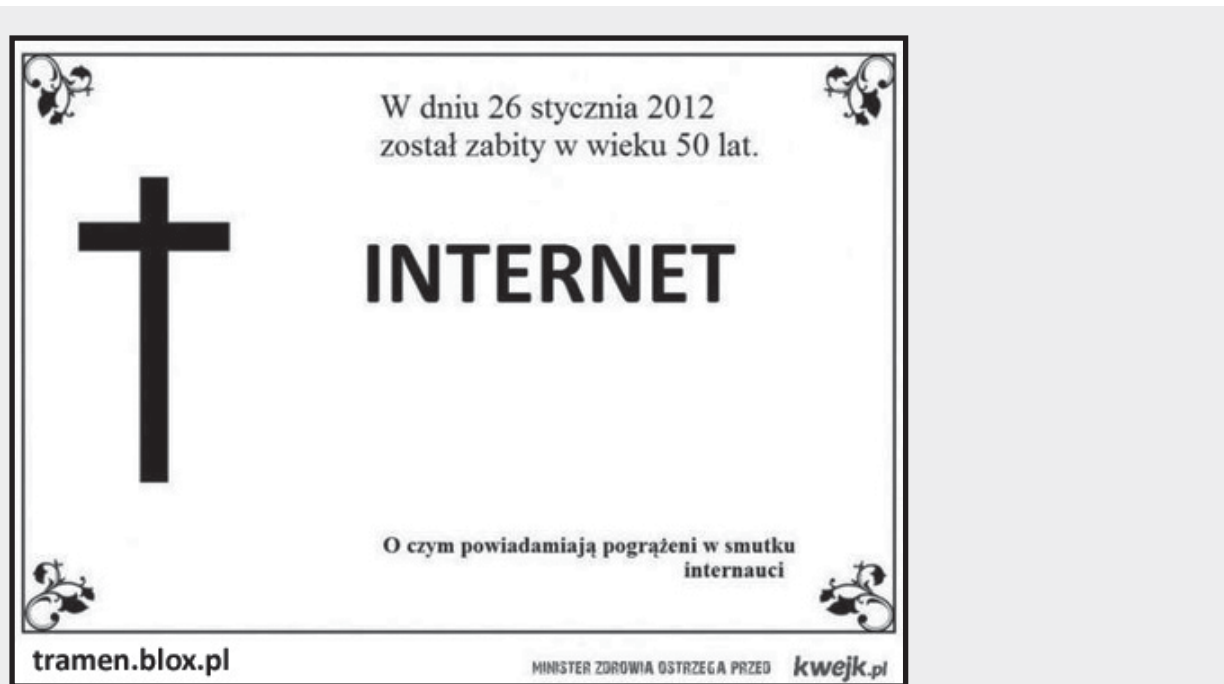
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Znak_A-27_ACTA.svg



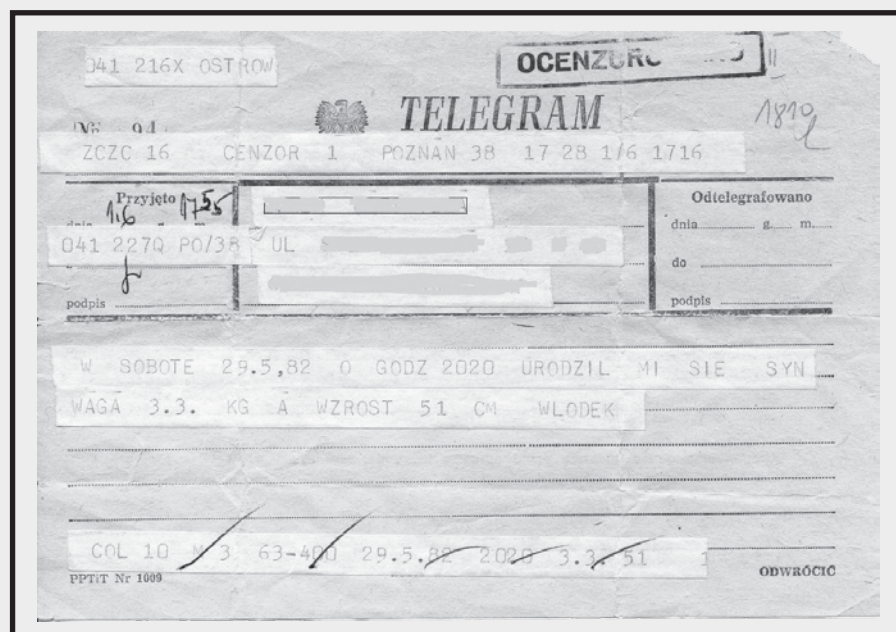
Katarzyna Ziętał, CC BY-SA 3.0, Archiwum Ośrodka KARTA, zbiór Cenzura w PRL, AO IV/219



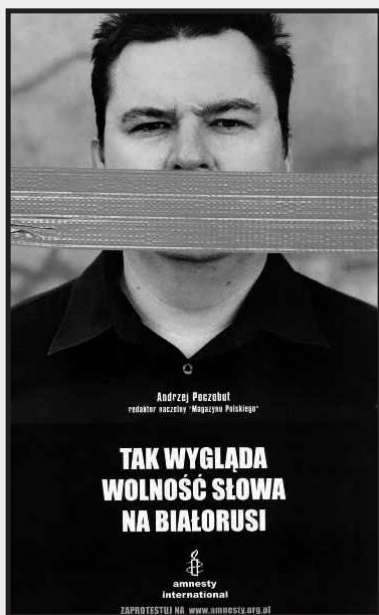
Eric Drooker, licencja: CC BY 2.0, www.drooker.com/graphics/hi-res/Censorship.gif



http://tramen.blox.pl/resource/pogrzeb_internetu.jpg



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Telegram_ocenzurowany.jpg



http://www.asta24.pl/news-news-1393-Urzednik_i_wolnosc_slowa



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Solzhenitsyn_Gulag_Photo.jpg

Linki do innych zdjęć:

http://fabrykamemow.pl/uimages/services/fabrykamemow/i18n/pl_PL//201211/1353575177_by_satlaros_500.jpg?1353575178

http://chuckgallagher.files.wordpress.com/2010/05/no_free_speech.jpg?w=300&h=194

<http://www.flickr.com/photos/beyondborders/3027319352/sizes/m/in/photostream>

<http://www.pedkat.pl/images/usta.png>

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:What_about_the_children.jpg

<http://www.southafrica.to/provinces/WesternCape/towns/capetown/Robben-Island/robben-island-Adam-Ciesielski.jpg>

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cenzura2.gif>

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File: censorship.png>

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Turkusowa_rewolucja_-_wolno%C5%9B%C4%87_s%C5%82owa.jpg

Grupa I

Źródło I.

12 stycznia 1919. Warszawa. Wypowiedź Józefa Piłsudskiego w związku z zawieszeniem „Kuriera Porannego” przez cenzurę:

Muszę przyznać, że na ogół prasa warszawska w chwili obecnej, tak trudnej dla państwa, kiedy byt Polski jest zagrożony, nie stanęła na wysokości zadania. U nas ludzie nie są przyzwyczajeni do ponoszenia konsekwencji swych czynów i słów. Z tego względu prasa nie zawsze zasługiwałaby na korzystanie z wolności. Z drugiej strony ja, jako człowiek wychowany w dążeniu do wolności, jestem przeciwnikiem wszelkich ograniczeń słowa i sprzeciwiłem się na przykład projektowi ustawy ochraniającej moją osobę wobec napaści prasy.

Jeżeli chodzi o wypadek z wami, to trzeba pamiętać, że wprowadzony został stan wyjątkowy, którego istotę stanowi to, iż jest nieprzyjemny – zresztą nie tylko dla was, lecz i dla mnie.

Przykro mi, co prawda, iż jutro przy herbacie rannej nie będę miał przed sobą zajmującego „Kuriera Porannego”, do którego przywykłem. Z rozmowy jednak z prezesem ministrów wynioskowałem, że braku tego odczuwać długo nie będę. Wielka krzywda wam się nie stanie.

J. Piłsudski, *O państwie i armii*, t. 1, *Wybór pism*, wybrał i oprac. J. Borkowski, Warszawa 1985

Pytania do materiału źródłowego:

- ◇ co Cię zaskoczyło lub/i zdziwiło w tekście?
- ◇ czy zgadzasz się z uzasadnieniem ograniczenia wolności słowa zawartym w tekście? Czy są Twoim zdaniem jakieś wyjątkowe okoliczność/względy uzasadniające tego typu ograniczenia?

Grupa II

Źródło I.

Rok 1981. Zapisy cenzorskie.

- ◇ Należy eliminować informacje o bezpośrednim zagrożeniu życia i zdrowia ludzi spowodowanym przez przemysł i środki chemiczne stosowane w rolnictwie.
- ◇ Nie należy publikować żadnych informacji na temat katastrofy w kopalni „Katowice”, w której poniosło śmierć czterech górników.
- ◇ W materiałach podejmujących problem Drugiego Synodu Biskupów, którego trzecia sesja odbędzie się w Watykanie w 1974 r., nie należy zwalniać żadnych spekulacji na temat treści przemówienia kardynała Wyszyńskiego oraz ocen eksponujących rolę polskich uczestników Synodu i wysoki poziom ich wystąpień.
- ◇ Nekrologi, inserty i inne formy w prasie, radio i TV oraz klepsydry itp. zapowiadające różne spotkania na cmentarzach, przy pomnikach, miejscach walk itp. (z okazji rocznicy wybuchu Powstania Warszawskiego bądź jego poszczególnych epizodów), byłych żołnierzy ugrupowań, oddziałów itp. AK i innych prawicowych organizacji uczestniczących w Powstaniu Warszawskim, nie mogą być zwalniane do publikacji.
- ◇ Nie należy dopuszczać do żadnych polemik z materiałami opublikowanymi na łamach „Trybuny Ludu” i „Nowych Dróg”. [...]
- ◇ W stosunku do niżej wymienionych pisarzy, naukowców i publicystów przebywających na emigracji (w większości współpracowników wrogich wydawnictw i ośrodków propagandy antypolskiej) należy przyjąć zasadę bezwarunkowego eliminowania nazwisk oraz wzmianek o ich twórczości, poza krytycznymi, z prasy, radia i TV oraz publikacji periodycznych o nienaukowym charakterze. [m.in. Jerzy Giedroyc, Józef Mackiewicz, Jan Nowak-Jeziorański – przyp. red.]
- ◇ Nie należy dopuszczać do publikacji żadnych materiałów dotyczących ruchu hippis w Polsce, utrzymanych w tonie aprobującym, tolerancyjnym, lekceważącym itp. Można publikować jedynie materiały jednoznacznie krytyczne. [...]
- ◇ Nie należy dopuszczać do publikacji w masowych środkach przekazu danych liczbowych obrazujących stan i wzrost alkoholizmu w skali całego kraju. Dane te można zwalniać wyłącznie w poważnych publikacjach specjalistycznych, jak na przykład pisma medyczne, „Problemy alkoholizmu” itp.

Wybór z: Czarna Księga Cenzury PRL, Warszawa 1981

Pytania do materiału źródłowego:

- ◇ co Cię zaskoczyło lub/i zdziwiło w tekście?
- ◇ dlaczego Twoim zdaniem cenzura za wszelką cenę starała się zataić informacje na wymienione tematy?
- ◇ jaki Twoim zdaniem obraz Polski rysowany był przez media w owym czasie? Jak za pomocą przymiotników mogłabyś/mógłbyś go określić?

Grupa III

Źródło I.

17 września 1986. Józefa Radzymińska, pisarka, w dzienniku:

Od początku września wprowadzono w Dzienniku TV nowy zwyczaj przypominania, co też ważnego w Polsce i w historii w danym dniu się stało, sięgając nawet do śmierci Dantego, różnych bitew, zdarzeń, wynalazków. Ciekawa, co powiedzą o dzisiejszym dniu, znamienym tragedią Polski i czwartym jej rozbiornie 17 września 1939...

I cóż, słucham Dziennika, a tu nowa rubryka znikła jakby jej nigdy nie było! Już wiadomości sportowe i prognoza pogody, nic się nie stało w Polsce i na świecie, żadnego 17 września nikt sławny nie zmarł, dzień wykreślony...

Widocznie polityrzy nie chcą drażnić Polaków, boć przecież teraz, po zwolnieniu więźniów politycznych, ma nastąpić „nowa era pojednania narodu”, a „władzom nie zależy na tym, ilu wrogów zniszczą, lecz na tym ilu ich zjedną” – jak głośzą oficjalne przemówienia... *Warszawa, 17 września 1986*

J. Radzymińska, zbiór rękopisów BN, sygn. akc.: 13710/2

Źródło II.

8 czerwca 1979. Warszawa. Teresa Konarska w dzienniku:

Czekałam na „Dziennik Telewizyjny”, gdzie, jak obiecywano, miały być podawane „szerokie

sprawozdania”[z I pielgrzymki Jana Pawła II do Polski – przyp. red.]. Tak jak ja czekały miliony Polaków. I tu nastąpiło coś, co przekracza wszelkie granice przyzwoitości. Na początku „Dziennika” podali jakieś nieważne wiadomości o wizycie Gierka w jakimś PGR-ze. Długo pokazywali hodowlę świń, mlaskające nad korytem świnię, kwiczące prosiaki. Dopiero potem — dano migawkę z bytności Papieża w Nowym Targu. Jakiż to dowód chamstwa.

Archiwum Ośrodka KARTA, zbiór dzienników Archiwum Opozycji, sygn.: AO II/176, cyt. za: *Droga do „Solidarności”*. Lata 1975–80, red. A. Dębska, Warszawa 2010

Pytania do materiału źródłowego:

- ◇ co Cię zaskoczyło lub/i zdziwiło w poniższych fragmentach tekstów?
- ◇ opisz mechanizmy działania cenzury;
- ◇ jakie Twoim zdaniem mogły być długofalowe skutki takiego działania cenzury?

Grupa IV

Źródło I.

3 maja 1977. Ruch Obrony Praw Człowieka i Obywatela. Deklaracja o wolności słowa:

Prawo do wolności słowa należy do niezbywalnych praw ludzkich, tzn. przysługuje nam po prostu dlatego, że jesteśmy ludźmi. [...] I tak dla pisarza wolność słowa oznacza możliwość wydawania takich książek, jakie on pisze, a nie na jakie zezwala mu cenzura; dla górnika – możliwość protestu przeciw zmuszaniu go do pracy w niedzielę; dla rolnika – możliwość występowania w obronie prawa do swobodnego gospodarowania na własnej ziemi; dla każdego pracownika – możliwość krytykowania stosunków panujących w jego zakładzie pracy; dla gospodyni domowej – możliwość krytykowania złego zaopatrzenia rynku, dla ekonomisty – możliwość publicznego wykazywania, dlaczego jakaś koncepcja ekonomiczna uznana za oficjalną jest lub nie jest błędna; dla duchownego – możliwość głoszenia Słowa Bożego bez przeszkód i wszelkimi środkami; dla naukowca – możliwość ogłaszania wyników swoich badań niezależnie od tego, czy służą one władzy politycznej; dla człowieka sztuki – możliwość ukazywania jego własnej wizji świata; dla działacza społecznego – możliwość głoszenia racji własnych oraz krytykowania racji działaczy innych; wreszcie dla każdego człowieka wolność słowa oznacza możliwość wyrażania sprzeciwu

wobec tego, co uważa za zło, bez względu na to, kto tego zła jest sprawcą. Wolność słowa ma więc tyle przejawów, ile pragnień mieści się w życiu jednostki i społeczeństwa

Archiwum Ośrodka KARTA, zbiór ROPCiO, sygn.: AO IV/7.1

Pytania do materiału źródłowego:

- ◇ co Cię zaskoczyło lub/i zdziwiło w tekście?
- ◇ czy Twoje rozumienie pojęcia „wolność słowa” jest tożsame z ujęciem w poniższym tekście? Zakładając, że w III RP taka forma wolności słowa wizja jest praktykowana, to czy dostrzegasz potencjalne niebezpieczeństwa nadużywania wolności słowa? Jeżeli tak, to jakie?

IV. INTERPRETACJA ŹRÓDEŁ IKONOGRAFICZNYCH

Jerzy Kochanowski, Katarzyna Czajka

Większość praw, o których mowa w tekstach interpretacyjnych, skodyfikowana została dopiero po widocznych na ilustracjach wydarzeniach. Zapisanie praw było więc niejako reakcją na zdarzenia, akty podpisano, by nie dopuścić w przyszłości do podobnych sytuacji.

Podstawowe XX-wieczne akty prawne odnoszące się do praw człowieka:

- ◇ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 r.
- ◇ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 16 grudnia 1966 r.
- ◇ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 16 grudnia 1966 r.
- ◇ Europejska Konwencja Praw Człowieka z 3 września 1953 r.
- ◇ Konwencja o prawach dziecka z 20 listopada 1989 r.

Fotografie, plakaty, ulotki, znaczki o numerach porządkowych 13, 17–19, 21–28 odnoszą się zarówno do walki o prawa człowieka jak i ich łamania na wymienionych polach.

■ **Ilustracja 1.** „Doroczny wstyd”, jak określiła Maria Dąbrowska cyklicznie powtarzające się na początku roku akademickiego wydarzenia antyżydowskie na uniwersytetach, miały doprowadzić do zmniejszenia liczby studentów żydowskich na wyższych uczelniach lub wręcz do ich eliminacji. Obóz Narodowy, który stał za wydarzeniami antyżydowskimi na uczelniach, dzięki nim zyskiwał poparcie części młodych, wykształconych ludzi i destabilizował sytuację polityczną w rządzonym przez sanację kraju. Od 1931 r. wydarzenia na uczelniach przebiegały pod dwoma hasłami: *numerus clausus*, czyli ustawowego zmniejszenia liczby studentów Żydów do ok. 10% (co odpowiadało procentowi ludności żydowskiej w kraju), rzadziej *numerus nullus*, czyli całkowitego zakazu podejmowania studiów w Polsce przez ludność żydowską. Drugim postulatem było getto ławkowe, czyli zasada oddzielnych ławek dla studentów żydowskich. Część rektorów uczelni poparła postulat, a studentom żydowskim wstemplowywano do legitymacji literę L (L oznaczało lewą stronę sali, po której mieli zasiadać Żydzi) lub inne oznaczenie przedstawiciela mniejszości. Oprócz tego studenci – głównie członkowie ONR, choć nie tylko – posuwali się do użycia bezpośredniego terroru: bicia studentów Żydów, także kobiet, niewpuszczania ich na teren uniwersytetu (tzw. dzień bez Żydów); do najbardziej znanych wydarzeń należy pobicie zasłużonego profesora Uniwersytetu Warszawskiego Marceliego Handelsmana. Często dochodziło do czasowego zamknięcia uczelni. Zasada *numerus clausus*

nie została nigdy prawnie wprowadzona, ale procent młodzieży żydowskiej na uczelniach w latach 30. systematycznie spadał. Natomiast władze w żaden czynny sposób nie przeciwstawiły się narastającej przemocy.

Na zdjęciu można dostrzec przedstawiciela studentów warszawskich (w charakterystycznej białej kwadratowej czapce), ale także policjanta, co sugeruje, że do zamieszek doszło poza terenem uniwersytetu, na który policja nie miała prawa wstępu. Warto też zwrócić uwagę na gapiów w tle, przyglądających się całej scenie z zainteresowaniem, ale bez sensacji. Można się domyślić, że nie po raz pierwszy są świadkami podobnego zamieszania. – K.C.–

Fotografia dotyczy łamania praw do:

- ◇ nauki,
- ◇ rozwoju osobowości,
- ◇ ochrony przed poniżającym traktowaniem,
- ◇ bezpieczeństwa osobistego,
- ◇ ochrony przed dyskryminacją na tle etnicznym,
- ◇ nietykalności osobistej.



↑ 📷 1. Listopad 1931, Warszawa. Demonstracje antyżydowskie studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Fot. NAC



■ **Ilustracja 2.** W latach 30. XX w. w Polsce nasilały się nastroje antysemickie. Organizacje polityczne, głoszące hasła antyżydowskie, wywodziły się najczęściej z ruchu narodowego związanego ze stronnictwem Narodowej Demokracji i Obozem Wielkiej Polski (zdelegalizowanym w latach 30. z powodu postawy opozycyjnej wobec rządzącej wówczas sanacji). Dążono do usunięcia części ludności żydowskiej z Polski, ograniczenia jej obecności w wybranych zawodach (m.in. adwokaci, lekarze), eliminacji z polskiej kultury żydowskich twórców, utrudnienia dostępu do szkół polskich (tzw. getto ławkowe czy *numerus clausus*). Organizowano także akcje bojkotu żydowskiego handlu. Tendencje nacjonalistyczne żywe były jednak także w kręgach sanacyjnych, czego przykładem Obóz Zjednoczenia Narodowego – organizacja polityczna tworzona na polecenie marszałka Edwarda Rydza-Śmigłego od połowy 1936 r. Przypisywano jej sprzyjanie ideologiom faszystowskiej i antysemickiej. Plakat ten pochodzi prawdopodobnie (wnioskując po dacie zapisanej w rogu plakatu – 8 XI 1938) z wyborów parlamentarnych w listopadzie 1938 r. (6 listopada do sejmu V kadencji oraz 13 listopada do senatu).

Warto zwrócić uwagę na stereotypowe przedstawienie ludności żydowskiej na plakacie wyborczym. Oprócz Żydów ubranych w tradycyjne stroje, można też zauważyć grubego Żyda-bankiera, zamaskowanego żydowskiego złodzieja czy postać wznoszącą czerwoną flagę (co odwoływało się do hasła „żydokomuny”). Symbole te były najprawdopodobniej łatwe

do odczytania przez wyborców i miały ich negatywnie nastawić do ludności żydowskiej. Żydzi przedstawieni są jako śmieci, z których należy oczyścić kraj. Należy także zwrócić uwagę na hasło przedstawione na plakacie, które prezentuje pomysł zamknięcia ludności żydowskiej w getcie jako jedyną alternatywę, jeśli nie dałoby się Żydów usunąć z kraju.

Choć plakaty wyborcze partii politycznych nie łamią bezpośrednio praw człowieka, to jednak wznoszone przez Obóz Narodowy hasła były przejawem dyskryminacji. – K.C. –

Plakat dotyczy łamania praw do:

- ◇ swobodnego poruszania się i wyboru miejsca zamieszkania w granicach każdego państwa,
- ◇ nauki,
- ◇ wolności osobistej,
- ◇ ochrony mniejszości etnicznych, religijnych i językowych,
- ◇ swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa.

■ **Ilustracja 3.** Pierwsze plany budowy Kanału Białomorskiego powstały jeszcze w XIX wieku, jednak realizacji plan doczekał się dopiero za czasów Stalina. Budowa zajęła 20 miesięcy, co było efektem przymusowej pracy więźniów, eksploatowanych w sposób urągający podstawowym prawom człowieka. W trakcie prowadzenia budowy zginęły tysiące robotników – głównie ze względu na bardzo złe wyżywienie (racje uzależniano od wyrobienia normy), brak zachowania podstawowych warunków pracy i wycieńczenie. Więźniowie to przede wszystkim chłopi, którzy sprzeciwili się kolektywizacji, osoby z warstw uznanych przez władze sowieckie za wrogie – czyli dawna szlachta, inteligencja i „biali” oficerowie – oraz więźniowie polityczni. Wśród budowniczych znaleźli się też wybitni uczeni i artyści, którzy narazili się władzy. Praca była dodatkowo niezwykle ciężka, bo bez planu, bez odpowiedniego sprzętu i wystarczającej ilości materiałów. W efekcie powstał kanał zbyt płytki i mimo późniejszego pogłębienia, nienadający się do eksploatacji przez okręty wojenne. Niezależnie od tego został uznany za niezwykle triumf radzieckiej myśli technicznej. Więźniowie byli skoszarowani w całym zespole łagrów. Ubocznym skutkiem udanego eksperymentu prowadzenia budowy przy wykorzystaniu pracy więźniów był szybki wzrost liczby więźniów w latach 50. – odkryto bowiem, że stanowią niezwykle tanią siłę roboczą.

Na zdjęciu widać, że mimo rozległych i trudnych prac na terenie budowy nie ma żadnej ciężkiej maszyny – niemal wszystko odbywało

się pracą ludzkich rąk, przy wyśrubowanych normach (ich niewykonanie skutkowało obcięciem racji żywnościowych), w morderczych warunkach (zimno, często praca w wodzie przez kilkanaście godzin, bez stosownego ubrania i z najprymitywniejszymi narzędziami), działania często były nieskoordynowane, chaotyczne, przez co szczególnie niebezpieczne, a więźniowie zamiast współdziałać, raczej starali się oszczędzać siły, a jeśli to tylko było możliwe – pozorować pracę kosztem innych. – *K.C.*–

Fotografia dotyczy łamania:

- ◇ zakazu niewolnictwa i pracy przymusowej,
- ◇ prawa do wolności i bezpieczeństwa osobistego (tu: przetrzymywanie w więzieniach osób skazanych ze względu na poglądy i pochodzenie społeczne),
- ◇ prawa do pracy, swobodnego wyboru pracy, odpowiednich i zadowalających warunków pracy,
- ◇ obowiązku humanitarnego traktowania więźniów.

Więźniowie zesłani do łagrów pozbawieni byli właściwie jakichkolwiek praw człowieka, w tym narażano najważniejsze z nich, czyli prawo do życia.



↑ 📷 3. Lata 1931–33, budowa Kanału Białomorskiego, ZSRR. Fot. z kolekcji Tomasza Kiznego, zbiory Ośrodka KARTA



↑  4. Lata 1931–1933, budowa Kanału Białomorskiego, ZSRR. Robotnicy w kolejce do obozowego kiosku z gazetami.
Fot. zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 4.** Budowa Kanału Białomorskiego w latach 30. była nie tylko jedną z wielkich budów socjalizmu, ale też bardzo specyficzną – kanał budowali przede wszystkim więźniowie polityczni. Było to także miejsce, gdzie władze sowieckie eksperymentowały z reedukacją więźniów politycznych. Oprócz ciężkiej pracy fizycznej więźniów zmuszano do częstego składania publicznej samokrytyki, część z nich zajmowała się pisaniem i wydawaniem propagandowych materiałów dla współwięźniów. Chciano wskazać, że poprzez ciężką pracę można człowieka „zresocjalizować”, stworzyć komunistycznego robotnika, który będzie posłuszny i pracowity. Budowa Kanału była eksperymentem systemu łagrów, to tutaj wypracowywano metody „motywacji”, które następnie przenoszono do innych obozów w całym Związku Radzieckim. Jednocześnie z rozpoczęciem drążenia Kanału w ZSRR zaczęto wielką akcją propagandową, w trakcie której przekonywano, że droga do socjalizmu i przemian wiedzie przez ciężką pracę oraz wysiłek narodu. Zatrudniono pisarzy i artystów, których zadaniem było krzewienie prawidłowego wizerunku budowy. Swoistą kwintesencją tego rodzaju działania nazwać można książkę pod redakcją Maksyma Gorkiego *Kanał Białomorsko-Bałycki imienia Stalina*, opisującą budowę – od technicznych zagadnień po portrety poszczególnych postaci i grup społecznych. Także inni pisarze włączyli się w sławienie budowy i użytych przy tym metod pracy przymusowej.

Na zdjęciu widać więźniów stojących w kolejce do niezwykle bogato zaopatrzonego obozowego kiosku z gazetami. Zdjęcie propagandowe, mające na celu pokazanie opinii publicznej, że akcja reedukacji przeprowadzana jest z sukcesem, a dobrze odziani, swobodni więźniowie garną się do kultury łatwo dostępnej nawet w obozie i „mądrego słowa” przekazywanego im przez państwo. – K.C.–

Fotografia dotyczy łamania:

- ◇ prawa do wolności myśli, sumienia i wyznania,
- ◇ prawa do wolności słowa,
- ◇ zakazu niewolnictwa i pracy przymusowej,
- ◇ prawa do wolności i bezpieczeństwa osobistego (tu: przetrzymywanie w więzieniach osób skazanych ze względu na poglądy i pochodzenie społeczne),
- ◇ prawa do pracy, swobodnego wyboru pracy, odpowiednich i zadowalających warunków pracy,
- ◇ obowiązku humanitarnego traktowania więźniów.

■ **Ilustracja 5.** Takie sceny jak na prezentowanym zdjęciu towarzyszyły okupacji niemieckiej dosłownie od pierwszego do ostatniego dnia. Rewizje przeprowadzano przypadkowo i wybiórczo, jak i w sposób zorganizowany (np. w całych domach lub kwartałach ulic). Celem takich działań było zarówno zastraszenie społeczeństwa i powstrzymanie go przed działaniami nielegalnymi z punktu widzenia okupacyjnego prawa (ruch oporu, czarny rynek), jak wytypowanie i znalezienie ich uczestników, osób ukrywających się, Żydów lub ludzi posiadających fałszywe dokumenty. Oblicza się bowiem, że po wprowadzeniu w 1942 r. tzw. *kenkart* (kart rozpoznawczych) w Warszawie fałszywych dokumentów używało ok. 15% mieszkańców!

Niestety nie wiadomo, kiedy, gdzie i przy jakiej okazji zostało zrobione zdjęcie. Pewne jest, że zrobił je niemiecki żołnierz, nie można też wykluczyć propagandowego celu. Nie jest to rewizja przypadkowa, o czym świadczy chociażby fakt, że poddano jej wyłącznie młodych mężczyzn, grupy zresztą zawsze najbardziej podejrzanej i potencjalnie niebezpiecznej. Nie wydaje się również, żeby była to sytuacja zagrożenia – żołnierze Wehrmachtu przeprowadzają rewizję praktycznie nieuzbrojeni. Należy również zwrócić uwagę na mimikę rewidowanych – nie przejawiają strachu, niektórzy są uśmiechnięci. Albo była to strategia sprawdzająca się w takich sytuacjach, albo czują się bezpieczni (np. nie posiadają przy sobie niczego kompromitującego). Możliwe, że jest to na przykład grupa robotników rutynowo rewidowanych przed pracą.

Zwraca uwagę niezwykle skrupulatność rewizji (wywrócone i opróżnione kieszenie etc.). –J.K.–


Fotografia dotyczy łamania:

- ◇ prawa do nietykalności osobistej,
- ◇ prawa do wolności i bezpieczeństwa osobistego,
- ◇ zakazu poniżającego traktowania,
- ◇ prawa do rzetelnego procesu sądowego.



↑  5. Lata 1933–1944, Warszawa. Niemieccy żołnierze rewidują grupę mężczyzn. Fot. Instytut Polski im. Gen. Sikorskiego w Londynie, zbiory Ośrodka KARTA



↑  6. 30 czerwca 1941, Lwów. Pogrom. Reprodukacja z książki M. M. Bolewicza *Wyszedłem z mroku*, zbiory IPN w Warszawie

■ **Ilustracja 6.** Wycofująca się w czerwcu 1941 r. pod naporem wojsk niemieckich Armia Czerwona pozostawiła we Lwowie więzienia pełne ciał zamordowanych więźniów politycznych (na których ewakuację nie miała czasu ani środków). W piwnicach i podwórzach więzień, w okolicznych lasach i na cmentarzach pozostały tysiące ofiar, prowizorycznie tylko zagrzebanych w zbiorowych mogiłach. We Lwowie, gdzie w czterech więzieniach znaleziono liczne zwłoki, mieszkańcy (głównie Ukraińcy), podburzani przez Niemców, dokonali największego pogromu w Galicji Wschodniej. 30 czerwca ludność żydowską we Lwowie zmuszono do przenoszenia zwłok, jednocześnie dokumentując całe zdarzenie (nagrywając oraz robiąc fotografie, które potem pokazywano w niemieckich kronikach filmowych). Nadzorująca prace milicja ukraińska biła i maltretowała pracujących ludzi. Wielu Żydów zostało przy okazji tej „akcji karnej” pobitych na śmierć lub zastrzelonych. Następnego dnia pojedynczy żołnierze niemieccy dołączyli do motłochu na ulicach, a rozruchy osiągnęły punkt kulminacyjny. W czasie „akcji więziennej” (jak nazwali ten pogrom żydowscy mieszkańcy Lwowa) straciło życie między 4 a 7 tys. Żydów (dokładna liczba jest trudna do oszacowania). 8 lipca 1941 na lwowskich Żydów nałożono obowiązek noszenia białych opasek z niebieską gwiazdą Dawida. SS karało tych, którzy wyszli na ulice bez opaski, śmiercią – życie straciło w ten sposób kilkuset Żydów. Na tym nie zakończyły się prześladowania ludności żydowskiej. W lipcu Ukraińcom zezwolono na obchody rocznicy

śmierci Szymona Petlury, ostatniego premiera niezależnej Ukrainy. Petlura został zastrzelony w Paryżu w 1926 r. przez żydowskiego zamachowca Szlomo Schwarcbarda. Chcąc skierować zemstę Ukraińców na „właściwe” tory, Niemcy zmienili datę rocznicy śmierci Petlury z 25 maja na 25 lipca. Jeszcze w tym samym dniu wybuchł następny pogrom. Trwał cztery dni i kosztował życie 2 tys. Żydów. Wbrew pozorom, pogromy nie miały charakteru spontanicznego – zachowały się zawnazu sporządzone listy ofiar, w tym przede wszystkim przedstawiciele żydowskiej inteligencji. – K.C.–

Fotografia dotyczy łamania praw do:

- ◇ ochrony przed dyskryminacją na tle etnicznym,
- ◇ do życia.

Trzeba jednak przyjąć, że w sytuacji, w której dochodzi do bezpośredniego zagrożenia życia osoby prześladowanej, łamane są wszystkie prawa człowieka, jakie jej przysługują.

■ **Ilustracja 7.** Warszawskie getto wydzielono w listopadzie 1940 r., w marcu 1941 r., na obszarze ok. 3 km kw. mieszkało ok. 460 tys. osób. Fatalne warunki bytu (na jedną izbę przypadało ok. 10 osób), głód (średni dzienny przydział żywności dawał ok. 180 kcal), brak opału, choroby, terror skutkowały olbrzymią śmiertelnością. Od utworzenia getta do początku jego likwidacji zmarło ok. 100 tys. osób. W najgorszej sytuacji znalazły się dzieci, zwłaszcza te pozbawione rodziny i opieki. Miejsce w prowadzonym przez Janusza Korczaka „Domu Sierot” mogło znaleźć ok. 200. Warunki panujące w przeznaczonym dla dzieci tzw. Głównym Domu Schronienia przy ul. Dzielnej 39 opisywał Ludwik Hirszfeld: „Było to piekło na ziemi. [...] Niemowlęta leżały zanieczyszczone, pieluch nie było, zimą mocz zamarzał i na tym lodzie leżały zamrożone trupki. Dzieci nieco starsze siedziały po całych dniach na podłodze lub ławeczkach, kiwały się monotonie, jak zwierzęta, żyły od posiłku do posiłku, oczekując marnej, zbyt marnej strawy”. Tylko w styczniu 1941 r. zmarło tam 92 dzieci. Jednak większość samotnych dzieci żyła po prostu na ulicy, żebrząc i kradnąc. One też najczęściej padały ofiarą głodu, zimna i chorób.

Na pierwszy rzut oka trudno poznać, że na fotografii pokazana jest jedna z ulic getta. Dostrzec można jednak opaski na rękawach i charakterystyczny ubiór części mężczyzn (tradycyjne kapoty i czapki). Na tle dorosłych wyróżniają się wyglądem dzieci. Chłopiec, opiekujący się młodszym bratem lub siostrą, ubrany jest w łachmany, nie ma butów. Znaczące, że mimo

cieplej pory roku nosi kurtkę z grubym kołnierzem – najprawdopodobniej jest to wszystko, co posiada. Trzymane przez niego na kolanach dziecko nie ma nawet bielizny. Chłopiec jest zrezygnowany, wyciąga rękę po jałmużnę. Nie skupia jednak na sobie ani śladu zainteresowania. Takich jak on są tysiące. – J.K.–


Zdjęcie ilustruje łamanie wszelkich praw człowieka, w tym szczególnej ich gałęzi, jakimi są prawa dziecka, m.in.:

prawo do (dobrego, godnego) życia, wychowania w rodzinie, szczęścia, wolności, ochrony zdrowia, opieki medycznej i pomocy socjalnej, oświaty i nauki, wszechstronnego rozwoju osobowości, ochrony przed wyzykiem i poniżającym traktowaniem.



↑  7. Rok 1941, Warszawa, getto. Fot. zbiory Ośrodka KARTA



↑  8. Lata 40. XX w., Workuta, ZSRR. Więźniowie w lazarecie łagrowym. Fot. z kolekcji Tomasza Kiznego, zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 8.** Workuta. Miejsce zesłania wielu Polaków, którzy mieli zbudować w zupełnej pustce linie kolejową. Obecnie liczy się, że w łagrach przebywało tam ok. 10 tysięcy Polaków (a przy całej budowie pracowało 50 tys. więźniów). Wymagano od nich wypełniania „dwustu procent normy” (niewypełnienie normy karano obcięciem racji żywnościowych, co skutkowało wycieńczeniem i zmniejszeniem zdolności do pracy, a to znowu – obniżeniem wykonanej normy i kolejnym zmniejszeniem racji...) co później propaganda radziecka pokazywała jako efekt zapału budowniczych, a nie wymuszanie na więźniach pracy ponad siły w wyjątkowo niesprzyjających warunkach, często na mrozie, dochodzącym do – 50 stopni. Wielu więźniów umierało z powodu zbyt ciężkiej pracy, głodu i mrozu, niezdolnych do pracy czasem dobijano i zakopywano we wspólnych mogiłach.

Na zdjęciu wycieńczeni głodem i pracą więźniowie w lazarecie (więźniów takich nazywano *dochodiagami* – dogorywającymi) stąd stosunkowo dobre warunki, których, oczywiście, nie było w zwykłych barakach łagrowych, gdzie mieszkało wspólnie 300–400 osób. Wyżywienie otrzymywano głodowe, nie wyznaczono żadnych dni wolnych od pracy, a dzień roboczy liczył 12 godzin. Między innymi ze względu na tak ciężkie warunki Workuta była jednym z niewielu łagrow, w których kiedykolwiek doszło do buntu więźniów. – K.C.–

Fotografia dotyczy łamania:

- ◇ prawa więźnia do ochrony zdrowia,
- ◇ zakazu niewolnictwa i pracy przymusowej,
- ◇ prawa do wolności i bezpieczeństwa osobistego,
- ◇ prawa do pracy, swobodnego wyboru pracy, odpowiednich i zadowalających warunków pracy.

Więźniowie zesłani do łagrow pozbawieni byli właściwie jakichkolwiek praw człowieka, w tym narażano najważniejsze z nich, czyli prawo do życia.

■ **Ilustracja 9.** Armia Polska, powstała zgodnie z umową polsko-radziecką na terenie ZSRR, rozwijała się, i w połowie października 1941 r. liczyła ponad 40 tys. ludzi. Razem z ochotnikami – zwolnionymi z łagrów i zesłań – do armii przybywały także ich rodziny oraz osoby, które widziały w tym szansę wyrwania się z terenów zesłania. Coraz poważniejsze stawały się problemy aprowizacyjne, bowiem Sowieci skłonni byli wyżywić armię, ale nie osoby cywilne. Dowódcą Polskich Sił Zbrojnych w Związku Radzieckim rząd RP mianował gen. Władysława Andersa. Wzrastające trudności w relacjach z władzami ZSRR były powodem rozmowy gen. Władysława Sikorskiego ze Stalinem w grudniu 1941 r. Sikorski w trakcie rozmowy zagroził wyprowadzeniem powstającej w ZSRR Armii Polskiej do Iranu. Stalin w rozmowach z polską delegacją poszedł na pewne ustępstwa, przychylając się do żądań dotyczących zwalniania obywateli polskich przetrzymywanych nadal w obozach pracy i więzieniach sowieckich


24 marca 1942 r. rozpoczął się pierwszy etap ewakuacji Armii Polskiej ze Związku Radzieckiego. Do listopada 1942 r. wysłano do Iranu ponad 115 tys. osób, w tym około 78,5 tys. żołnierzy oraz 37 tys. cywilów. Wśród ewakuowanych było niemal 18 tys. dzieci.

W czasie zesłania część młodzieży zmuszana była do ciężkiej pracy, wiele dzieci i młodych ludzi zmarło, zarówno podczas transportu do miejsca zsyłki, jak i z powodu trudnych warunków życia, niedożywienia oraz braku opieki lekarskiej. W okresie ewakuacji i wędrówki z Armią

Polską dzieci otaczano o wiele staranniejszą opieką, choć nadal pozbawione były one możliwości funkcjonowania w normalnych warunkach, życia w rodzinie, dostępu do nauki. – K.C.–

Zdjęcie ilustruje trudną ilustrację dzieci i pokazuje efekty łamania ich praw, m.in.: prawa do (dobrego, godnego) życia, wychowania w rodzinie, szczęścia, wolności, ochrony zdrowia, opieki medycznej i pomocy socjalnej, oświaty i nauki, wszechstronnego rozwoju osobowości, ochrony przed wyzyskiem i poniżającym traktowaniem.



↑  9. Sierpień 1942, Pahlewi, Iran (Persja). Ewakuacja polskiej ludności cywilnej z ZSRR. Fot. Instytut im. Gen. Wł. Sikorskiego w Londynie, zbiory Ośrodka KARTA



↑  10. Rok 1943, Szamotuły. Fot. zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 10.** Szamotuły, gdzie zrobiono to zdjęcie, leżały podczas okupacji na obszarach włączonych bezpośrednio do Rzeszy. Jeżeli przymus pracy obowiązywał w całej okupowanej Polsce, to na ziemiach przyłączonych był on egzekwowany bezwzględnie, obejmując osoby od 14 do 65 roku życia (choć częste były przypadki zatrudniania zarówno osób starszych, jak i młodszych). O ile w Generalnym Gubernatorstwie istniała jeszcze ograniczona możliwość wyboru i zmiany pracy, Polacy żyjący na ziemiach włączonych do Rzeszy byli takiego przywileju całkowicie pozbawieni. Warto również zauważyć, że była to praca źle opłacana, często w fatalnych warunkach, bez urlopów (również macierzyńskich). Im też bardziej odczuwano brak siły roboczej, tym częściej powoływano do pracy kobiety, często nie biorąc pod uwagę na przykład stanu zdrowia czy faktu posiadania przez nie dzieci, które pozostawały bez opieki. Nie liczyły się również kwalifikacje i Polki kierowano przede wszystkim do prostych i uciążliwych prac w przemyśle lub rolnictwie. Na przykład w tzw. Kraju Warty (Poznańskie, Łódzkie) w 1943 r. kobiety stanowiły 53,4% wszystkich zatrudnionych w rolnictwie. Uchylenie się od obowiązku pracy groziło całą paletą kar – od wysokiej grzywny, kar cielesnych po zesłanie do obozu koncentracyjnego. Publiczne golenie głów było upokarzającą karą stosunkowo często stosowaną przez władze niemieckie wobec kobiet za różne przewinienia (tak np. karano Niemki za tzw. zhańbienie rasy, czyli kontakty seksualne z cudzoziemskimi jeńcami lub robotnikami przymusowymi). Warto

nadmienić, że w całej okupowanej Europie podziemie wymierzało taką samą karę kobietom utrzymującym intymne kontakty z okupantami.

Trudno powiedzieć za co widoczna na zdjęciu kobieta została poddana tak hańbiącej karze. Po wyglądzie można wnioskować, że pochodziła z zamożniejszej grupy społecznej i raczej nie zajmowała się wcześniej pracą fizyczną. Może więc odmówiła jej wykonywania? Kara jest wykonywana publicznie, „widzowie” stoją jednak tak, że kadr ich nie obejmuje. Z powodów oczywistych widoczna jest przede wszystkim oskarżona i władze (należy się domyślać wśród nich miejscowych funkcjonariuszy policji oraz kierownictwa NSDAP). Ich obecność legitymizuje wyrok – to zapewne oni go wydali i teraz demonstracyjnie nadzorują wykonanie. Również osoba obcinająca włosy kobiecie nie jest fryzjerem, ale najprawdopodobniej członkiem miejscowego oddziału partii narodowosocjalistycznej. Gdyby był to na przykład członek SS, zapewne wystąpiłby w mundurze. – J.K. –

Fotografia dotyczy łamania:

- ◇ zakazu niewolnictwa i pracy przymusowej
- ◇ prawa do ochrony przed okrutnym, nie-ludzkim lub poniżającym traktowaniem,
- ◇ prawa do sprawiedliwego i jawnego rozpatrzenia sprawy przez niezawisły sąd,
- ◇ prawa do fachowej obrony w postępowaniu przed organami aparatu państwowego,
- ◇ prawa do decydowania o swoim życiu,
- ◇ prawa do nietykalności osobistej,
- ◇ prawa do swobodnie wybranej pracy.

■ **Ilustracja 11.** Jeszcze w czasie trwania okupacji sformułowano na arenie międzynarodowej zasady postępowania wobec ludności niemieckiej mieszkającej na terenach przyłączonych do Polski. Edward Ochab, jako Generalny Pełnomocnik Rządu RP dla Ziem Odzyskanych, wydał 25 czerwca 1945 r. instrukcję w tej sprawie. Nakaz opuszczenia miejsca zamieszkania musiał być doręczony wysiedlanemu 24 godziny przed terminem zgromadzenia w punkcie zbornym. Wysiedlany mógł zabrać ze sobą bagaż ręczny i 500 marek. Decyzja o przeniesieniu ludności polskiej na tereny po Odrę zapadła ostatecznie na konferencji poczdamskiej we wrześniu 1945 r. Zdecydowano o konieczności jak najszybszego usunięcia Niemców z tych terenów. Postulaty te były zgodne z ówczesnymi nastrojami społeczeństwa polskiego, które po okresie okupacji hitlerowskiej nie widziało możliwości współistnienia z Niemcami w jednym państwie. Część ludności niemieckiej uciekła wraz z cofającą się armią, szacuje się jednak, że po ustaleniu granic w Polsce pozostało ok. 3,5 mln Niemców. Na terenie Gdańska 30 czerwca 1945 r. przebywało 123,9 tys. Niemców i 8,5 tys. Polaków.


Na przedstawionym zdjęciu widać grupę ludności niemieckiej oczekującej prawdopodobnie na transport z Polski. Nietrudno dostrzec, że przesiedleńcy mają przy sobie skromny dobytek, oraz że nie zagwarantowano im nawet najmniejszych udogodnień w czasie oczekiwania na transport. Mimo, że ubiór oczekujących wskazuje na chłodny dzień, ludzie siedzą na ziemi, przykryci jedynie prowizorycznymi kocami. Pozostałe

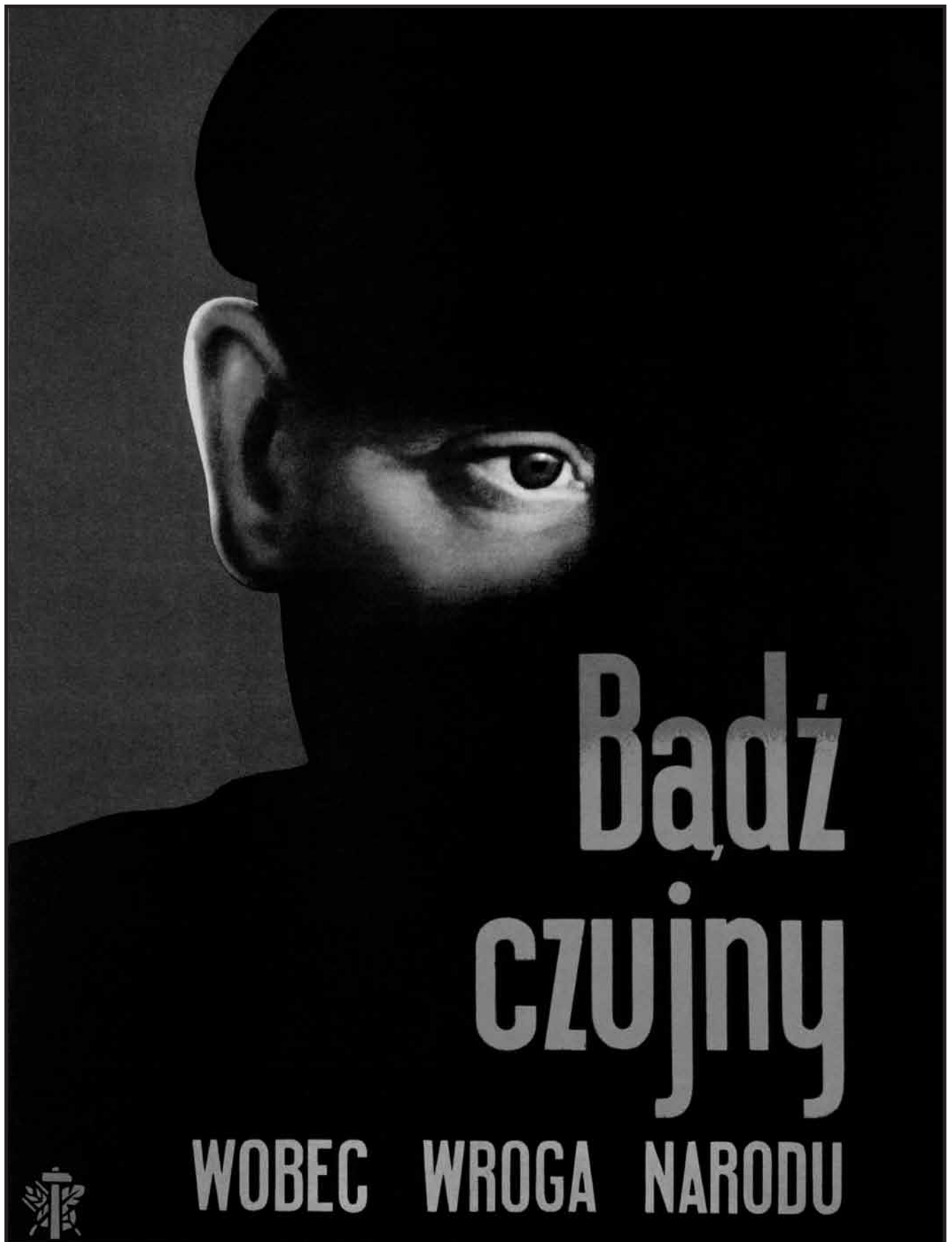
po nich mienie miało zostać przekazane ludności polskiej (aby zapobiec szabrownictwu i dewastacji, do których i tak doszło). Wysiedlanie ludności niemieckiej z Gdańska rozpoczęto w lipcu 1945 r. Niemcom wydawano specjalne dowody osobiste i poddano obowiązkowi pracy. Zorganizowano komisje weryfikacyjne, które miały wydawać zaświadczenia o przynależności do narodu polskiego. Zmasowany charakter przesiedlenia i jego gwałtowne tempo powodowały negatywne następstwa, łącznie z wysoką śmiertelnością wśród przewożonych Niemców. – K.C. –

Fotografia ilustruje łamanie prawa do:

- ◇ wyboru miejsca zamieszkania,
- ◇ ochrony przed dyskryminacją mniejszości narodowych,
- ◇ ochrony własności prywatnej.



↑  11. Rok 1945, Gdańsk. Grupa Niemców w trakcie przesiedlania. Fot. NAC



↑  12. Rok 1953, Warszawa. Plakat propagandowy autorstwa Tadeusza Trepkowskiego, wydawca: Centralna Rada Związków Zawodowych. Zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 12.** Systemy totalitarne zawsze wykorzystywały mit wroga (klasowego, ludu, narodu, państwa). Termin „wróg ludu” (ros. *wrag naroda*) został nawet użyty w konstytucji ZSRR z 1936 r. na określenie osoby dopuszczającej się zamachu na „społeczną własność socjalistyczną”. Pomysł rozwiązywania problemów wewnętrznych za pomocą „wroga ludu” został przejęty przez wszystkie państwa bloku radzieckiego. Mógł być to wróg wewnętrzny (kułacy, reakcyoniści, spekulanci, sabotażyści...) lub zewnętrzny (imperialiści, syjoniści, rewizjoniści...). Jego (wymagowaną) obecnością stwarzającą ciągłe zagrożenie tłumaczono własne niepowodzenia, konieczność represji, wyrzeczeń, skłanianie społeczeństwa do mobilizacji i czujności. Wrogiem można było zostać nie tylko za spóźnienie się do pracy czy opowiedzenie politycznego dowcipu, ale również za niedoniesienie (lub nie dość szybkie doniesienie) o dostrzeżonym „wrogim” zachowaniu. „Wróg” mógł się bowiem znaleźć wszędzie, w zależności od politycznej potrzeby – zarówno w fabrykach i na ulicach, jak w szkołach i na uniwersytetach, czy wręcz w elitach władzy. Tych mniej „groźnych” wystarczyło po prostu złapać, ukarać, czasami napisać o ich działaniach w prasie lub w gazetce ściennej, tych znaczniejszych sądzono w pokazowych procesach, co traktowano jako przestrożę dla wszystkich obywateli.

Nie powinno dziwić opublikowanie plakatu właśnie w 1953 r. Stalinizm znajdował się w swojej szczytowej fazie, więzienia były pełne, gwałtowne zbrojenia doprowadziły do spadku

poziomu życia i podwyższenia norm pracy. W takiej sytuacji prawdopodobieństwo pojawienia się „wroga” radykalnie się zwiększało. Nie bez powodu Kazimierz Witaszewski, szef Głównego Zarządu Politycznego WP, wydał 22 lutego 1953 r. zarządzenie, aby „wzmóc pracę partyjno-polityczną w dziedzinie bezwzględnej walki z przejawami wrogiej i kłamliwej, reakcyjnej propagandy. Zwalczać bezmyślne gadulstwo. Z całą stanowczością zapobiegać kolportowaniu szkodliwych plotek i złośliwych anegdot”.

Plakat Tadeusza Trepkowskiego, specjalnie utrzymany w ciemnych barwach, pokazując ukrytą w cieniu postać przypominającą, że wróg zawsze działa zza węgła i może nim być również robotnik (symbolizuje to beret, wtedy powszechne nakrycie głowy robotnika). Plama światła rzucona na oko i ucho „wroga” symbolizuje zachowanie czujności w stosunku do tego co może, a czego nie powinien zobaczyć i usłyszeć. Plakat bezpośrednio nawołuje do czujności, pośrednio – do donosicielstwa, nawet na najbliższych współpracowników. Warto zauważyć, że plakat został wydany przez Związki Zawodowe, których zadaniem teoretycznie był dbanie o dobro pracownika i walka o jego prawa! –J.K.–

Plakat łamie prawa do:

- ◇ wolności myśli, sumienia,
- ◇ głoszenia swoich poglądów i opinii bez względu na ich treść i formę,
- ◇ prawo do spokojnej pracy,
- ◇ możliwości (pełnego) uczestniczenia w życiu publicznym.

■ **Ilustracja 13.** Chociaż w Manifestie Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z 22 lipca 1944 r. zastrzeżono, że „inicjatywa prywatna, wzmagająca tętno życia gospodarczego, również znajdzie poparcie państwa”, to wiosną 1947 r. rozpoczęła się tzw. bitwa o handel, skierowana przeciwko drobnym kupcom, rzemieślnikom i producentom. Represjami, agresywną propagandą, dokuczliwą polityką podatkową doprowadzono do zamykania sklepów, restauracji czy warsztatów. Jeżeli w 1947 r. sektor prywatny zatrudniał (poza rolnictwem) 884,8 tys. ludzi, to w 1955 r. – kiedy zrobiono to zdjęcie – tylko 237,4 tys. Represje z jednej, zaś chroniczne niedobory z drugiej strony przyczyniały się do rozwoju nielegalnej produkcji, a zwłaszcza nielegalnego handlu. Ich zwalczaniem zajmowała się istniejąca w latach 1945–1954 Nadzwyczajna Komisja do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym (posiadała jednocześnie prerogatywy wykrywania, ścigania, oskarżania, orzekania winy i następnie jej wykonywania we własnych obozach!), potem zaś przede wszystkim Milicja Obywatelska. Zapadające wyroki (zazwyczaj grzywny, ale również ograniczenia wolności) często podawano do publicznej wiadomości. Nie można jednak zapominać, że nie mała część społeczeństwa popierała „antyspekulacyjne” działania władz, a znowu niektórzy przedstawiciele tej ostatniej rozumieli konieczność nieoficjalnej działalności ekonomicznej obywateli.

Tę ambiwalencję pokazuje również omawiane zdjęcie, zrobione w 1955 r. O ile jeden

z zatrzymujących handlarke milicjantów jest bezwzględnym służbistą, to stojący za nim kolega sprawia już inne wrażenie. Może też czuje presję zgromadzonych, stojących raczej po stronie zatrzymanej, a nie zatrzymujących? Wydaje się bowiem, że gesty i mimika świadków zdarzenia są zwrócone w kierunku milicjantów i bynajmniej nie są akceptujące. Jedyna uśmiechnięta osoba, to kobieta po prawej stronie. Uśmiech można jednak interpretować dwójako: jest skierowany do handlarki lub do zatrzymujących ją milicjantów (może uważa się za pokrzywdzoną?). Należy zwrócić również uwagę na zachowanie zatrzymanej, niezamierzającej bynajmniej poddać się rewizji (charakterystyczny gest chroniący teczkę). Inne pytania rodzą się, gdy zdamy sobie sprawę, że sytuacja mogła mieć charakter propagandowy. – J.K. –

Fotografia dotyczy łamania praw do:

- ◇ wolności gospodarczej i do zarabiania na życie swobodnie wybraną pracą,
- ◇ pracy, swobodnego wyboru pracy, odpowiednich i zadowalających warunków pracy,
- ◇ rzetelnego sądu i zachowania niewinności do chwili legalnego skazania.



↑  13. Rok 1955, Wrocław. Zatrzymanie handlarki przez funkcjonariuszy MO w ramach walki ze spekulacją. Fot. WFDIF



↑  14. Lata 50. lub 60. XX w., Nowa Huta, Kraków. Wnętrze pokoju w hotelu robotniczym. Fot. Irena Jarońska, zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 14.** Urbanizacja i industrializacja powojennej Polski była możliwa wyłącznie dzięki migracji ludności wiejskiej do miast. Przybyszy kwaterowano w tzw. hotelach robotniczych, mających być – jak pisał Błażej Brzostek – wyrazem „pieczołowitej dbałości o człowieka pracy”, zapewniać dach nad głową i odpowiedni rozwój kulturalny.

Jak pisał w *Poemacie dla dorosłych* (1955) Adam Ważyk:

Ze wsi, z miasteczek wagonami jadą
zbudować hutę, wyczarować miasto,
wykopać z ziemi nowe Eldorado,
armią pionierską, zbieraną hałastrą
tłoczą się w szopach, barakach, hotelach,
człapią i gwizdzą w błotnistych ulicach:
wielka migracja, skundlona ambicja,
na szyi sznurek – krzyżyk z Częstochowy,
trzy piętra wyzwick, jasieczek puchowy,
maciora wódki i ambit na dziewczki,
dusza nieufna, spod miedzy wyrwana,
wpół rozbudzona i wpół obłąkana...

Tylko w niewielkiej części hoteli, zwłaszcza w latach 50., warunki bytu były znośne, większość była przepełniona, brudna, zdewastowana, z fatalnymi warunkami sanitarnymi. Spośród istniejących w stolicy w 1951 r. 134 takich hoteli (w których mieszkało 10 tys. osób) połowa mieściła się w drewnianych barakach, tylko 45 było skanalizowanych, a pralnie posiadało pięć. Na prowincji było z zasady znacznie gorzej. Fikcją okazywała się również oferta kulturalna, jeżeli nawet organizowano na przykład wieczory

literackie, to spotykały się one z nikłym zainteresowaniem mieszkańców. „Zajęcia kulturalno-oświatowe” były też, zwłaszcza w latach 50., przepojone nachalną propagandą (choć trzeba przyznać, że dzięki pobytowi w takim hotelu niejeden przybysz ze wsi nauczył się czytać i pisać). Wolny czas pozwalały najczęściej wypełnić alkohol lub hazard. Chociaż hotele pomyślano jako rozwiązanie czasowe, mieszkano w nich latami, nieraz z rodzinami (w jednym pokoju, ze wspólną kuchnią i łazienką). Często zresztą w jednym hotelu mieszkał mąż, w drugim żona (z dziećmi). Nic też dziwnego, że życie w hotelu robotniczym było zarówno częstym tematem skarg do władz, jak wątkiem literackim i filmowym. – J.K. –

Niewykluczone, że były to warunki i tak lepsze, niż widoczna na zdjęciu lokatorka hotelu miała w rodzinnym domu. Jednak można mówić o łamaniu praw:

- ◇ do godnego życia i wychowania dzieci,
- ◇ rodziny do ochrony ze strony państwa,
- ◇ do odpowiedniego i zadowalającego wynagrodzenia, zapewniającego egzystencję odpowiadającą godności ludzkiej i uzupełnianego w razie potrzeby innymi środkami pomocy społecznej.

■ **Ilustracja 15.** W marcu 1968 r. doszło do protestów studenckich, początkowo w reakcji na zdjęcie przez cenzurę ze sceny Teatru Narodowego *Dziadów* w reżyserii Kazimierza Dejmka. Protesty studenckie szybko wyszły poza hasła dotyczące cenzury, sprzeciwiano się dyskryminacji rasowej i narodowej. 8 marca na dziedzińcu Uniwersytetu Warszawskiego odbył się wiec studencki. W jego konsekwencji relegowano ze studiów kilkoro studentów, zamknięto część kierunków studiów (m.in. socjologię). Z inicjatywy MSW pojawiły się w prasie artykuły oskarżające osoby pochodzenia żydowskiego o zorganizowanie protestów. U genezy nagonki antysyjonistycznej stały walki frakcyjne w PZPR między moczarowcami (zwolennikami Mieczysława Moczara) a ekipą I sekretarza PZPR, Władysława Gomułki. Tłem kampanii antysemitkiej było zaangażowanie się państwa bloku socjalistycznego po stronie arabskiej w rozgrywającej się w 1967 r. wojnie sześciodniowej. Kampania antysemitka (oraz antyinteligentka) objęła szybko cały kraj. W zakładach pracy organizowano masowe zebrania, na których potępiano „syjonistów” i „wichrzycieli”, władze organizowały demonstracje, na które obowiązkowo wysyłano delegacje z zakładów pracy. Rozpoczęło się masowe zwalnianie z pracy osób pochodzenia żydowskiego – począwszy od uniwersytetów po fabryki, służbę bezpieczeństwa czy milicję. Na skutek tych represji w latach 1968–1971 wyjechało z Polski około 15–30 tys. osób. Zostały one pozbawione obywatelstwa i prawa do powrotu, otrzymując tzw. dokument

wyjazdu. Akcja państwa z jednej strony spotkała się z silnym oporem sporej części środowisk inteligenckich (wiele osób zrezygnowało wtedy z członkostwa w partii) z drugiej strony z poparciem istotnej części społeczeństwa (w okresie wydarzeń marcowych znaczna liczba osób wstąpiła do PZPR).

Zdjęcie przedstawia demonstrację na rynku krakowskim w marcu 1968 r. Widać, że demonstracja ma nie tylko charakter masowy, ale i zorganizowany, warto zwrócić uwagę na transparenty niesione przez tłum – zostały wykonane w jednakowy sposób, ewidentnie w jednym miejscu. Demonstracja ma jasny przekaz – z jednej strony antyżydowski, z drugiej wspierający PZPR i Gomułkę jako pierwszego sekretarza. Trudno stwierdzić, do jakiego stopnia udział w demonstracji był dla niektórych uczestników dobrowolny i odzwierciedlał ich poglądy czy postawy, a do jakiego stopnia była to zorganizowana przez władzę dla „obowiązkowych” uczestników przymusowa demonstracja „poglądów jedynie słusznych”. – K.C.–


Fotografia dotyczy łamania:

- ◇ prawa obywateli do równości bez względu na pochodzenie,
- ◇ zakazu samowolnego pozbawienia obywatelstwa,
- ◇ prawa do pracy,
- ◇ prawa do wyboru miejsca zamieszkania w granicach każdego państwa.



↑ 15. Marzec 1968, Kraków. Wiec na Rynku Głównym. Fot. Stanisław Gawliński, zbiory Ośrodka KARTA



↑  16. Listopad 1976, Warszawa, osiedle Stegny. Fot. Andrzej Rybczyński, PAP

■ **Ilustracja 16.** „Każda rodzina we własnym mieszkaniu” – tej obietnicy, złożonej już w pierwszych latach Polski Ludowej, nie udało się zrealizować do końca jej istnienia i kolejne ekipy bezskutecznie próbowały rozplątać mieszkaniowy węzeł gordyjski. Własne mieszkanie było jednym z najważniejszych i jednocześnie najtrudniejszych do zrealizowania marzeń obywateli PRL. Droga do własnego lokum była często koszmarem: na tzw. mieszkanie spółdzielcze można było czekać nawet kilkanaście lat, kupno na wolnym rynku było możliwe tylko dla najzamożniejszych, zaś budujący samodzielnie bez przerwy borykali się z barierami urzędowymi i brakiem materiałów budowlanych. Na przełomie lat 60. i 70. zaczęło dorastać pokolenie urodzone w czasie powojennego wyżu demograficznego – 10 mln młodzieży, z których ponad 65% osiągnęło 20. rok życia przed 1975 r.! Ekipa Edwarda Gierka próbowała przyspieszyć proces budowy, zastępując tradycyjne metody prefabrykatami z „fabryk domów”. Przy okazji otwarcia pierwszej z nich (15 września 1971) na warszawskim Służewcu pisano: „Fabryka produkować będzie 9 tys. izb rocznie, a w 1973 r. aż 13 tys. izb. Jedna (dobra!) brygada robocza będzie w stanie zmontować dwa mieszkania w ciągu jednej zmiany.” Podczas dekady gierkowskiej zbudowano rzeczywiście więcej mieszkań niż w czasach Gomułki i Jaruzelskiego (1971–80 – 2428,5 tys. mieszkań, podczas gdy 1981–90 – 1807,7 tys.). Jednak jakość oddawanych lokali często była fatalna. Nowe, oddalone od centrów miast osiedla najczęściej jeszcze długo

po wprowadzeniu się lokatorów były pozbawione podstawowej infrastruktury – chodników, placów zabaw, przedszkoli i szkół, sklepów, punktów usługowych, przychodni lekarskich, sprawnej komunikacji. Prawdę mówiąc w podobny sposób postępują – w jakże innych warunkach politycznych, społecznych i gospodarczych – współcześni deweloperzy!

Zdjęcie ilustruje zjawisko typowe we wszystkich większych miastach – najpierw budowano domy mieszkalne, zasiedlano je i potem przez lata uzupełniano infrastrukturę. Na fotografii, nie widać żadnego punktu handlowego ani usługowego. Prymitywne, już zniszczone chodniki nie ułatwiały życia. Wyraźnie widać konstrukcję bloków z prefabrykowanych elementów. Przy marnym wykonawstwie zarówno samych elementów, jak i później ich montażu, straty energetyczne były niezwykle wysokie. Widoczne drewniane słupy trakcyjne mogą być zarówno pozostałością dawnej, jeszcze wiejskiej zabudowy, jak i tymczasowym sposobem doprowadzenia do niektórych mieszkań (zajmowanych przez osoby uprzywilejowane) linii telefonicznych. – J.K. –

Abstrahując od faktu, że mieszkający w takim osiedlu ludzie byli szczęśliwi z samego faktu posiadania mieszkania, można mówić o łamaniu praw do:

- ◇ dostępu do mieszkań o odpowiednim standardzie,
- ◇ godnego życia.

■ **Ilustracja 17.** Tłem zamieszczonej fotografii jest tzw. prowokacja bydgoska. 19 marca 1981 r. działacze bydgoskiej „Solidarności” (z przewodniczącym regionu Janem Rulewskim) uczestniczyli w sesji Wojewódzkiej Rady Narodowej z zamiarem przedstawienia stanowiska strajkujących rolników. W sesji brał udział również wicepremier Stanisław Mach. Delegacja „Solidarności” nie została jednak dopuszczona do głosu i siłą usunięto ją z sali przez funkcjonariuszy MO. Trzech członków delegacji (m.in. Rulewski) zostało dotkliwie pobitych. W trakcie przepychanki z milicjantami padły słowa, które dzięki nakręconemu podczas wydarzeń i zaprezentowanemu w telewizji filmowi, stały się sławne: „Kobiety do środka”. Prowokacja bydgoska, inspirowana prawdopodobnie przez ortodoksyjną część aparatu partyjnego i skierowana przeciwko działającemu od miesiąca rządowi gen. Wojciecha Jaruzelskiego, doprowadziła do zaognienia sytuacji politycznej w kraju. 27 marca doszło do ogólnopolskiego strajku ostrzegawczego. Konflikt został załagodzony wskutek negocjacji Krajowej Komisji Porozumiewawczej „S” z rządem.

Przy ograniczonym dostępie „Solidarności” do mediów, powszechnie przyjętym kanałem komunikacji ze społeczeństwem były ulotki lub plakaty. Te ostatnie starano się umieszczać w miejscach ogólnodostępnych, a jednocześnie chronionych przed zniszczeniem/zerwaniem. Wystawa sklepu (na której i tak nie było czego prezentować) nadawała się do tego doskonale. Na jednym z plakatów przywołano wspomniane wyżej słowa z sali WRN. Były wtedy powszechnie

znane i nie wymagały żadnego komentarza i wyjaśnienia. Nieco podobnie było z drugim plakatem, pokazującym epitety, jakimi oficjalna propaganda obdarzała stojących po drugiej stronie barykady podczas poprzednich zwrotów politycznych. –J.K.–

Plakaty symbolizowały łamanie zarówno praw politycznych (możliwość uczestniczenia w życiu publicznym, prawo do wolności myśli i sumienia, prawo do głoszenia swoich poglądów i opinii bez względu na ich treść i formę), jak i osobistych (np. nietykalności).



↑  17. Po 19 marca 1981, Bydgoszcz. Fot. Lech Ścibor-Rylski, zbiory Ośrodka KARTA/Independent Polish Agency (IPA), przekazął Józef Lebenbaum

1 KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW NSZZ
„SOLIDARNOŚĆ”

GDĄŃSK - WRZESIEŃ 81

~~„SOLIDARNOŚCI”
BĘDZIEMY BRONIĆ TAK
JAK BRONI SIĘ
NIEPODLEGŁOŚCI
I SUWERENNOŚCI
POLSKIEGO
POLCZYŃSTWA~~

ZABRANIA SIĘ PUBLIKOWAĆ !



R. WYKONANIE

WYDAJE: NSZZ „SOLIDARNOŚĆ” - REG. PON.-ZACHODN.

■ **Ilustracja 18.** Z istnienia cenzury w PRL zdawali sobie sprawę wszyscy. Zarówno publicyści, dziennikarze i pisarze, jak i autorzy piosenek czy reżyserzy filmowi wiedzieli, że napisany przez nich tekst przed dopuszczeniem do publikacji zostanie oceniony przez Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk. Ingerencje cenzorskie mogły odbywać się na różnych poziomach. Niekiedy sugerowano autorom zmiany poszczególnych wyrażen czy słów. W innych przypadkach dochodziło do ingerencji tak głębokiej, że końcowy tekst nie tylko nie przypominał początkowego, ale także był trudny do zrozumienia. Cenzura miała także możliwość niedopuszczenia do publikacji treści, które uznała za niewłaściwe. Dla wielu autorów oznaczało to właściwie całkowity brak możliwości publikowania własnych tekstów. Jednocześnie świadomość istnienia urzędu cenzorskiego sprawiała, że większość autorów stosowała tzw. autocenzurę, decydując się na omijanie pewnych kwestii czy pisanie o nich w sposób eufemistyczny. Należy dodać, że działania cenzury w wielu przypadkach wydawały się irracjonalne i trudne do zrozumienia i przewidzenia. Dopiero pod koniec lat 70. za sprawą Tomasza Strzyżewskiego (pracownika krakowskiego oddziału Urzędu Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk), który wywiózł na Zachód wewnętrzne rozporządzenia Urzędu, twórcy i obywatele za pośrednictwem Radia Wolna Europa mogli się zapoznać z zakresem działalności cenzury. W 1977 r. w podziemnym wydawnictwie NOWa opublikowano *Czarną księgę cenzury w PRL*. W tym samym czasie Polska ratyfikowała

Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka, które w artykule 19 współtworzącego je Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych stanowiły: „Każdy człowiek ma prawo do swobodnego wyrażania opinii, prawo to obejmuje swobodę poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkiego rodzaju [...] słowem, pismem lub drukiem, w postaci dzieła sztuki bądź w jakikolwiek inny sposób”. Mimo ratyfikacji tego artykułu w Polsce wciąż obowiązywała cenzura, zwłaszcza w okresie stanu wojennego, choć w okresie legalnej „Solidarności” wprowadzono przepis, że w publikacjach drukowanych ingerencje cenzury muszą być zaznaczone [---], czego przestrzegano nawet w czasie trwania stanu wojennego. – K.C.–

Ulotka dotyczy łamania praw do:

- ◇ swobodnego wyrażania opinii,
- ◇ wolności słowa.

■ **Ilustracja 19.** W PRL istniała wyłącznie państwowa telewizja, początkowo z jednym, potem z dwoma kanałami programowymi. Dziennik telewizyjny był najstarszym programem informacyjnym w Polsce, powstałym w 1958 r., tuż po rozpoczęciu nadawania sygnału telewizyjnego. W stanie wojennym przekaz telewizyjny stał się kluczowym elementem w polityce informacyjnej państwa. Został pomyślany jako źródło informacji serwowanych społeczeństwu przez władze. W momencie ogłoszenia stanu wojennego i zawieszenia edycji większości czasopism oraz nadawania drugiego programu telewizyjnego (który miał nieco luźniejszy i rozrywkowy charakter), stał się głównym źródłem informacji przekazywanych przez władze. Wojsko, SB oraz rzecznik rządu narzucali redakcjom materiały, na podstawie których usiłowano uzasadnić niezbędność wprowadzenia stanu wojennego, a jednocześnie zdeprecjonować przywódców „Solidarności”, a także wszelkie środowiska, które władze uznawały za wrogie. Informacje nie tylko były poddane cenzurze, ale także przedstawiane w sposób stronniczy i korzystny dla rządu. Wartość informacyjna Dziennika była więc bardzo niska, stanowił on przede wszystkim narzędzie propagandowe. Począwszy od 13 grudnia 1982 r. Dziennik był prowadzony przez spikera w mundurze wojskowym, który to obraz szybko stał się symbolem podporządkowania mediów potrzebom władzy. Dziennik stał się wprost symbolem polityki stanu wojennego i budził powszechną antypatię (w początkach stanu wojennego był to jednocześnie jedyny

program informacyjny w telewizji). Niechęć wobec Dziennika dawano wyraz na plakatach i ulotkach podziemnej „Solidarności”. Część widzów manifestacyjnie opuszczała mieszkania w czasie emisji programu, wieczorny spacer rozpoczynany o godz. 19.30 stawał się w ten sposób demonstracją stosunku wobec podporządkowanych władzy mediów.

Przedstawiona karykatura doskonale obrazuje, jak środowiska opozycyjne postrzegały proces przygotowywania „trującej” treści dziennika. Obłuda, fałsz, kłamstwo, półprawda, oszustwo, szantaż, bezczelność, przemilczanie – to składniki, z które po zmieszaniu składały się na dezinformujący widzów Dziennik Telewizyjny. – K.C.–

Plakat dotyczy łamania praw do:

- ◇ dostępu do informacji o działaniach władz i osób publicznych,
- ◇ wolności słowa,
- ◇ wolności opinii i wolności wyrażania jej.


Prawa człowieka obejmują też prawa obywateli do pozyskiwania i otrzymywania informacji. W przypadku kiedy liczba informacji jest znacznie ograniczona lub gdy stają się narzędziem manipulacji, prawa owe są łamane.



↑ 19. Rok 1981. Plakat satyryczny, wydawca: NSZZ „Solidarność” Regionu Dolny Śląsk. Zbiory Ośrodka KARTA

MIEŚO WED LINY



↑  20. Lata 80. XX w. Tłum szturmujący drzwi do sklepu mięsnego. Fot. Jacek Kucharczyk

■ **Ilustracja 20.** Chroniczny niedobór mięsa w PRL zajmuje obecnie ważne miejsce w zbiorowej muzealizacji przeszłości: bez ilustracji przedstawiających pusty sklep mięsny, kilometrą kolejkę przed nim czy „kartę zaopatrzeniową” nie może się obejść żaden podręcznik czy poświęcona PRL publikacja. Jakie były przyczyny owego niedoboru? Choć społeczeństwo jako podstawowy powód widziało nieudolność i złą politykę gospodarczą władz (czemu oczywiście nie można zaprzeczyć), to należy ich szukać również w urbanizacji i industrializacji kraju, za którymi postępowały zmiany wzorców konsumpcyjnych i przyzwyczajenie społeczeństwa do niskich (dzięki olbrzymim dotacjom) cen mięsa. Wzrost produkcji mięsa pozostawał w tyle zarówno za wzrostem dochodów, jak przyrostem demograficznym. Ponieważ stosunkowo najszybciej powiększała się liczebność miast, systematycznie malała ilość mięsa przypadająca na ich statystycznego mieszkańca. Subwencionowanie cen mięsa doprowadziło do tego, że chłopci, zwłaszcza w latach 70., zaczęli dostawać w państwowym skupie za żywiec tyle, ile kosztowało mięso w sklepie. Nic dziwnego, że sami zaczęli się ustawiać w kolejkach po dotowane „sklepowe” mięso. Nie starczało go jednak dla wszystkich i władze starały się aprowizować w pierwszej kolejności aglomeracje i „duże ośrodki klasy robotniczej”, a tzw. tereny zielone pozostawiając w dużej mierze swojemu losowi. Wprowadzona w 1981 r. reglamentacja nie rozwiązała problemu i kolejki przed sklepami mięsnymi często ustawały się już w nocy,

a znajomość z pracującą tam ekspedientką była niezwykle ceniona.

Zdjęcie pokazuje sklep mięsny nie tyle w dużym mieście, co raczej na prowincji (wskazuje na to sam wygląd sklepu, jak i charakterystyczne dla społeczeństwa wiejskiego lub małomiasteczkowego stroje). Jak wspomniano wyżej, dostawy do sklepów na prowincji były znacznie mniejsze niż w dużych miastach i nie pokrywały nawet przydziałów „kartkowych”, powszechnie więc rozwijano strategie ułatwiające dostęp do mięsa. Większe szanse na otrzymanie towaru miała osoba stojąca w kolejce możliwie blisko (tu większe szanse mieli silniejsi mężczyźni) lub w jakikolwiek sposób upoważniona do zakupu bez kolejki. Nieprzypadkowo na zdjęciu widać zarówno osoby starsze, jak kobiety z małymi dziećmi na rękach (liczące, często bez rezultatów, na uszanowanie ich praw). – J.K. –

Fotografia dotyczy łamania prawa:

- ◇ zapewniającego jednostce i jej rodzinie – w zamian za pracę – egzystencji odpowiadającej godności ludzkiej,
- ◇ do równego traktowania,
- ◇ do ochrony przed poniżającym traktowaniem, przysługującego osobom starszym, kobietom...

■ **Ilustracja 21.** W 1981 r. w wielu miastach Polski odbyły się marsze studenckie pod hasłem wolności dla więźniów politycznych. Organizatorem było Niezależne Zrzeszenie Studentów. Manifestacje miały charakter masowy, działacze NZS wygłaszali przemówienia. Wystąpienia odbywały się w Warszawie (wielka demonstracja Uniwersytetu na Krakowskim Przedmieściu i druga zorganizowana przez SGGW), Wrocławiu, Bydgoszczy, Krakowie. Uczestniczyło w nich do 23 tys. studentów. Jak widać, manifestacje miały pokojowy charakter. W demonstracjach brała udział także Konfederacja Polski Niepodległej, jako że jednym z podstawowych postulatów było uwolnienie przywódcy Konfederacji, Leszka Moczulskiego. Występowano także w obronie innych znanych działaczy – m.in. Jacka Kuronia, Adama Michnika. Na I zjeździe NZS podjęto uchwałę, w której czytamy m.in.: „Będziemy działać na rzecz represjonowanych, ponieważ obrona ludzi represjonowanych jedynie z powodu ich poglądów jest moralnym i obywatelskim obowiązkiem nas wszystkich”.


Na zdjęciu manifestacja studentów przecho-
dzi ulicami Wrocławia. Identyczne transparenty
nieśli studenci w innych miastach, co świad-
czy o dobrej koordynacji i organizacji działań.
Zaskakujące może być, że na żadnych zdję-
ciach z tych demonstracji nie widać ani milicji,
ani zamieszek. – K.C.–

Istnienie więźniów politycznych oznacza, że państwo dyskryminuje część obywateli ze względu na ich poglądy polityczne oraz opinie. Ponadto część skazanych została osądzona za przestępstwa których nie popełniła (najczęściej przestępstwa pospolite) bądź też nie uzyskała odpowiedniej pomocy prawnej. W obu przypadkach jest to łamanie praw człowieka, które chronią obywatele przed nadużywaniem władzy ze strony rządów.


Fotografia dotyczy łamania praw do:

- ◇ wolności myśli, sumienia i wyznania,
- ◇ rzetelnego procesu sądowego,
- ◇ wolności opinii i wolności wyrażania jej.



↑  21. Czerwiec 1981, Wrocław. Marsz w obronie więźniów politycznych. Fot. zbiory Ośrodka KARTA



↑  22. Sierpień 1981, Gdańsk. Fot. Anna Pietuszko, zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 22.** W drugiej połowie 1981 r., tuż przed rozpoczęciem stanu wojennego, trwała w mediach ofensywa mająca na celu zdyskredytowanie działaczy „Solidarności”. Dziennikarze radiowi i telewizyjni otrzymywali specjalne instrukcje, wskazujące jak w przekazach reporterskich ma być pokazywana „Solidarność”. W przypadku opinii społecznych nakazywano zawsze przedstawiać głosy krytyczne wobec NSZZ „Solidarność”. Jednocześnie prowadzono taki dobór informacji oraz opinii z zagranicy, by stworzyć pozory, że trudna sytuacja w kraju budzi niepokój na całym świecie i wymaga natychmiastowego, stanowczego działania władz. Agresywna działalność propagandowa rządzących spotkała się z odzewem ze strony NSZZ „Solidarność”. W sierpniu 1981 r. Krajowa Komisja „Solidarności” ogłosiła dni bez prasy. Niedrukowanie gazet, niedystrybuowanie ich, ale i nakłanianie do niepublikowania było formą protestu przeciw kłamstwom i manipulacjom. Akcja przyniosła skutek, wiele gazet obniżyło nakłady, niektóre zmuszone były wyjść pod wspólnym tytułem, bądź o znacznie pomniejszonej objętości. Akcji wycelowanej w prasę towarzyszyła kampania antytelewizyjna. Mury polskich miast z większą niż dotąd intensywnością pokryły napisy: „DT łże” (DT czyli Dziennik Telewizyjny), „DTV=DDT” (DDT – trujący środek do zwalczania chwastów) oraz „Telewizja kłamie”.

Na zdjęciu widać proces malowania sporego hasła na murze gdzieś w Gdańsku. Co ciekawe, hasło jest malowane za dnia, zaś sama koncepcja wielkiego napisu wydaje się być nieco

czasochłonna. Oznacza to, że protestujący czuli się w miarę bezpiecznie, malując swoje hasła na murach prawdopodobnie już w czasie strajku sierpniowego w Stoczni Gdańskiej. – K.C.–

Fotografia dotyczy łamania praw do:

- ◇ wolnego zrzeszania się w związki zawodowe,
- ◇ wolności wyrażania opinii,
- ◇ wolności słowa,
- ◇ dostępu do informacji o działaniach władz i osób publicznych.

■ **Ilustracja 23.** Wiosną 1982 r. zarówno społeczeństwo, jak ci działacze „Solidarności”, którzy uniknęli internowania, otrząsnęli się z szoku wywołanego wprowadzeniem stanu wojennego. Zgodnie z propagowanym wtedy hasłem „zima wasza, wiosna nasza” przystąpiono do demonstrowania sprzeciwu wobec władzy. Okazję dały zarówno Święto 1 Maja, z tradycyjnymi tego dnia pochodami, oraz rocznica uchwalenia Konstytucji 3 Maja (wtedy nie było to święto państwowe!). Powołana 22 kwietnia 1982 r. Tymczasowa Komisja Koordynacyjna „Solidarności” apelowała o udział w pochodach pierwszomajowych i demonstrowania symboli „S”. Społeczeństwa, w którym po wprowadzonych 1 lutego bardzo wysokich podwyżkach żywności i energii dało się zauważyć radykalizację nastrojów, nie trzeba było specjalnie zachęcać do protestów. Manifestacje (a właściwie kontrmanifestacje) zorganizowane 1 maja przez „Solidarność” m.in. w Warszawie, Gdańsku, Toruniu, Łodzi, Szczecinie zgromadziły tysiące uczestników. W niektórych miastach doszło do starć z MO, nie osiągnęły one jednak takiego stopnia gwałtowności, jak dwa dni później, 3 maja, kiedy w wielu miastach demonstranci ustawiali barykady, funkcjonariusze MO użyli gazów łzawiących czy wręcz oddali strzały ostrzegawcze. 3 maja zatrzymano ok. 1400 osób, w Warszawie przywrócono tzw. godzinę milicyjną. Protesty z maja 1982 r. stały się swoistym wzorem dla manifestacji ulicznych organizowanych w latach 80. zarówno przy okazji świąt państwowych (1 maja), jak rocznic (3 maja,

11 listopada, 31 sierpnia – podpisanie porozumień gdańskich).

Podczas demonstracji 1 maja 1982 r. MO była nastawiona przede wszystkim na ochronę oficjalnych uroczystości, a użycie większych sił wobec protestujących akurat w dniu „święta pracy” nie byłoby także dobrym krokiem propagandowym.

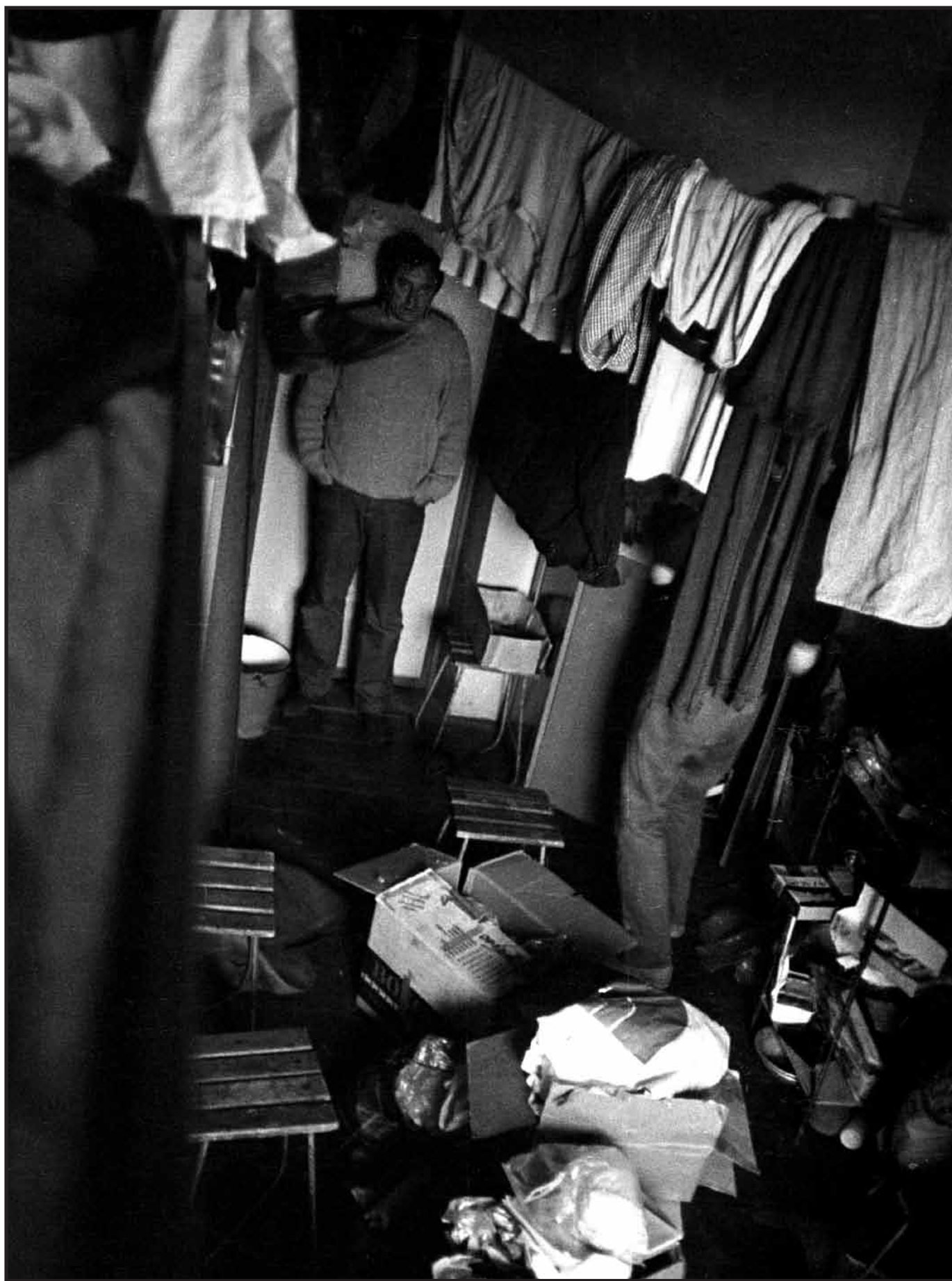
Jak widać na zdjęciu, młodzi demonstranci ustawili prymitywne barykady z pojemników na śmieci i ławek, milicjanci nie decydują się jednak na bezpośredni atak, używając tylko gazów łzawiących. Dla uczestników (młodzi mężczyźni!) wydarzenia wydają się być niemałą atrakcją. Demonstranci zachowują się spokojnie. – J.K. –

Fotografia dotyczy łamania prawa do:

- ◇ możliwości uczestniczenia w życiu publicznym,
- ◇ wolności myśli, sumienia,
- ◇ głoszenia swoich poglądów i opinii bez względu na ich treść i formę,
- ◇ uczestniczenia w pokojowych manifestacjach i organizowania ich.



↑  23. Maj 1982, Gdańsk. Stan wojenny, starcia demonstrantów z ZOMO. Fot. Stanisław Składanowski, zbiory Ośrodka KARTA



↑  24. Marzec–lipiec 1982, ośrodek dla internowanych w Białogłocie. Fot. zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 24.** Obozy dla internowanych były miejscami przetrzymywania osób uznanych za niebezpieczne w czasie obowiązywania stanu wojennego w PRL. Władze komunistyczne rozpoczęły przeprowadzanie akcji „Jodła” (internowania) już 12 grudnia 1981 r. po godzinie 23.00. Zatrzymano przywódców i doradców NSZZ „Solidarność”, działaczy NZS, NSZZ „Solidarność” Rolników Indywidualnych, KIK-ów, KPN, ROPCiO i KSS KOR. Internowano też byłego I sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka. Pierwszej nocy internowano ponad 3 tysiące osób. Łącznie wydano 10132 decyzje o internowaniu w stosunku do 9736 osób. W miejscach odosobnienia przebywało równocześnie – według danych Ministerstwa Sprawiedliwości – 5128 internowanych, w tym 313 kobiet (dane z 21 grudnia 1981). Przed świętami Bożego Narodzenia w 1982 r. wszyscy internowani zostali wypuszczeni na urlop, po czym poinformowano ich, że ośrodki zostają zamknięte, co oznaczało przywrócenie wolności.

Internowanie odbywało się w bardzo różnych warunkach – kobiety i prominentni działacze „Solidarności” zostali umieszczeni w wypoczynkowych ośrodkach rządowych, w stosunkowo dobrych warunkach, inni jednak trafiali do znacznie gorszych obozów dla internowanych lub wprost do zakładów karnych. Na zdjęciu widać, jak bardzo przepełnione były cele – w dodatku nawet tam internowani byli stale inwigilowani, a cele systematycznie przeszukiwane. – *K.C.*–

Internowanie jest zawsze łamaniem praw człowieka, bowiem oznacza pozbawienie wolności bez wyroku sądowego, bez określenia czasu internowania i nie jest karą za dokonany czyn, ale działaniem prewencyjnym wobec osób, które mogą być niebezpieczne, ale nie dokonały żadnego czynu karalnego – są więc zupełnie niewinne, nawet w oczach władz.

Fotografia dotyczy łamania:

- ◇ obowiązku humanitarnego traktowania więźniów,
- ◇ prawa do rzetelnego procesu sądowego,
- ◇ prawa do sprawiedliwego i jawnego rozpatrzenia sprawy przez niezawisły sąd,
- ◇ prawa do fachowej obrony w postępowaniu przed organami aparatu państwowego.

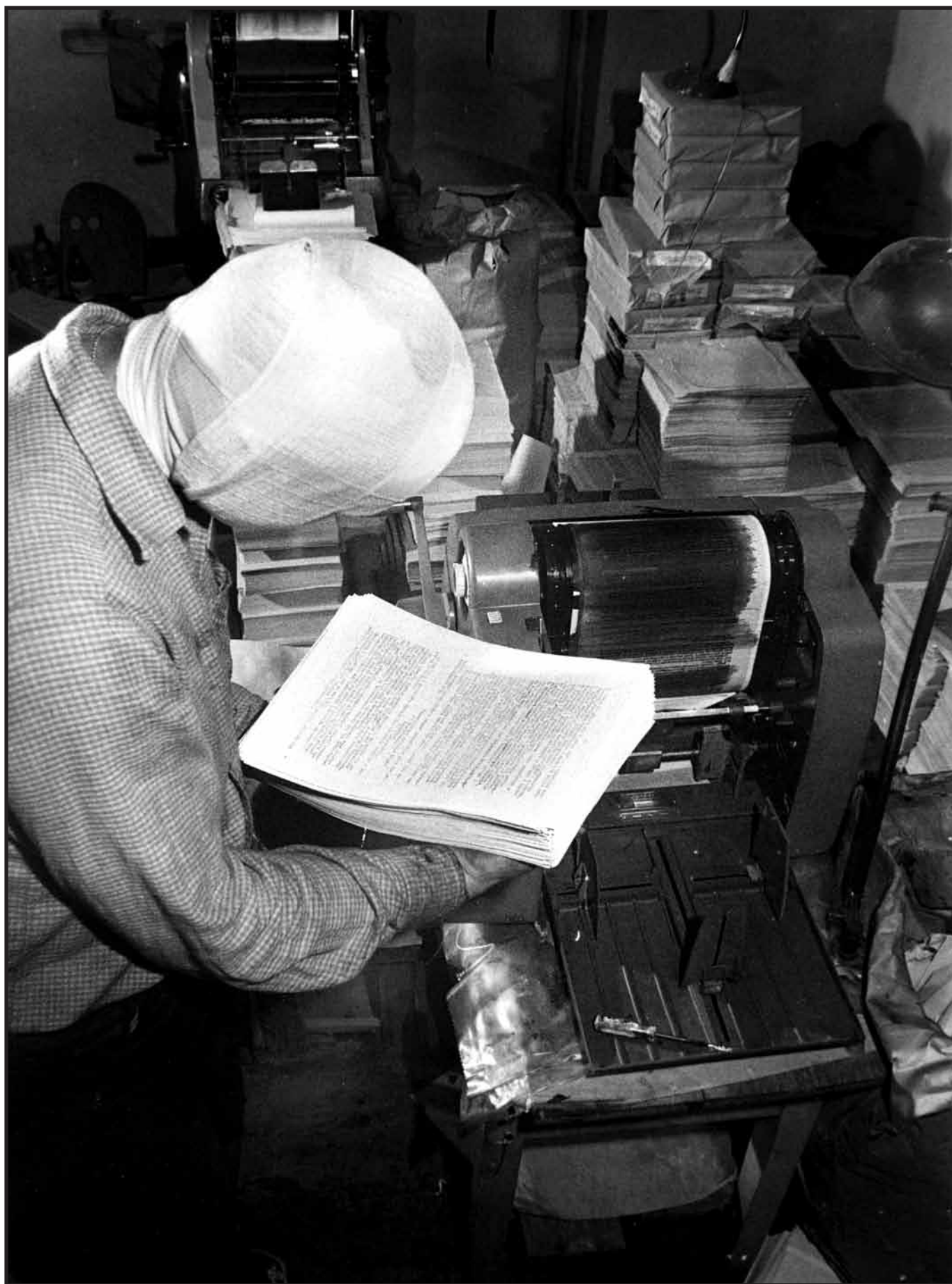
■ **Ilustracja 25.** Wydawnictwa podziemne, „bezdebitowe”, zwane również bibułą lub drugim obiegiem (ewentualnie samizdatami – od rosyjskiego „sam wydaje”), były jednym z najważniejszych środków walki z cenzurą. W wydawnictwach tzw. drugiego obiegu (poza obiegiem oficjalnym) publikowano prace niedopuszczone do publikacji przez cenzurę („bez debitu”), tłumaczenia książek zagranicznych (oczywiście bez poszanowania praw autorskich) oraz czasopisma i książki o charakterze krytycznym wobec ustroju. Większość wydawnictw podziemnych była zakładana spontanicznie przez osoby prywatne. W Polsce wydawnictwa drugiego obiegu zaczęły się ukazywać w połowie lat 70. (na fali powstawania nowych organizacji, takich jak Komitet Obrony Robotników czy Ruch Ochrony Praw Człowieka i Obywatela. W latach 1976–1980 wydano prawie 200 tytułów drugo-obiegowych czasopism, choć warto zauważyć, że wiele z nich kończyło swój żywot po jednym numerze. W okresie funkcjonowania legalnej „Solidarności” na rynku funkcjonowało około 160 wydawnictw tzw. bezdebitowych, które wydały ok. 2,5 tys. tytułów. Paradoksalnie swój największy rozwój drugi obieg przeżył w czasie trwania stanu wojennego, kiedy wydano ok. 4,5 tys. tytułów książek i 2 tys. tytułów czasopism, najpopularniejsze z nich osiągały nakład nawet do kilkudziesięciu tysięcy egzemplarzy (np. Tygodnik Mazowsze). Większość publikacji drukowano na powielaczach z matrycami białkowymi i woskowymi, korzystano także z sitodruku i druku offsetowego. Sprzęt drukarski


pozyskiwano zza granicy lub też niekiedy kradziono z instytucji państwowych albo wręcz nielegalnie drukowano książki „po godzinach”, na tzw. dojsciach w państwowych drukarniach. Ponieważ sprzęt był trudno dostępny i często konfiskowany, naczelną zasadą wydawnictw podziemnych było utrzymanie w najgłębszej tajemnicy lokalizacji podziemnych drukarni i powielaczy, które musiały być izolowane od sieci kolportażu. Po zniesieniu cenzury część podziemnych wydawnictw rozpoczęła działalność na wolnym rynku.

Nie wiadomo w jakiej drukarni zostało wykonane zdjęcie, a głowę drukarza prawdopodobnie zabandażowano ze względów bezpieczeństwa – identyfikacja byłaby groźna, gdyby zdjęcie wpadło w ręce służby bezpieczeństwa. – K.C.–

Fotografia dotyczy łamania praw do:

- ◇ dostępu do informacji,
- ◇ wolności słowa,
- ◇ dostępu do kultury.



↑  25. Rok 1982 lub 1983. Konspiracyjna drukarnia. Fot. NZS SGGW, zbiory Ośrodka KARTA



↑  26. Rok 1985. Znaczek pocztowy, wydawnictwo Poczta „praworządności”. Zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 26.** W okresie PRL stale w więzieniach przebywali więźniowie polityczni. W 1985 r. w porównaniu do lat poprzednich było ich już stosunkowo niewielu, ale przed wyborami w tymże 1985 r. (częściowo zbojkotowanymi) aresztowano niektórych działaczy opozycji. Do dziś dokładna liczba więźniów politycznych nie jest znana, bowiem wielu z nich aresztowano pod innymi, fałszywymi (np. kryminalnymi czy gospodarczymi) zarzutami. W 1986 r. ogłoszono amnestię, w wyniku której wszyscy więźniowie polityczni zostali zwolnieni, a kolejnych już nie zamykano.

Podziemne organizacje starały się pomóc zarówno więźniom, jak i ich rodzinom, organizując pomoc prawną, finansową, medyczną oraz – oczywiście – poprzez różnorodne akcje propagandowe, jak na przykład „Tydzień więźnia politycznego”. Przedstawiony na zdjęciu znaczek nawiązuje właśnie do takiej akcji, obraz na zdjęciu ma wymiar symboliczny – puste krzesło oznacza nieobecność osoby zatrzymanej, zaś cień przypomina o jej aresztowaniu, jednocześnie twarde, sztywne krzesło kojarzy się z wielogodzinnym przesłuchaniem. Akcje tego typu były konieczne, bowiem władze nie przyznawały się do istnienia więźniów politycznych, usiłując przekonać społeczeństwo, że chodzi tu o przestępców pospolitych. – K.C.–

Istnienie więźniów politycznych oznacza, że państwo dyskryminuje część obywateli ze względu na ich poglądy polityczne oraz opinie. Ponadto część skazanych została

osądzona za przestępstwa, których nie popełniła (najczęściej przestępstwa pospolite) bądź też nie uzyskała odpowiedniej pomocy prawnej. W obu przypadkach jest to łamanie praw człowieka, które chronią obywateli przed nadużywaniem władzy ze strony rządów.

Znaczek nawiązuje do łamania praw do:

- ◇ humanitarnego traktowania więźniów,
- ◇ prawa do rzetelnego procesu sądowego,
- ◇ prawa do sprawiedliwego i jawnego rozpatrzenia sprawy przez niezawisły sąd,
- ◇ prawa do fachowej obrony w postępowaniu przed organami aparatu państwowego.

■ **Ilustracja 27.** Wiosna 1988 r. przyniosła zaostrożenie sytuacji politycznej w Polsce. Tłem był narastający kryzys ekonomiczny, doprowadzający społeczeństwo na skraj desperacji, osłabienie struktur władzy, tym samym bardziej skłonnej do ewentualnych kompromisów i jednocześnie wzmocnienie opozycji. W końcu kwietnia 1988 r. rozpoczęły się strajki w Bydgoszczy i Hucie im. Lenina w Krakowie. 1 maja niezależne demonstracje odbyły się m.in. w Łodzi, Krakowie, Płocku, Poznaniu, Warszawie, Gdańsku, Wrocławiu, Bielsku-Białej i Dąbrowie Górniczej. Według oficjalnych informacji rzecznika rządu, zatrzymano tego dnia 33 osoby. 2 maja rozpoczął się strajk w Stoczni Gdańskiej. Fala protestów wygasła 10 maja, kiedy (bez podpisania porozumienia) zakończył się strajk w stoczni. Kolejna fala strajków zaczęła się w sierpniu 1988 r.

Na 1 maja 1988 r. jako moment zrobienia zdjęcia wskazuje chociażby fakt występowania funkcjonariuszy Milicji Obywatelskiej w mundurach galowych (choć jednocześnie są zaopatrzeni w pałki!). Charakterystyczny jest skład grupy protestujących – są to zarówno mężczyźni jak kobiety (choć te wyłącznie starsze), osoby w różnym wieku i pochodzące z różnych grup społecznych i zawodowych. Zwraca uwagę, że ze strony protestujących bardziej aktywnie (wręcz agresywnie) zachowują się osoby starsze, przede wszystkim kobiety, z racji płci i wieku czujące się bezpieczniej. Charakterystyczny jest gest jednej z nich, kierującej krzyżyk w stronę milicjantów. Ci zaś zachowują się raczej niekonfrontacyjnie,

pojedynczo. Stojący z tyłu wydaje się wręcz zagubiony, nie wie, jak ma reagować. –J.K.–

Fotografia dotyczy łamania praw do:

- ◇ możliwość uczestniczenia w życiu publicznym,
- ◇ wolności myśli, sumienia,
- ◇ głoszenia swoich poglądów i opinii bez względu na ich treść i formę.



↑  27. Maj 1988, Warszawa. Manifestacja zorganizowana prawdopodobnie jako niezależne obchody Święta 1 Maja.
Fot. Wojciech M. Druszcz



↑ 28. 25 maja 1989, Warszawa. Strajk okupacyjny na Uniwersytecie Warszawskim. Fot. Anna Pietuszko, zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 28.** Wielkie nadzieje społeczeństwa, w tym studentów, rozbudziły rozmowy Okrągłego Stołu, zakończone na początku kwietnia 1989 r. Ogłoszenie wyborów, po raz pierwszy z udziałem opozycji, spowodowało, że organizacje istniejące za czasów „Solidarności”, a rozwiązane w stanie wojennym, próbowały podjąć przerwana działalność jako organizacje legalne. Między innymi Niezależne Zrzeszenie Studentów wystąpiło o rejestrację w sądzie. Po ponownym odrzuceniu 24 maja 1989 r. przez Sąd Wojewódzki w Warszawie wniosku rejestracyjnego, obecni w gmachu sądu studenci po opuszczeniu budynku sformowali pochód. W okolicach Uniwersytetu Warszawskiego zostali brutalnie zaatakowani przez milicję. Zatrzymano kilka osób, wiele zostało pobitych. W proteście przeciwko postępowaniu władzy studenci Uniwersytetu Warszawskiego rozpoczęli strajk okupacyjny. W następnych dniach do Uniwersytetu dołączyły się kolejne uczelnie z całej Polski, a pod koniec miesiąca strajkowało już 38 uczelni wyższych w całym kraju.

Na zdjęciu brama Uniwersytetu Warszawskiego, obwieszona hasłami i transparentami. Warto zwrócić uwagę, że dotyczą one głównie wolności słowa i mediów. Jest to bardzo istotne, bowiem daje się zauważyć, że mimo trwania PRL wiele dotychczasowych postulatów, dotyczących bardziej podstawowych praw człowieka, zostało spełnionych. Media i wolność słowa stały się też niezwykle ważne w obliczu nadchodzących wyborów. Warto również zwrócić uwagę na transparent z wówczas nieużywaną nazwą

Uniwersytetu, gdzie nie zapomniano o jego patronie, Marszałku Józefie Piłsudskim. – K.C.–

Fotografia dotyczy łamania praw do:

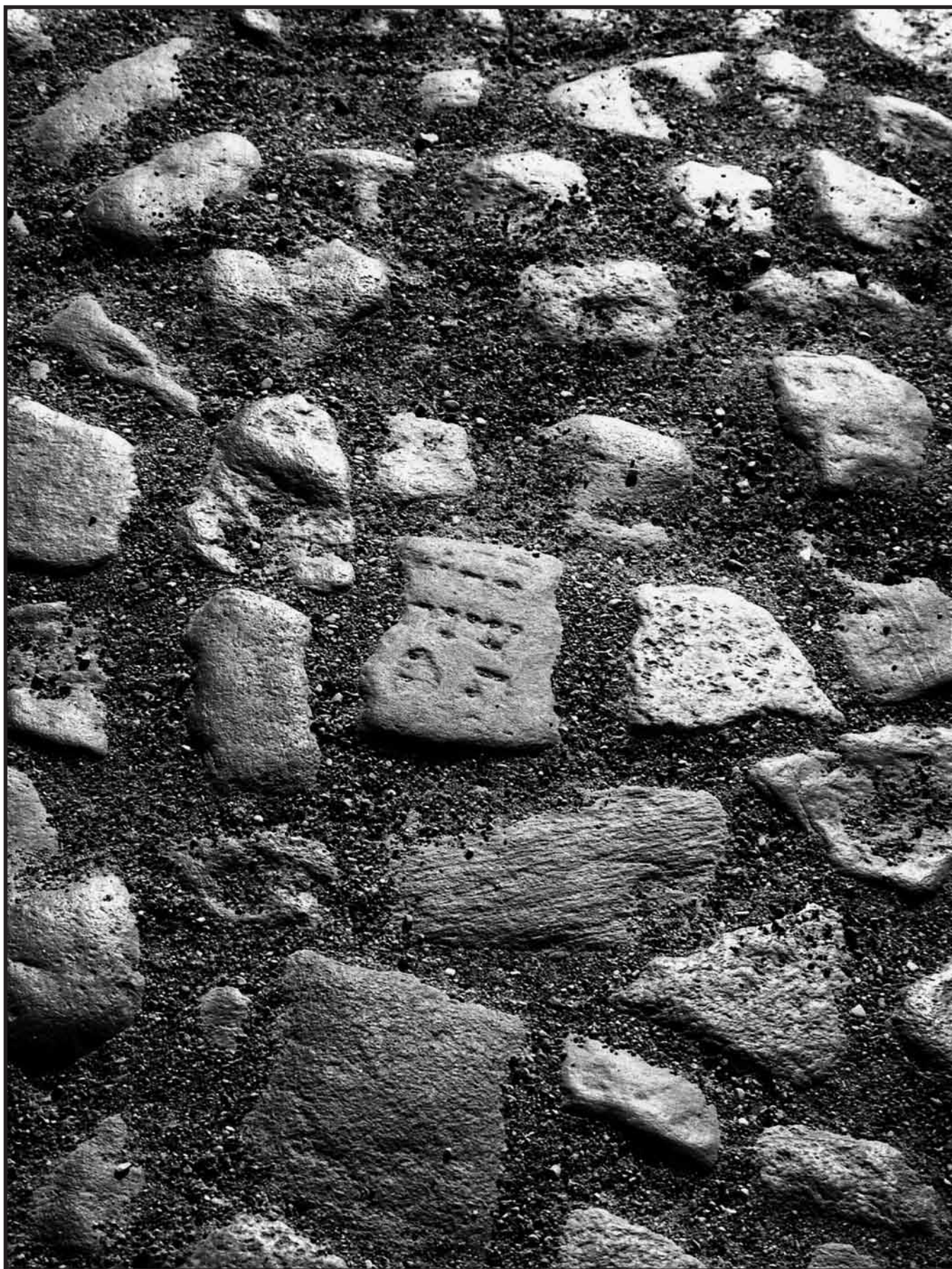
- ◇ wolnego zrzeszania się w związki zawodowe,
- ◇ wolności wyrażania opinii,
- ◇ swobodnego dostępu do informacji.

■ **Ilustracja 29.** W czasie II wojny światowej Niemcy wykorzystywali macewy (żydowskie nagrobki) do brukowania dróg i ulic bądź do umacniania schodów czy murowanych ogrodzeń, czasem też jako materiał do budowy domów i budynków użyteczności publicznej. Nie było to planowe bezczeszczenie, po prostu macewy traktowano jako tani, łatwo dostępny (cmentarze pozostały bez opieki) materiał. Jednocześnie działania te wpisywały się w próbę usunięcia z ziem polskich śladów obecności ludności żydowskiej. Także po wojnie mieszkańcy mniejszych miejscowości i wiosek w całej Polsce wykorzystywali płyty nagrobne jako materiały budowlane, przydatne przy powojennej odbudowie. Władze komunistyczne nie sprzeciwiały się tym działaniom, a nawet niekiedy je wspierały. Do dziś fragmenty płyt nagrobnych można znaleźć w ścianach i podmurówkach domów na terenach okupowanych w czasie wojny. Dopiero w latach 80. (zwłaszcza po 1989 r.) organizacje zajmujące się kulturą żydowską w Polsce podjęły próby rozwiązania tego problemu. Okazało się jednak, że kwestia nie jest prosta – nie zawsze bowiem wiadomo było, co zrobić z odzyskanymi nagrobkami, które najczęściej znajdowały się w bardzo złym stanie. W niektórych miejscowościach macewy posłużyły jako elementy pomników upamiętniających miejscową społeczność żydowską. Niekiedy podejmowano decyzję o nieruszaniu macew – przykładem może być Przysucha, gdzie pozostawiono na terenie miejscowej straży pożarnej niewielki budynek niemal w całości zbudowany z macew z miejscowego

cmentarza. Obecnie wiele organizacji zajmuje się katalogowaniem macew oraz przywracaniem im właściwego miejsca na terenach dawnych cmentarzy żydowskich. – K.C.–


Wykorzystywanie macew jako materiału budowlanego trudno jednoznacznie zakwalifikować jako łamanie praw człowieka, gdy rozpatruje się to w kategoriach tzw. wertykalnych (działalność ta nie rozgrywa się bezpośrednio na linii państwo-obywatel). Nie ulega jednak wątpliwości, że bezczeszczenie cmentarzy wiąże się z brakiem poszanowania cudzej religii, tradycji i pochodzenia, a na ich straży państwo stać powinno.

Fotografia dotyczy też łamania prawa do własności.



↑  29. Wieś Nowodworce koło Wasilkowa. Droga wybrukowana fragmentami nagrobków żydowskich (zostały one usunięte z tego miejsca w 2002 r.). Fot. zbiory Ośrodka KARTA



↑  30. Rok 1993, Kraków, dzielnica Kazimierz. Fot. Jerzy Szot, zbiory Ośrodka KARTA

■ **Ilustracja 30.** Chociaż jednym z podstawowych haseł panującego w PRL systemie politycznego był egalitaryzm, nierówności społeczne były widoczne gołym okiem. Proces transformacji pogłębił ten rozdźwięk i już wkrótce po 1989 r. stało się jasne, kto jest beneficjentem nowych czasów, a kto należy do przegranych. O ile ludzie młodzi, lepiej wykształceni i wykwalifikowani stosunkowo szybko się przystosowali, gorzej było w przypadku pracowników na przykład Państwowych Gospodarstw Rolnych czy wielkich (a jednocześnie nieefektywnych) państwowych fabryk, wcześniej funkcjonujących dzięki dotacjom i gospodarce niedoboru, umożliwiające sprzedaż każdego produktu. Zarówno na wsi, jak i w miastach można było łatwo rozpoznać miejsca zamieszkałe przez „wykluczonych”. Na wsi były to przede wszystkim dawne PGR-y (zlikwidowane ustawą z 19 października 1991 r.). Rejony, gdzie wcześniej dominowały, zaczęły się charakteryzować strukturalnym bezrobociem, zaś dawni pracownicy stali się ogólnopolskim symbolem ludzi nie dających sobie rady w nowych warunkach. W miastach odpowiadały im zazwyczaj stare, zdewastowane, zaniedbane, od dziesięcioleci nieremontowane dzielnice (w Krakowie, Łodzi, Warszawie, na Górnym Śląsku) czy też wielkie osiedla z lat 70. czy 80. Występujące tu w większym nasileniu niż gdzie indziej problemy społeczne (bezrobocie, alkoholizm, patologie rodzinne etc.) odbijały się na sytuacji dzieci, mających z reguły znacznie bardziej utrudniony start niż ich rówieśnicy z rodzin

zamożniejszych i lepiej dostosowanych do nowych warunków.

Zdjęcie ilustruje grupę dzieci z takiej właśnie zaniedbanej, miejskiej, starej dzielnicy. Domy są nieremontowane, częściowo wręcz zrujnowane. Podstawowym (i zapewne jedynym!) miejscem zabawy i rozrywki jest dla mieszkających tu dzieci ciasne podwórko z istniejącą tam „infrastrukturą” (trzepak, wyrzucona przez kogoś miska czy kłęb starej siatki ogrodzeniowej). – J.K. –

Kim sfotografowane dzieci są dziś, po 20 latach? Można się zastanowić, czy miały identyczny jak dzieci z „lepszych” rodzin dostęp do gwarantowanych przez „Konwencję praw dziecka” praw do: wszechstronnego rozwoju osobowości, życia w godnych warunkach, równego dostępu do oświaty, nauki i rozrywki.

Biogramy autorów

■ **Katarzyna Czajka** Historyczka i socjolożka, doktorantka w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, publicystka.

■ **Jerzy Kochanowski** Historyk, profesor nauk humanistycznych, wykładowca w Zakładzie Historii XX wieku Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Autor wielu publikacji historycznych i popularnonaukowych.

■ **Monika Lipka** Historyczka, archiwistka, pedagożka, pracowniczka Fundacji Ośrodka KARTA. Badaczka historii krajów Europy wschodniej XX wieku, w szczególności Rosji i Ukrainy. Autorka scenariuszy lekcyjnych dla szkół.

■ **Radosław Milczarski** Absolwent prawa na UMCS w Lublinie, zawodowo związany z sektorem publicznym. Rdzeń jego zainteresowań to jednostka w konfrontacji z państwem w świetle gwarancji konstytucyjnych.

■ **Monika Mazur-Rafał** Prezes i dyrektorka Fundacji Humanity in Action Polska. Edukator, trenerka oraz współautorka wielu programów oraz publikacji edukacyjnych i aktywistycznych, które łączą prawa człowieka z historią. Obecnie doktorantka w Collegium Civitas w dziedzinie Nauki o polityce. Była ekspertką w programie europejskim Centrum Stosunków Międzynarodowych i sekretarzem Forum Polsko-Niemieckiego, tworzyła program migracyjny w CSM. W Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji, Biurze w Warszawie (IOM) zajmowała się projektem dotyczącym przeciwdziałania handlu ludźmi; w ramach jednostki badawczej IOM – Środkowoeuropejskiego Forum Badań Migracyjnych – polityką migracyjną Polski i RFN oraz polityką antydyskryminacyjną Polski. W latach 2005–2007 analizowała polską politykę w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji pod kątem zgodności z dyrektywami UE, będąc jednocześnie ekspertem krajowym Europejskiej Sieci w dziedzinie przeciwdziałania dyskryminacji.

■ **Magdalena Szarota** Współzałożycielka i członkini Zarządu Stowarzyszenia Kobiet Niepełnosprawnych ONE.pl, pierwszej organizacji w Polsce, która zajmuje się podwójną dyskryminacją ze względu na płeć i niepełnosprawność. Współtwórczyni Fundacji Humanity in Action Polska – obecnie członkini Zarządu Fundacji. Edukator, trenerka oraz współautorka wielu programów oraz publikacji edukacyjnych i aktywistycznych, które łączą prawa człowieka z historią. Absolwentka Akademii Innowatorów Społecznych Fundacji Ashoka oraz Szkoły Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Certyfikowana trenerka Polskiej Akcji Humanitarnej. Współtworzyła pierwszą edycję Akademii Innowatorów Społecznych w Nepalu. Obecnie doktorantka w Szkole Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk oraz Lancaster University w Wielkiej Brytanii. Wyróżniona nagrodą dla młodych aktywistów przez międzynarodową organizację Servas propagującą wielokulturowe porozumienie.

