



**Podręcznik dla
I uniwersyteckiej klasy
kompetencji międzykulturowej**

Redakcja naukowa: Kinga Anna Gajda

Podręcznik dla I uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowej

Redakcja naukowa: Kinga Anna Gajda

Recenzja: prof. Witold Stankowski

Publikacja wydana przez Instytut Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kraków 2014

Skład i okładka: www.espercon.pl

ISBN: 978-83-938406-1-8

Copyright by Instytut Europeistyki UJ i Kinga Anna Gajda

■ Spis treści

Czym jest nauka? Metoda, język, precyzja i kryterium naukowości poszczególnych dziedzin naukowych.....	5
Kultura europejska.....	14
Scenariusz II	26
Scenariusz III.....	28
Europa i kultura europejska - jedność w różnorodności. Społeczne i kulturowe aspekty integracji europejskiej.....	30
Scenariusz I – Niemiecki wkład w dziedzictwo europejskie	40
Tożsamość	42
Młodzież w Unii Europejskiej.....	53
Część I	53
Cześć II. Zarządzanie projektami. Wprowadzenie do tematyki.....	68
Scenariusz I.....	79
Scenariusz II	83
Historia Unii Europejskiej	86
Scenariusze I. Historia Unii Europejskiej w pigułce.....	95
Scenariusz II. Historia Unii Europejskiej w pigułce, część niemcoznawcza	97
Stosunki międzynarodowe. Pojęcie, historia i współczesność.....	100
Scenariusz zajęć.....	104
Dyskryminacja i tolerancja.....	115
Scenariusze zajęć.....	123
Polityka rasistowska Trzeciej Rzeszy	129
Stereotypy	141
Scenariusz I.....	147
Scenariusz II	152
Scenariusz III – Stereotypy, część niemcoznawcza (Stereotypy polsko-niemieckie).....	155

Niniejszy zeszyt to skrypt z zajęć dla pierwszego roku uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowych przygotowany przez pracowników naukowych oraz doktorantów Instytutu Europeistyki UJ pod redakcją dr Kingi Anny Gajdy, koordynatorki projektu z ramienia IE UJ. Klasa kompetencji powstała w ramach współpracy Instytutu Europeistyki oraz VIII Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Wyspiańskiego w Krakowie. Pomysłodawczynią powstania klasy była p. Bożena Cudak – nauczycielka języka niemieckiego z VIII LO. Z ramienia szkoły koordynacją projektu zajmuje się p. dyrektor Iwona Król oraz wychowawcy poszczególnych klas.

Podręcznik ma stanowić nie tylko pomoc naukową dla uczniów, ale również dla nauczycieli, którzy mogą wykorzystać zarówno artykuły będące streszczeniem wykładów uniwersyteckich napisanych przez specjalistów z danej dziedziny i dostosowanych zarówno do percepcyjnych możliwości uczniów, jak i programu nauczania liceum ogólnokształcącego. Ponadto może on służyć również jako inspiracja do prowadzenia własnych warsztatów i pracy z uczniami. Skrypt został bowiem pomyślany w ten sposób, że każdy temat realizowany jest zarówno w formie wykładowej, jak i scenariuszy ćwiczeń. W niektórych przypadkach przedstawione są także efekty tej pracy. Tematyka skryptu poświęcona jest szeroko pojętym europejskim studiom kulturoznawczym. Projekt klasy pomyślany bowiem jest w taki sposób, że podczas pierwszego roku nauki uczniowie poznają wiedzę z zakresu wstępu do europeistyki (jej części kulturoznawczej) a od drugiej klasy pracują w modułach poświęconych zagadnieniu kompetencji międzykulturowych, tożsamości, kultury oraz tolerancji.

Czym jest nauka? Metoda, język, precyzja i kryterium naukowości poszczególnych dziedzin naukowych

Marcin Rebes

■ Wstęp

Nauka może budzić różne odczucia włącznie z przekonaniem, że jest niepotrzebna do normalnego funkcjonowania w świecie. Takie stanowisko wynika z faktu, że nauka często jest redukowana do czysto teoretycznego wymiaru. Czy ma ona jednak tylko wymiar teoretyczny i czy nie jest sprowadzana do abstrakcyjnego myślenia? Otóż ma zarówno wymiar teoretyczny, jak i praktyczny, i dopiero ich wzajemna korelacja oraz współzależność gwarantują pomyślność wszystkim naszym przedsięwzięciom. Korzystając z najprostszych produktów cywilizacji, mamy do czynienia z owocem teoretycznego przemyślenia i wyjaśnienia procesów, które nam w świecie towarzyszą. Ale oprócz odkrycia i zastosowania praw w przyrodzie istnieją również takie dziedziny, które odnoszą się do nas jako ludzi posiadających rozum i wolną wolę, a więc które poruszają się po płaszczyźnie wolności zamiast praw przyrody. Jako ludzie, z jednej strony, podlegamy światu przyrody, z drugiej zaś, mamy wolność, której nie sposób zredukować do jakiegokolwiek przyczynowości. Są jednak i takie przestrzenie nauki, których nie można zaklasyfikować ani do nauk przyrodniczych, ani do humanistycznych, czyli nauki matematyczne, które odnoszą się do istnienia praw ujmowanych w sensie formalnym. W obrębie nauki konieczne jest zatem dokonanie podziału na nauki ścisłe, przyrodnicze i humanistyczne. Każda z tych dziedzin posiada swój język i metodę, którą powinna stosować, aby przynosić właściwe efekty. Pomieszanie tych trzech dyscyplin często powoduje rozczarowanie nauką. Szuka się bowiem precyzji w humanistyce, opierającej się na symbolu i alegorii, które są wieloznaczne, i na odwrót - odrzuca się prawdy konieczne w przyrodzie na rzecz wolności naszego umysłu. Ten problem pojawia się już od początku istnienia nauki. Szczególnym przełomem jest tu filozofia Kanta, który próbuje zestawić ze sobą wolną wolę i jej stosunek do prawa moralnego, tj. rozum praktyczny z prawami przyrody ujmowanym przez rozum teoretyczny. W zależności od naszej interpretacji ich wzajemnego powiązania możemy mówić o nauce jako jedności albo o dwóch sferach nauki.

Dla Kanta rozumienie praw przyrody oparte na procesie poznawczym może dotyczyć zarówno praw przyrody, jak i matematyki. Filozofia już od samego niemal początku zauważa problem błędów poznawczych. Człowiek nie tylko poznaje prawdę, ale ulega też różnym formom złudzenia, dlatego potrzebne staje postawienie pytania o to, co możemy wiedzieć na pewno, a co jedynie przy pewnych założeniach. Kartezjański zły demon, który ludzi człowieka, zmusza go do

postawienia poza nawias wszelkiego poznania i do przyjęcia pewnego kryterium (jasność i oczywistość) i metody, która ukaże ludzkie błędzenie oraz doprowadzi do wiedzy pewnej. Poza sferą wątpienia Kartezjusz umieszcza istnienie Boga, wolność człowieka oraz nieśmiertelność duszy. Kartezjańska metoda wątpienia ostatecznie sprawia, że tym, w co wątpić nie można, jest to, że myślę, czyli *cogito ergo sum* (myślę więc jestem). Kant nie wskazuje na przedmiot poznania, lecz na możliwość poznania *a priori* - jak wygląda nasz proces poznawczy oparty na apriorycznych formach naoczności, czyli na czasie i przestrzeni, która jest w nas zanim coś poznajemy; wskazuje też na pojęcia, które tworzymy, przyporządkowując sobie to, czego doświadczamy albo na samą operację na pojęciach, które oddzielone są od tego, co doświadczalne.

Na przełomie wieku XIX i XX nauka przechodzi kolejny kryzys, wynikający z dominacji nauk przyrodniczych i matematycznych opartych na względności czasu i przestrzeni. W pewnej mierze przełom ten zapoczątkował Kant, wskazując czas i przestrzeń jako aprioryczne formy naszego rozumu. Czas nie jest obiektywny, istniejący poza nami, lecz jest w nas. Dopiero dzięki niemu możemy spostrzegać przedmioty. Nauka, która szukała pierwotnej, ogólnej i wiecznej prawdy istniejącej poza nami, musiała zadowolić się opisem subiektywnego jej poznawania. Stało się to ze względu na rozwój nauk przyrodniczych. Subiektywizacja poznania oraz coraz większe podziały w poszczególnych dziedzinach naukowych ze względu na konkretny przedmiot poznania oraz przyjętą metodę spowodowały, że zaczęto się zastanawiać nad językiem, który wyraża poszczególne badania - w jaki sposób indywidualne spostrzeżenia można przełożyć na inne języki, którymi posługują się konkretne nauki.

Język nauki musi być intersubiektywnie komunikowalnym, tzn. pojedyncze badania muszą mieć możliwość wyrażenia ich w języku, który będzie rozumiany przez innych, tzn. będzie posiadał pewnego stopnia ogólność.

Nauka do tego celu potrzebuje przyjęcia metody oraz utworzenie języka, który te prawdy będzie poruszał. Zadaniem nauki jest zbadanie i wyjaśnienie praw, które rządzą i otaczającym nas światem i nami samymi, oraz ukazanie człowieka przez pryzmat jego wolności i możliwości poznawczych tak, aby ułatwić mu zrozumienie siebie samego i świata. Rozumienie to musi posłużyć się językiem, który będzie zrozumiały dla człowieka i będzie opisywał to, na czym się on koncentruje. Nauka jest zatem próbą zrozumienia

i wypowiedzenia prawdy o sobie i o tym, co nas otacza.

■ Humanistyczne, matematyczne i przyrodnicze – kryterium oraz precyzja języka

Do uprawiania nauki potrzebne jest przyjęcie metodologii badań i języka, aby przedmiot naszego zainteresowania móc w sposób naukowy zbadać i wyrazić. Nie wszystkie obszary nauki wymagają takiej samej precyzji czy języka. Niemożliwe jest używanie tej samej metody i precyzji

języka w naukach humanistycznych i ścisłych bądź przyrodniczych. Biorąc pod uwagę fakt, że każda z tych nauka ma swój specyficzny przedmiot, konieczne staje się dokonanie podziału w obrębie samej nauki. Wydzielenie obszarów ułatwi bowiem zastosowanie właściwej metody i wyrażenia badań we właściwym języku, który posiada swój przedmiot oraz sobie właściwą precyzję i dokładność. Zasadniczy podział opiera się na istnieniu nauk ścisłych (matematycznych, ale także i przyrodniczych) oraz humanistycznych. Rozróżnienie to nie jest zbyt wyraziste i wymaga uściślenia, tzn. podziału na nauki formalne oraz realne, które to odwołują się do dystynkcji na formę i materię. Te pierwsze, czyli nauki formalne odnoszą się bezpośrednio do samej formy, a nie do treści i często posługują się tautologiami, które niczego nie wnoszą do treści uprawianego przedmiotu. Tautologie mają bowiem charakter wyłącznie formalny. Do nauk formalnych należą: logika i matematyka. W odróżnieniu od nauk formalnych nauki realne bazują na tym, co realne, tzn. na materii. Materia ta jest jednak różna. Język nauk realnych wyraża się poprzez zdania empiryczne.

Zdania empiryczne

zdania, o których prawdziwości lub fałszywości możemy orzekać, które odnoszą się do treści przedmiotu

Problemem jest jednak określenie materii przedmiotu, ponieważ do tego typu nauk należą: fizyka, astronomia, biologia, geografia, ale także wszelkie filologie. Badanie nauk humanistycznych w dużej mierze opiera się na hermeneutyce - nauce, której podstawą jest interpretacja tekstów.

Występujący w obrębie nauk realnych podział na nauki empiryczne i humanistyczne ugruntowany jest na następujących różnicach¹:

Nauka:

- ✓ formalna
- ✓ realna
 - empiryczna (przyrodnicza)

1. Badania humanistyczne są wytworem kultury, tzn. są produktem psychiki człowieka. W odróżnieniu do badań humanistycznych, nauki empiryczne sprowadzają się do wytworu natury.
2. Przedmiot badań humanistycznych jest zwykle jednostkowy i niepowtarzalny. Żadne dzieło literackie, żadne wydarzenie historyczne nie daje się powtórzyć. Inaczej rzecz się ma z badaniami empirycznymi, są one bowiem ugruntowane na powtarzalności procesów.
3. W naukach humanistycznych zamiast stosowania pomiaru, tzn. wymiernej liczby, która daje się porównać w odniesieniu do różnych teorii, posługujemy się oceną i wartością.

¹ Por. M. Heller, *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Kraków, Petrus, 2009, s. 23.

Dzieło literackie podlega pewnym ocenom i posiada wartość. Kluczowym w tym sensie jest, już wcześniej wspomnianie, pojęcie hermeneutyki.

4. Nauki humanistyczne często posługują się alegorią lub symbolem, który odsyła nas do jego pierwotnego znaczenia i pierwotnej treści.

Nauki humanistyczne rządzą się innymi prawami niż nauki formalne, ugruntowane są na symbolu i alegorii, nie można wymagać od nich tej samej precyzji co od nauk formalnych. Dla Hansa-Georga Gadamera, podobnie jak dla wielu myślicieli i filozofów, nauki humanistyczne nie mogą być uznawane za naukę *par excellence*, gdyż sprzeciwiają się paradygmatowi nauk ścisłych, które to ugruntowane są na zdecydowanie innym doświadczeniu niż nauki humanistyczne. Przedmiot nauk humanistycznych wykracza także poza doświadczenie nauk przyrodniczych, które roszczą sobie prawo do bycia wzorem dla nauki jako takiej. Nauki humanistyczne nie mogą podlegać weryfikacji charakterystycznej dla nauk formalnych, jak i falsyfikacji nauk przyrodniczych. Nie oznacza to deprecjonowania humanistyki, lecz fakt, że istnieje również sfera pozanaukowa. Gadamer stwierdza: „humanistyka wiąże się z postaciami doświadczenia, które pozostają poza sferą nauki: z doświadczeniem filozofii, z doświadczeniem sztuki i z doświadczeniem samych dziejów. Są to wszystko postacie doświadczenia, w których objawia się prawda nieweryfikowalna metodycznymi środkami nauki”².

■ Nauka jako nauka - internalistyczne i eksternalistyczne czynniki warunkujące naukę

Podział na nauki formalne i realne oraz oddzielenie nauk przyrodniczych od humanistycznych w ramach nauk formalnych następowały stopniowo i przechodziły różne fazy, aż w końcu konieczna stała się zmiana ogólnego paradygmatu. Chodzi tu przede wszystkim o przeświadczenie, że istnieje jedynie obiektywny czas i obiektywna przestrzeń. Nauki przyrodnicze, jak np. fizyka i chemia, porzuciły swój dotychczasowy charakter i zaczęły zwracać się ku ich empirycznemu charakterowi, tj. czasowi i przestrzeni. Ta przybierająca na sile tendencja ostatecznie zaprowadziła nauki przyrodnicze do skoncentrowania się na empirii przy jednoczesnym porzuceniu myślenia abstrakcyjnego. Z czasem obiektywny charakter świata przerodził się w subiektywne odczucie czasu i przestrzeni. Niewłaściwie rozumiany subiektywizm doprowadził do odczucia relatywności otaczającego świata. Nauka próbowała sobie więc zadać pytanie, czym ona jest i co leży u jej podstawy. Próba przywrócenia wizerunku i słuszności uprawiania nauki stało się Koło Wiedeńskie. Próbowano wówczas w oparciu o bazę empiryczną i logikę sądów zbudować naukę, w którą nie można wątpić. Naukę, która poddaje się pewnej

² H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków, Inter-esse, 1993, s. 33.

weryfikacji, można udowodnić i wykazać jej prawdziwość (metodą indukcyjną) i fałszywość w oparciu o logikę sądów. Zbudowanie precyzyjnego języka – odwlekane w czasie – *de facto* doprowadziło do rozczarowania nauką.

Ciekawą propozycją, która wyrosła wokół Koła Wiedeńskiego jest filozofia Ludwiga Wittgensteina oraz Karla Poppera. Popper – szczególnie znany jako autor pozycji *Spółczesność otwarta i jego wrogowie* – formułuje twierdzenie o konieczności fałszyfikowania tego, co nazywa się nauką. Oznacza to, że tylko wówczas można mówić o nauce, jeśli da się wykazać pod pewnymi względami fałszywość teorii³. Fałszyfikacjonizm stał się poważnym narzędziem. Poprzez fałszyfikacjonizm dochodzimy bowiem do zawężenia stosowania danej teorii i w ten sposób ukazujemy jej prawdziwość metodologiczną. Koło Wiedeńskie i Popper widzą w nauce pewne zjawiska, które trzeba opisać poprzez analizę wewnętrzną nauki i jej wewnętrznego procesu. Są to zatem uwarunkowania oparte na argumentacji internalistycznej. Obok nich istnieją jednak i argumenty eksternalistyczne,⁴ W oparciu o badanie wewnętrznego procesu w nauce powstaje kolejna nauka - metodologia. Jej przedmiotem jest nauka jako taka. Przed długi czas filozofię nauki zredukowano do: faktów naukowych, prawa teorii i prawa przyrody. Z czasem przedmiot badań naukowych rozszerzał się i kierował ku holistycznej wizji świata. Sprawilo to, że konieczne stało się powstanie nauki, której przedmiotem jest sama nauka i która będzie się zajmowała nauką jako nauką.

■ Teoria, program badawczy i rozwój nauki

Tak Wittgenstein, Koło Wiedeńskie, jak i Popper dopatrują się w nauce rozwoju, który opiera się na racjonalizmie. Przechodzenie nauki przez poszczególne fazy dokonuje się w sposób racjonalny. Nauką rządzą prawa, które mają charakter racjonalny. Jednak tak, jak oni (Wittgenstein, Koło Wiedeńskie, Popper) dostrzegają przesłanki racjonalne w obrębie samej nauki, tj. logice formalnej, tak pojawiają się również poglądy utrzymujące, że czynników tych trzeba szukać w zjawiskach zewnętrznych i to właśnie nazywa się poglądem eksternalistycznym. Bezpośrednim powodem odchodzenia od internalistycznych poglądów na naukę i spoglądania na nią w kontekście historycznym i społecznym było wydanie kontrowersyjnej, jak na tamte czasy, książki Thomasza Kuhna *Struktura rewolucji naukowych*. Kuhn twierdzi, że rozwój nauki nie wynika z wewnętrznej logiki, lecz przede wszystkim ze zmian społecznych i historycznych, których podstaw nie można racjonalnie wyjaśnić. Jest on zatem wyrazicielem poglądu, że nauka ugruntowana jest na elementach eksternalistycznych, których nie można zracjonalizować w oparciu o jej strukturę wewnętrzną. Nauka bowiem uzależniona jest nie tyle od logiki

³ I. Lakatos, *Pisma z filozofii nauk empirycznych*, Warszawa, PWN, 1995, s. 27.

⁴ M. Heller, *op. cit.*, s. 68.

wewnętrznej, co od zewnętrznych uwarunkowań, których nie można zracjonalizować. Sporowi wokół klasyfikacji nauki opartej na elementach internalistycznych i eksternalistycznych towarzyszy również inny, który poniekąd wyrasta z tej dystynkcji, a konkretnie z poglądu na temat

Pogląd, który głosi, że postęp dokonuje się poprzez nagromadzenie wyników w nauce, nosi miano kumulatywistycznej teorii nauki i był wykorzystywany przez środowisko pozytywistów. Na przeciwległym biegunie znajduje się anty-kumulatywistyczna teoria nauki, która w skrajnych przypadkach może głosić anarchistyczną metodologię (nie argumenty, lecz propaganda). Nie sama nauka, lecz zjawiska społeczne czy kontekst historyczny, który przybiera postać irracjonalną, odpowiadają za zmianę paradygmatów. Teoria antykumulatywistyczna opiera się na przekonaniu, że poszczególne teorie nie tyle wchodzi do nauki jako niepodważalne jej elementy, lecz dokonuje się ich eliminacja.

Paul Feyerabend – zwolennik koncepcji nauki, która wyraża się w postulatcie metodologicznym: *wszystko ujdzie*. Należy on do przedstawicieli poglądów, które określane są jako model alternatywny. Najpożyteczniejsze są tego typu modele, które są różne od ogólnie przyjmowanych, ponieważ chronią one naukę od konwencjonalizmu i wytrącają z zastojów.

racjonalnego charakteru nauki, i dotyczy albo przekonania, że w nauce wszelkie teorie są gromadzone bez dokonywania jakiegokolwiek ich selekcji, albo uznania, że wiedza nie jest gromadzeniem, lecz opiera się na odrzucaniu teorii zbędnych. Wydawałoby się, że postęp w nauce ma charakter kumulatywny, tzn. nowe teorie i koncepcje łączą się w całość tworząc nowy konglomerat, składający się z wciąż nowo dokładanych elementów.

Dla Paula Feyerabenda⁵ teoria nauki ma charakter anarchiczny, czyli niezgodności, korespondencji – jak w przypadku teorii kumulatywistycznej, lecz eliminacji wpływającej z czynników społecznych i irracjonalności nauki. Poprzez klasyfikację na kumulatywistyczną, jak i antykumulatywistyczną teorię nauki, możemy dotrzeć do kolejnego jej atrybutu – liniowego i ciągłego charakteru. Według teorii kumulatywistycznej opartej na zgodności pewnych koncepcji, które przechodzą liniowo od jednej do

drugiej, np. od teorii mechaniki kwantowej do fizyki Newtona, nauka ma charakter liniowy. Na jej antypodach pojawiają się teorie, wskazujące na anarchiczny, czyli nieciągły, charakter nauki. Możemy wtedy wyróżnić przejścia graniczne, ukazujące racjonalne przyczyny zmiany teorii starej na nową. Thomas Kuhn w opublikowanej w 1962 roku książce wykazuje, że rozwój nauki odbywa się w sposób nieciągły, chociaż racjonalny. Istnieje okres normalny w nauce, który zakłócany jest przez rewolucję niszczącą kumulatywizm. Pogląd Kuhna, który początkowo nazywaliśmy teorią opartą na zasadach eksternalistycznych, wskazuje na nieciągły charakter nauki, zmieniający się pod wpływem pewnych zewnętrznych czynników, które nie są możliwe do wyłapania w jej strukturze wewnętrznej. W normalnym okresie nauka rozwija się na drodze gromadzenia teorii, natomiast w trakcie rewolucji naukowej przechodzi w stan zmiany paradygmatu, który podważa

⁵ Por. J. Życiński, *Język i metoda*, Kraków, ZNAK, 1983, s. 183.

paradygmaty istniejące wcześniej. Takie zmiany powoduje, m. in. czynnik psychologiczny, społeczny i historyczny. Poruszanie się po powszechnie obowiązującym paradygmacie wpływa z uwarunkowań społecznych i psychologicznych.

Schemat procesu rozwoju nauki przebiega w następujący sposób:

1. Okres nauki normalnej – panowanie jednego paradygmatu, badania oparte na jednym lub na wielu osiągnięciach naukowych przeszłości zaakceptowanych w czasie obecnym,
2. „Tworzenie się sytuacji kryzysowej – narastanie anomalii zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych,
3. Rewolucja – zmiana paradygmatu,
4. Wejście w nowy okres nauki normalnej – utrwalenie się nowego paradygmatu”⁶.

W odróżnieniu od Thomasa Kuhna, Karl Popper stworzył koncepcję nauki ugruntowanej na permanentnej rewolucji⁷. Każda teoria, która ma mieć charakter naukowy, musi ulegać falsyfikacji, tzn. jest ona zawsze narażona na zagrożenie jej obaleniem. Czynnikiem wywołującym zmianę teorii nie są uwarunkowania psychologiczne i społeczne badaczy, ale struktura samej nauki. Doświadczenie powoduje, że teorie nieprawdziwe odrzucamy, szukając dla opisu tych samych zjawisk lepszej i skuteczniejszej teorii. Popper odrzuca poglądy Koła Wiedeńskiego, według którego nauka podlegała weryfikacji, aby o charakterze naukowym danej nauki czy teorii mogła decydować możliwość jej obalenia. W ten sposób odróżnia on demagogię i ideologię od paradygmatu naukowego. Ta interpretacja naukowości jest próbą odbudowania nauki jako nauki po jej kryzysie wywołanym przez odrzucenie absolutnego czasu i przestrzeni oraz skierowanie badań ku naukom empirycznym. Imre Lakatosz z uznaniem przyjmuje poglądy Poppera, lecz twierdzi, że jednostka metodologiczna to nie pojedyncza teoria, ale program badawczy.

Lakatosz nazywa ciągiem teoretycznym postępowym teorię, która przewiduje nowe fakty niezawarte w poprzedniej starej. Jeśli przewidywanie potwierdza się w praktyce, zostaje ona nazwana ciągiem empirycznym postępowym. Jeżeli natomiast ciąg ten nie spełnia warunków ciągu postępowego ani empirycznego, zalicza się go do ciągów degenerujących. W książce zatytułowanej *Pisma z wyciągu nauk empirycznych* Lakatosz stwierdza, że nowa teoria może falsyfikować starą, gdy:

⁶ M. Heller, *op. cit.*, s. 74n, oraz por. I. Lakatosz, *op. cit.*, s. 150n.

⁷ Karl Popper posługuje się pojęciem *permanentnej rewolucji* w swojej książce *Logic of Scientific Discovery*. W ten sposób przeciwstawia się on poglądom opartym na nauce jako kumulacji teorii. Por. I. Lakatosz, *op. cit.*, s. 5.

1. przewiduje możliwość zaistnienia pewnych faktów empirycznych, których nie przewiduje teoria poprzednia,
2. wyjaśnia wszystkie fakty doświadczalne, które wyjaśnia stara teoria,
3. posiada nowe przewidywania, które przynajmniej w pewnej części są potwierdzone⁸.

Historia nauki nie ma charakteru statycznego i nie sprowadza się do kumulacji poprzednich i obecnych teorii, lecz opiera się na procesie zmiany programów badawczych. Dlatego to nie teorie, lecz programy są modyfikowane albo odrzucane, a w ich miejsce powstają nowe programy. Dotychczas mowa była o teoriach i hipotezach, u Lakatosza problem ten pojawia się na etapie programów badawczych.

Obserwując proces rozwoju nauki, możemy odnieść wrażenie, że nauka przechodząc przez kryzys wzmocniła swoją podstawę, ale paradygmat naukowy uległ zmianie. Nie jest już ona monolitem, lecz jest oparta na badaniach empirycznych, hipotezach i przyjętych paradygmatach oraz na interpretacji myślenia. Gdy nastąpił kryzys, nauka utraciła swój zredukowany do aprioryzmu charakter i zaczęła ugruntowywać swoją wiedzę na badaniach empirycznych. Pierwsza faza zmiany ogólnego paradygmatu naukowego oznaczała też wychylenie się nauki ku empirii, która stawiała siebie ponad wszelkie myślenie aprioryczne. Ta druga skrajność spowodowała, że wykluczano wiedzę, której podstawą jest myślenie aprioryczne, abstrakcyjne i ograniczano zakres nauki do wiedzy opartej na doświadczeniu. Nauki humanistyczne musiały sobie poradzić z tym problemem, więc podkreślały coraz bardziej swoją odrębność. Dużą pomocą w tym zakresie było oparcie się humanistyki na hermeneutyce.

Wydaje się, że największym problemem, z jakim boryka się nauka, jest jej redukcjonizm. Stąd, w potocznym rozumieniu, oddzielenie nauk, których wiedza ma praktyczne zastosowanie od tych, których udział w nauce polega na dywagacji. Nie bierze się jednak pod uwagę faktu, że także wiedza z zakresu fizyki czy chemii kwantowej oparta jest na modelach, które nie mają charakteru empirycznego. Zastosowanie tej wiedzy jednak wykracza daleko poza ramy naszego myślenia apriorycznego. Podobnie w naukach humanistycznych - postawienie akcentu na subiektywny odbiór czy przeżycie wartości nie oznacza ich relatywizacji, lecz raczej pluralizm metodologiczny. Aby pokonać problemy wewnętrzne nauki i dysonans między naukami przyrodniczymi, matematycznymi czy humanistycznymi należy zwrócić uwagę na komplementarność wiedzy teoretycznej i praktycznej, nawet w takich obszarach, które wydają się pozornie opierać na jednej z tych stron.

⁸ Por. I. Lakatosz, *op. cit.*, s. 180 oraz M. Heller, *op. cit.*, s. 79.

■ Po co nauka?

We wstępie napisaliśmy, że nauka ma ogólne zastosowanie, że może odnosić się do interpretacji tekstu, ale także do zastosowania hipotezy do działań systemów komputerowych. Najważniejszym problemem nauki jest ukazanie obszarów tego, co w niej teoretyczne i tego, co praktyczne jako komplementarnych wobec siebie. Teoretyczny charakter nauki jest przeważnie deprecjonowany, co sprawia, że chcemy interpretować świat z perspektywy pragmatycznej, praktycznej. Tych rzeczywistości nie da się jednak oddzielić. Prezentowany podział jest jedynie formalny, a przy bliższym pochyleniu się nad nauką widzimy, że oba obszary są konieczne. Nauki tzw. praktyczne, podważając wartość analizy opartej na myśleniu, na badaniach *a priori*, popadały w skrajność, której skutkiem było deprecjonowanie także samych tych nauk. W starożytności to nie świat praktyczny był nadrzędnym, bo istniała ważna współzależność między teorią i praktyką. Współczesna nauka powinna opierać się na tych dwóch fundamentach, tzn. na tym, co teoretyczne i na tym, co praktyczne. Konieczne jest też uwzględnienie zmian, które dokonały się w ostatnim wieku w obrębie samej nauki. Zwrot ku temu, co doświadczone, co odczuwalne przez jednostkę ma miejsce i w naukach formalnych, i materialnych (w przyrodzie i w naukach humanistycznych) przy jednoczesnym koncentrowaniu się na indywidualnym procesie poznawczym człowieka, które obejmuje także samo myślenie. Na pytanie o to, po co nam nauka, trzeba nam było odpowiedzieć, czym jest nauka i jak wygląda jej rozwój na przestrzeni ostatniego wieku. Trudno sobie dzisiaj wyobrazić świat bez nauki, tzn. bez próby zrozumienia siebie i świata przy zastosowaniu odpowiedniej metody i języka. Przez naukę człowiek próbuje wyrazić i wykorzystać swoją wiedzę. Konieczne jest jednak potraktowanie z pokorą przedmiotu naszej wiedzy. Nauka nie może rościć sobie pretensji do wiedzy absolutnej, lecz właśnie poprzez ciągłe pytanie i próbę odpowiedzi powinna doprecyzowywać obszar swojej wiedzy. Po co nam nauka? Aby czynić świat bardziej zrozumiałym i bardziej nam bliskim.

■ Bibliografia:

1. H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków, Inter-esse, 1993.
2. I. Lakatosz, *Pisma z filozofii nauk empirycznych*, Warszawa, PWN, 1995.
3. J. Życiński, *Język i metoda*, Kraków, ZNAK, 1983.
4. K. Poper, *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa, PWN, 2002.
5. M. Heller, *Filozofia Nauki. Wprowadzenie*, Kraków, Petrus, 2009.

■ Różnorodność definicji

Bardzo trudno jednoznacznie zdefiniować, czym jest kultura. W jej opisie bowiem istotny jest punkt widzenia. W odmienny sposób określa kulturę antropolog skupiający się na kulturach pierwotnych lub porównujący jedną kulturę do innej, inaczej definiuje ją socjolog interesujący się społecznym aspektem życia w danej kulturze. Jeszcze inaczej filozof stawiając w centrum człowieka jako byt społeczny czy historyk badający fakty, zdarzenia oraz czas dziejowy. Każdy teoretyk budując swoją definicję kultury będzie zatem odnosił się jedynie do fragmentu całego spektrum terminu „kultura”. Jak podkreśla antropolog, Ralph Linton, każdy proces budowania definicji opiera się na wyborze pewnego aspektu całego pojęcia oznaczanego tym terminem, stąd możliwość konstruowania niezliczonej liczby definicji jednego terminu. Linton podkreśla również, że każda z tych definicji jest istotna i użyteczna, albowiem wszystkie one budują wieloperspektywiczny i wieloaspektowy obraz określonego pojęcia. Toteż definicje kultury europejskiej przedstawiane są z wielu punktów widzenia. Wyróżnia się definicje:

- opisowo-wyliczające (tzw. nominalistyczne) - zaliczane są do nich definicje etnologiczne, które oddzielają często pojęcie kultury od cywilizacji. Do tych definicji często odnoszą się opisy antropologów, archeologów i etnografów (np. definicja Edwarda Tylora)
- historyczne – skupiające się na tradycji i pojęciu dziedzictwa kulturowego (np. definicja Stefana Czarnowskiego)
- normatywne – skupiające się na normach, wzorach i wartościach (np. definicja Ralpha Lintona);
- psychologiczne odnoszące się do psychicznych mechanizmów kreowania kultury, tj. nawyków, oraz do osobowości
- strukturalne opisujące strukturę danej kultury, czyli elementy materialno-techniczne, społeczne, ideologiczne i psychiczne (uczucia i postawy)
- genetyczne omawiające genezę kultury i dotyczące relacji między kulturami oraz między kulturą a naturą.

„Istotą wszelkiej definicji kultury jest bowiem to – pisze Ralph Linton - że wybiera pewne aspekty całego pojęcia oznaczanego owym terminem i kładzie nacisk na nie kosztem innych aspektów. Nacisk ten, a w konsekwencji także wartość definicji, będą zależały od tego, jaki szczególny cel definiujący miał na uwadze. Istnieje wiele możliwości definiowania kultury,

Kultura - to konfiguracja wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa.

R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa, PWN, 2000, s. 44.

a każda jest użyteczna w powiązaniu z dociekaniem określonego rodzaju”⁹. I wśród najbardziej znanych definicji kultury wymienia się właśnie jego definicję oraz definicję antropologa Edwarda Burnetta Tyrola.

Sam termin kultura wywodzi się z języka łacińskiego, w którym słowo to oznaczało uprawę, proces celowego przekształcania i kształcenia ducha. Przy czym chodzi o uprawę zbiorową a nie indywidualną. Kultura to – jak zauważa socjolog, Norman Goodman¹⁰ – cecha społeczeństwa, nie jednostki. Egzystencja ludzka bowiem, jak podkreśla dalej Goodman, to egzystencja społeczna, ludzie są ze sobą powiązani i uzależnieni od innych. Stąd kultura jest dobrem i dziedzictwem społecznym, jest tym, czego się uczymy i co jest przekazywane z dziada, pradziada. Jest – aby zacytować inną definicję, socjologa i historyka kultury Stefana Czarnowskiego¹¹ – dorobkiem społecznym, ustalonym i poszerzonym społecznie; złożoną całością – jak pisze antropolożka, Ruth Benedict¹² – zawierającą nawyki człowieka-jednostki społecznej. Tymczasem Geert Hofstede, holenderski psycholog społeczny, kulturę określa jako społeczne zaprogramowanie i uważa, iż ludzi odróżnia właśnie owo kulturowe zaprogramowanie, które zależy od grupowej - bo kulturowej - socjalizacji czy też narodowej indoktrynacji. Twierdzi, iż różnice między reprezentantami poszczególnych narodów można

Kultura – inaczej: cywilizacja - to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki nabyte przez ludzi jako członków społeczeństwa.

E.B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna: badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, Warszawa, Wydawnictwo „Głosu”, 1896, s. 15.

Marek Tulliusz Cynceron jako pierwszy użył terminu kultura do opisu przekształcania ducha. To on powiedział *Cultura animi philosophia est (Filozofia jest kształceniem ducha)*.

Kulturowe zaprogramowanie - to „kolektywne zaprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej grupy lub kategorii ludzi od drugiej”.

G. Hofstede, *Kultury i organizacje zaprogramowanie umysłu*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000, s.40

sprowadzić do różnic w zbiorowym zaprogramowaniu kulturowym. Owo zaprogramowanie określa jako wzorzec myślenia, odczuwania i zachowania, który najsilniej chłonie się we wczesnym dzieciństwie, kształtowane przez środowisko społeczne. Wzorce te jednak tylko częściowo

determinują zachowanie dorosłego człowieka, równie istotnym elementem wpływającym na

⁹ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa, PWN, 2000, s. 31.

¹⁰ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań, Zys i S-ka, 2001.

¹¹ S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa, Spółdzielnia Wydaw. Książka, 1948.

¹² R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie "Muza", 2008.

Habitus – system stałych i przekazywanych skłonności. To podstawa praktyk i wyobrażeń, które współgrają bez udziału wewnętrznego sterowania.

P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa, Oficyna Naukowa, 1980, s. 88-89.

postawę jednostki jest jej doświadczenie życiowe, które nabywa się w szkole, rodzinie, pracy i miejscu zamieszkania.

Koncepcja zbiorowego zaprogramowania umysłu bliska jest koncepcji habitusu zaproponowanej przez francuskiego socjologa

Pierre's Bourdieu, który pisze, że „habitusy są trwałymi i dającymi się przenosić systemami wzorów percepcji, oceny i działania”. Można w nich widzieć „jednostkową i zbiorową historię podmiotów działających, dzięki której kształtują się właściwe (...) struktury preferencji”¹³.

Podział kultury i jej elementy

Kulturowe zaprogramowanie Hofstede utożsamia z kulturą, którą jednak dzieli na:

- kulturę numer jeden – utożsamianą z cywilizacją, wyrafinowaniem intelektualnym: wykształceniem, sztuką, literaturą
- kulturę numer dwa – utożsamianą z zaprogramowaniem umysłu.

Dla antropologów społecznych kultura określa sposób myślenia, odczuwania i reagowania. To zwykłe, codzienne zachowania, takie jak: sposoby witania się, jedzenia, dbałości o higienę, kontaktu z innymi etc.

Kultura – wyrafinowanie lub wykształcenie umysłowe, cywilizacja.

G. Hofstede, *Kultury i organizacje zaprogramowanie umysłu*, s. 375.

Kultura – zbiorowe zaprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej grupy lub kategorii osób od członków innej.

G. Hofstede, *Kultury i organizacje zaprogramowanie umysłu*, s. 375.

Kultura numer dwa dla Hofstede to zjawisko społeczne, albowiem jest ona wspólna ludziom żyjącym w określonym środowisku społecznym oraz nauczana przez społeczeństwo. Jest ono odmiennym elementem ludzkiego

zaprogramowania umysłowego od natury i osobowości a przejawia się poprzez:

- symbole
- bohaterów
- rytuały

¹³ P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa, Oficyna Naukowa, 1980, s. 110.

- wartości.

Kultura bowiem utożsamiana jest przez niektórych teoretyków ze światem symboli, czyli znaków, które umożliwiają ludziom przekazywanie ich światopoglądu, doświadczeń, opisów otaczającego ich świata. Socjolog, Jonathan H. Turner¹⁴ zauważa, że owe symbole, z jednej strony, umożliwiają opis naszej codzienności i rzeczywistości, z drugiej strony, mogą być interpretowane jako efekt międzyludzkiej interakcji. Warto nadmienić, iż istnieje bardzo wiele systemów symboli, Turner wymienia jednak te najważniejsze. Są to:

Symbole - słowa, gesty lub przedmioty, które mają szczególne znaczenie i są rozpoznawalne tylko przez członków danej kultury, np. język, sposób ubierania się. Stale się zmieniają, często są przejmowane z innej kultury.

Bohaterowie - postaci, które utożsamiają pewne cechy szczególnie cenione w danej kulturze i stanowią rodzaj wzorca zachowań.

Rytuály - zbiorowe działania postrzegane przez członków danej grupy jako społecznie niezbędne, np. rodzaje powitań, sposoby okazywania szacunku, ceremonie.

Wartości - trzon kultury - skłonność do dokonywania określonego wyboru. są pierwszymi rzeczami, których uczą się dzieci.

Normy - standardy wartości, które obowiązują w określonej grupie osób.

za: G. Hofstede, *Kultury i organizacje zaprogramowanie umysłu*, s. 43-45.

Hofstede wyróżnia trzy poziomy ludzkiego zaprogramowanie umysłowego:

- naturę ludzką – element wspólny wszystkim istotom ludzkim, poziom uniwersalny, dzielony ze światem zwierzęcym
- kulturę – specyficzną dla danej grupy lub kategorii, nabytą

osobowość – zbiór wyjątkowych cech specyficznych tylko dla danej jednostki, częściowo dziedziczona, częściowo nabywana, czyli kształtowana przez kulturę i jednostkowe doświadczenie.

- systemy językowe - słowa w formie mówionej i wydrukowanej, symbole matematyczne i programy komputerowe;
- systemy technologiczne - organizacja informacji i wiedzy dotycząca kontrolowania i wykorzystywania środowiska;
- systemy wartości – składa się z wartości, czyli wyobrażeń o tym, co złe, a co dobre; co właściwe, a co nie; co istotne, a co nieistotne. Kiedy wartości tworzą system standardów, służących ocenie moralnej postępowania, wówczas nazywamy go systemem wartości;
- systemy przekonań - poglądy oraz idee, które ludzie odnoszą do poszczególnych rodzajów sytuacji społecznych;
- systemy norm - system symboli mówiący, czego się od nas oczekuje i co należy zrobić w konkretnej sytuacji;

¹⁴ J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.

- zasoby wiedzy - informacje, doświadczenia, czyli ukryte w nas bogactwo wiedzy, po które sięgamy nieustannie, aby dostosować się nawzajem do siebie oraz do różnych rodzajów sytuacji.

Podsystemami tej kultury są:

- religia
- wiedza
- nauka
- sztuka
- zabawa.

Kultura oznacza również wytworzone przez człowieka dobra kultury i to właśnie ta cecha kultury jest najczęściej utożsamiana z terminem „kultura”. Dobra te to:

- rzeczy - przedmioty materialne (i związane z kulturą miejsca na ziemi), to pierwsze ślady istnienia człowieka i jego kultury.
- znaki - językowe i pozajęzykowe, np. przedmiotowe, dźwiękowe czy ruchowe.
- zachowania kulturowe - w odróżnieniu od zachowań biologicznych, podporządkowane normom społecznym i wynikające z zaprogramowania kulturowego.

Ponadto kultura składa się, jak pisze Hofstede, z wielu warstw czy też poziomów, to:

- poziom kultury narodowej (lub kultur narodowych w przypadku emigrantów)¹⁵
- poziom kultury związanej z przynależnością do grupy regionalnej, etnicznej, religijnej czy językowej
- poziom kultury związanej z przynależnością do danej płci
- poziom kultury pokoleniowej
- poziom kultury klasy społecznej

Kultura narodowa – zbiorowe zaprogramowanie umysłu, będące wynikiem dorastania w określonym kraju.

G. Hofstede, *Kultury i organizacje zaprogramowanie umysłu*, s. 375.

¹⁵ Warto w tym miejscu nadmienić, że istnieją również teorie, które głoszą nieistnienie kultur narodowych. M.in. Denis de Rougemont uważa, że państwa narodowe są absurdem stworzonym przez ruchy nacjonalistyczne i sztucznie podtrzymywanym przez politykę obawiających się o utratę pracy. Szwajcarski pisarz uważa, że państwa narodowe są bezużyteczne i nienaturalnie scalają odmienne byty i kultury. To zjawisko chorobowe. Wedle niego współczesna globalizacja sprawia, że powoli zacierają się sztucznie wykreowane kultury narodowe na rzecz kultury europejskiej, czy też, jak napisałby Welsch na rzecz transkultury.

Kultura europejska - – zbiorowe zaprogramowanie umysłu, będące wynikiem dorastania w określonym – europejskim - kręgu kulturowym.

Obecnie do tych warstw należałoby dodać poziom kultury europejskiej.

📖 Kultura europejska

Jak zauważają najznakomitsi teoretycy, m.in. Leszek Kołakowski, niemożliwe jest zdefiniowanie kultury europejskiej.

Prawdą jest – pisze autor eseju *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenie uniwersalizmu kulturowego* – że niepodobna zdefiniować kultury europejskiej – wedle geograficznych, chronologicznych czy treściowych kryteriów – nie zakładając w takiej definicji sądów oceniających. To terytorium duchowe, którego nazwa sama, jak uczeni nam mówią, jest pochodzenia asyryjskiego, którego książka *par excellence*, książka założycielska napisana była w większości w nie-indoeuropejskim języku, którego niezmierzone bogactwa filozoficzne, artystyczne i religijne wchłonęły tyle impulsów pochodzących z Azji Mniejszej, z Azji Środkowej, ze Wschodu, ze świata arabskiego – jakże je określić w sposób niearbitralny? Jeśli pytamy, kiedy narodziła się ta kultura, wszystkie odpowiedzi są możliwe: z Sokratesem, ze Świętym Pawłem, z prawem rzymskim, z Karolem Wielkim, w toku przekształceń duchowych XII stulecia, dzięki spotkaniu z Nowym Światem. (...) Sprawa nadaje się więc bardziej do głosowania niż do naukowych badań, przy czym jednak zastrzec się trzeba, że zniesienie tej kultury nie może się dokonać głosem większości, która oświadczyłaby, że kultura ta nie istnieje lub że oni nie chcą do niej należeć: mniejszość uporczywie w jej istnienie wierząca sprawia, że kultura ta istnieje prawdziwie. (...) Nie tyle może samo istnienie tej kultury jest kwestionowane, ile nade wszystko jej niepowtarzalna wartość, a zwłaszcza jej roszczenia do wyższości, przynajmniej w niektórych dziedzinach o pierwszorzędym znaczeniu. Są tymczasem powody, by wyższość tę określić i afirmować bez wstydu¹⁶.

Kultura europejska umie na siebie spojrzeć z dystansu, jakby oczami innych. Cechuje ją tolerancja i sceptycyzm. To w tej kulturze narodziła się antropologia, nauka, której warunkiem jest wyłączenie się badacza, spojrzenie z boku na to, co ma badać, poznawać. Podobnego aktu wyrzeczenia nie spotyka się w innych kulturach.

Za: L. Kołakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenie uniwersalizmu kulturowego*, [w:] *idem, Nasza, wesola apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2010.

Naukowcy jednak cały czas próbują stworzyć definicję kultury europejskiej. Denis de Rougemont, szwajcarski badacz, rzeczywistość europejską definiuje jako wspólny sentyment i poczucie *communitas*, czyli wspólnoty. W książce *List otwarty do Europejczyków* określa ją jako kulturę potrzeby samopotwierdzenia, kulturę bez granic. Nie definiuje jej, ale ją charakteryzuje -

¹⁶ L. Kołakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenie uniwersalizmu kulturowego*, [w:] *idem, Nasza, wesola apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2010, s. 272-273.

jako kulturę gloryfikacji i afirmacji wolności, kulturę pokoju, demokracji, otwartości, indywidualizmu, pluralizmu i rewolucji. Kulturę, w której ryzyko utożsamiane jest z postępem, oryginalności, humoru. Zygmunt Bauman w ślad za Rougemonta określeniem funkcji kultury europejskiej jako globalizującej pisze, że kultura europejska to kultura ekspansywności. „Europa odkryła wszystkie ziemie świata, ale nikt nigdy nie odkrył Europy. Europa zdominowała kolejno wszystkie kontynenty, ale sama nigdy nie uległa niczyjej dominacji, wynalazła też cywilizację, którą reszta świata stara się lub zmuszona jest naśladować, choć nigdy (...) nie działa się na odwrót. Europa jest kulturą, która nie zna spoczynku”¹⁷. W miejsce definicji pojawia się zatem liczne opisy kultury europejskiej. Rougemont sprowadził nawet ów opis do zadania matematycznego i opisał Europę parafrazując wzór Einsteina jako:

$$E=mk^2$$

„Europa jest więc energią – podkreśla szwajcarski pisarz – którą oznaczamy jako E, a która równa się iloczynowi jej masy (powierzchni, surowców, ludności) oznaczonej jako m, i kultury, której efekty i konsekwencje przyrastają w postępie geometrycznym, co oznaczamy jako k^2 . (...) opisany wzór pozwolimy sobie odczytać (...) Europa = półwysep Azji pomnożony przez intensywność kultury”¹⁸.

To, co scala wszystkie próby opisu kultury europejskiej, to z pewnością humanizm, postawienie człowieka w centrum, który jest nośnikiem tej kultury, determinuje jej rozwój i koncentruje ją wokół poszanowania jednostki oraz idea wspólnoty a także wyjątkowość dziedzictwa europejskiego. Rougemont wspomina o trzech źródłach kultury europejskiej. Są to:

- Grecja – tradycja racjonalności, wolności, demokracji, świadomości obywatelskiej
- Rzym – tradycja władzy, pokoju, prawa
- Jerozolima – monoteizm, chrześcijaństwo, które odmitologizowało przyrodę, wprowadziło humanizm, koncepcję czasu linearnego i miłości *caritas*.

Tymczasem Józef Maria Bocheński, filozof, dominikanin wskazuje na trzy podstawowe cechy kultury chrześcijańskiej, inaczej przenosząc jednak ciężar interpretacji ich wpływów na ową kulturę. Te trzy cechy, to element:

- grecki – „stosunek do czystej formy, który widoczny jest w nauce sztuce”
- rzymski – stosunek do zagadnień społecznych
- żydowsko-chrześcijański – „podejście do zagadnień egzystencjalnych”¹⁹.

Na nieco inne, ale również trzy źródła wskazuje Piotr Mazurkiewicz, który wymienia:

- starożytność (grecką i rzymską)

¹⁷ Z. Bauman, *Europa. Niedokończona przygoda*, Kraków, WL, 2005, s. 17.

¹⁸ D. de Rougemont, *List otwarty do Europejczyków*, Warszawa, Pax, 1995, s. 56.

¹⁹ J.M. Bocheński, *Polski testament: ojczyzna, Europa, cywilizacja*, Komorów, Fundacja Pomocy Antyk: Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, 1999, s. 85.

- chrześcijaństwo jako syntezę wiary Izraela i greckiego ducha
- oświecenie z jego sekularyzacją u pochwałą racjonalizmu²⁰.

Już same źródła kultury europejskiej wskazują, na fakt, iż stanowi ona „jedność wielości” oparty na wielowiekowym procesie przenikania się różnych kultur, sposób myślenia i patrzenia na świat²¹. Rougemont ocenia tę kulturę jako wspólne dzieło Europejczyków, wspólną aktywność twórczą i postuluje wychowywanie Europejczyków a nie obywateli kultur narodowych, w których istnienie nie wierzy. „Nie będzie Europy, jeśli nie będzie Europejczyków”²² – głosi i wzywa do kulturowej rewolucji, która ma prowadzić do wytworzenia zmysłu krytycznego, pragnienia wolności, sprawiedliwości i inwencji. Jak zauważa Karolina Górzna przedstawiająca najważniejsze tezy książki Rougemonta: „Fundamentem cywilizacji europejskiej jest więc kultura dialogi i sprzeciwu, kultura złożona z przeróżnych źródeł, zrodzona jednak w europejskiej rzeczywistości, która potrafiła uwieść setki ludów świata, a czasem nawet doprowadzić do ich westernizacji”²³.

Bibliografia:

1. Z. Bauman, *Europa. Niedokończona przygoda*, Kraków, WL, 2005.
2. R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie "Muza", 2008.
3. J.M. Bocheński, *Polski testament: ojczyzna, Europa, cywilizacja*, Komorów, Fundacja Pomocy Antyk: Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, 1999.
4. P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa, Oficyna Naukowa, 1980
5. S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa, Spółdzielnia Wydaw. Książka, 1948.
6. N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań, Zysk i S-ka, 2001.
7. K. Górzna, *Kulturowe treści pracy „List otwarty do Europejczyków”*, „Dialogi Polityczne” nr 9-2008
8. G. Hofstede, *Kultury i organizacje zaprogramowanie umysłu*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000.
9. L. Kołakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenie uniwersalizmu kulturowego*, [w:] *idem, Nasza, wesola apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2010, s. 272-273.
10. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, Warszawa, Pax, 2001, s. 18-24.
11. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa, PWN, 2000.

²⁰ P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, Warszawa, Pax, 2001, s. 18-24.

²¹ Za: S. Sowiński, R. Zenderowski, *Europa drogą kościoła. Jak Paweł II o Europie i europejskości*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Pssolineum, 2002/2003, s. 65.

²² D. de Rougemont, *op. cit.*, s. 68.

²³ K. Górzna, *Kulturowe treści pracy „List otwarty do Europejczyków”*, „Dialogi Polityczne” nr 9-2008, s. 91.

12. D. de Rougemont, *List otwarty do Europejczyków*, Warszawa, Pax, 1995..
13. S. Sowiński, R. Zenderowski, *Europa drogą kościoła. Jak Paweł II o Europie i europejskości*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Pssolineum, 2002/2003
14. J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań , Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.
15. E.B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna: badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, Warszawa, Wydawnictwo „Głosu”, 1896

Scenariusz I

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none">▣ poznanie tekstów teoretycznych poświęconych zagadnieniu kultury europejskiej▣ poznanie różnych podejść do zagadnienia uzależnionych od dyscypliny naukowej badającej zagadnienie kultury europejskiej – relatywizm nauki▣ nauka argumentowania▣ nauka dialogu
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none">▣ poznanie specyfiki przedmiotu i wyłowienie najciekawszych zagadnień▣ umiejętność wyrażania własnych opinii, prezentowania swoich pomysłów i bronięcia ich▣ umiejętność dokonywania wyboru i selekcji▣ umiejętność czytania ze zrozumieniem▣ analiza i interpretacja tekstu▣ umiejętność zdefiniowania kultury europejskiej, wymienienia jej cech i elementów składowych▣ umiejętność pracy w grupie▣ umiejętność prowadzenia dysputy▣ umiejętność prezentowania tez▣ umiejętność przełożenia teorii na praktykę

Plan zajęć

- I. Nauczyciel dokonuje podziału uczniów na trzy grupy oraz rozdaje teksty: tekst Kołakowskiego *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenie uniwersalizmu kulturowego*²⁴ dla pierwszej grupy, tekst Górznej, *Kulturowe treści pracy „List otwarty do Europejczyków”*²⁵ dla drugiej grupy oraz trzeciej grupie rozdział książki Ruszkowskiego *Wstęp do studiów europejskich*²⁶ zatytułowany *Europa – przestrzeń geograficzna, kulturowa, metapolityczna i polityczna*. Nauczyciel przedstawia każdej grupie pytania, na które będzie oczekiwał odpowiedzi. Wyznacza skrupulatnie czas pracy oraz czas udzielania odpowiedzi, który potem konsekwentnie realizuje.
- II. Każda z grup w ramach zadania ma odpowiedzieć na pytania odnoszące się bezpośrednio do analizowanego tekstu:

➤ Grupa I:

1. Na podstawie tekstu Kołakowskiego proszę zdefiniować kulturę europejską.
2. Na czym polega europocentryzm? Jak go oceniacie? Do czego on doprowadza?
3. Kim są ostatni prawdziwi Europejczycy?
4. Na czym polega idea złudzenia uniwersalizmu kulturowego?

➤ Grupa II:

1. W jaki sposób Rougemont charakteryzuje kulturę europejską?
2. Czym różni się kultura europejska od narodowej? Czy, wedle Was, istnieje kultura narodowa?
3. Jakie są źródła kultury europejskiej?
4. Co, wedle Was, oznacza zdanie „Nie będzie Europy, jeśli nie będzie Europejczyków?”
Czy można nauczyć się być Europejczykiem? Jeżeli tak, to w jaki sposób?

➤ Grupa III:

1. Co to jest Europa i kultura europejska?
2. Jakie są źródła kultury europejskiej?

²⁴ L. Kołakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenie uniwersalizmu kulturowego*, [w:] idem, *Nasza, wesola apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2010.

²⁵ K. Górzna, *Kulturowe treści pracy „List otwarty do Europejczyków”*, „Dialogi Polityczne” nr 9-2008.

²⁶ J. Ruszkowski, *Wstęp do studiów europejskich. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa, PWN, 2007.

3. Co oznacza dla Europejczyków fakt ekspansywności europejskiej? Do czego prowadzi świadomość, że Europy nikt nie odkrył a Europa odkrywała wszystkie ziemie i zapoczątkowała rozwój cywilizacji.
4. Scharakteryzuj przestrzeń kulturową Europy.

III. Po upływie wyznaczonego czasu nauczyciel kolejno zwraca się do każdej z grup w celu otrzymania odpowiedzi na zadane uprzednio pytania.

IV. Po zakończeniu każdej prezentacji nauczyciel prosi pozostałe grupy o podsumowanie wypowiedzi kolegów, ustosunkowanie się do niej, dopytanie o interesujące ich detale, znalezienie podobieństw i różnic między stanowiskami prezentowanymi przez daną grupę a tymi, które sami prezentowali lub będą prezentowali. Wspólnie zastanawiają się nad przyczyną różnic i podobieństw.

V. Na zakończenie zajęć nauczyciel dokonuje podsumowania przeanalizowanych tekstów z zaznaczeniem, które wiadomości wymagają szczególnego zapamiętania przez uczniów.

Wnioski

W trakcie zajęć uczniowie mieli możliwość odpowiadania na podobne pytania, ale przytaczania odmiennych często opinii, co zwróciło ich uwagę na relatywizm naukowy. Nauczyli się samodzielnej pracy na tekście polegającej zarówno na wyłanianiu najważniejszych informacji, szukaniu odpowiedzi na pytania, ale również interpretowaniu tekstu i w oparciu o niego formułowanie własnych sądów. Nauczyli się również zwięzłego, werbalnego prezentowania swoich sądów oraz poglądów teoretyków. Istotne jest, aby nauczyciel zwrócił uwagę, iż przytaczane poglądy badaczy nie powinny być utożsamiane z poglądami uczniów je prezentujących i że uczniowie mają za każdym razem możliwość skomentowania opinii teoretyków i krytycznego odniesienia się do nich a także aby prowadzący zachęcał uczniów do zabierania głosu i śmiałego wypowiedzania swoich sądów a także stawiania pytań. Uczniowie ponadto rozwinęli umiejętność pracy w grupie i szukania kompromisu.

Praca domowa

W ramach zadania domowego uczniowie mają zbudować w oparciu o wykład i teksty a także odnosząc się do informacji, które potem znajdą, własną definicję kultury i kultury europejskiej.

Scenariusz II

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ▣ przedstawianie/prezentowanie/odgrywanie roli ▣ zainteresowanie dziedziną przedmiotu
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▣ ukazanie relacji między wiedzą teoretyczną a umiejętnościami praktycznymi ▣ umiejętność selekcji informacji ▣ odwoływanie się do własnych doświadczeń ▣ umiejętność przygotowania scenek dramatycznych, umiejętność pisania ▣ kształcenie kreatywności ▣ analiza i interpretacja scenek dramatycznych ▣ umiejętność przedstawiania na scenie wybranych tez ▣ umiejętność pracy w grupie ▣ umiejętność pokonania tremy

Plan zajęć

- I. Nauczyciel rozpoczyna rozmowę z uczniami na temat: jak zachować się w obcym kraju. Informuje ich, że przebywając w obcym kraju warto poznać cechy charakterologiczne danego narodu i jego obyczaje. Przypomina, iż w kontaktach z cudzoziemcami warto pamiętać o zachowaniu zdrowego rozsądku i dystansu wobec przejawów innej kultury. Nie należy się z nimi bezwzględnie utożsamiać, bo może to zostać źle przyjęte przez otoczenie. Równocześnie jednak nie należy podkreślać swojej odrębności, inności, lecz każdemu okazywać szacunek, niezależnie od kultury jaką prezentuje.
- II. Na przykładzie kilku krajów (m.in. Anglii, Niemiec, Czech, Hiszpanii, krajów arabskich, azjatyckich) omawia różne systemy wartości i *savoir vivre*.

- III. Następnie nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy. Każda z grup będzie reprezentować inną kulturę, inny naród. Pierwsza Włochy, druga Francję, trzecia Japonię. Nauczyciel rozdaje uczniom pomoce naukowe – przewodniki po tych krajach, spis najważniejszych zasad *savoir vivre* danego kraju.
- IV. Uczniowie w oparciu o materiał mają przygotować scenkę dramatyczną – rozmowę między reprezentantami określonej kultury, scenkę spotkania formalnego lub nieformalnego.
- V. Na podstawie scenki pozostali uczniowie mają zgadnąć, jaki kraj przedstawiają uczniowie. Mogą w tym celu zadawać pytania.
- VI. Po każdej scenie nauczyciel podsumowuje określone zachowania i elementy wyróżniające dany kraj. Wspólnie z uczniami zastanawia się, na ile nawiązanie tzw. poprawnej komunikacji z przedstawicielami danego kraju jest łatwe, jakie zachowania mogą doprowadzić do nieporozumień.

Wnioski

W formie zabawy uczniowie nie tylko uczą się, jak należy zachowywać się w odmiennych kulturach. Dowiadują się także, że należy poznać daną kulturę a nie kierować się tylko stereotypami. Metoda dramy i pisania scenek dramatycznych umożliwia podniesienie ich kompetencji międzykulturowych, uczy krytycznego myślenia, kreatywności, pracy zespołowej oraz umiejętności komunikacyjnych. Ponadto uczniowie uczą się pokonywania tremy. Nauczyciel zachęca uczniów, aby każdy wziął udział w scenie.

Zadanie domowe

Uczniowie proszeni są o spojrzenie na swoją kulturę z dystansu i opisanie elementów wyróżniających ich kulturę i nad polskim *savoir vivre*. A także nad znaczeniem *savoir vivre*.

Scenariusz III

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ▣ zasady rozczytywania kodów kulturowych umożliwiających interpretowanie dzieł sztuki ▣ poznanie różnych podejść do analizy sztuki europejskiej ▣ zasady prezentowania swoich poglądów przed klasą ▣ definicja sztuki, dzieła sztuki, artyści
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▣ umiejętność analizy wybranego dzieła sztuki ▣ umiejętność prezentowania własnego punktu widzenia na zadany temat ▣ nauka argumentowania i analizy ▣ nauka dialogu, konstruktywnej rozmowy ▣ umiejętność dokonywania wyboru i selekcji ▣ umiejętność prowadzenia dyskusji dotyczącej pojęć „sztuka”, „dzieło sztuki”, „artysta”

Plan zajęć

- I. Nauczyciel zaznajamia uczniów z definicją sztuki oraz dzieła sztuki. Prezentowane są różne podejścia, od alternatywnej definicji dzieła sztuki Władysława Tatarkiewicza po instytucjonalną definicję George Dickiego. Prowadzi dyskusję nad miejscem sztuki w kulturze, sztuki jako działalności człowieka
- II. Rozmowa na temat miejsc, w których ogląda się sztukę: sztuka w galerii a sztuka w przestrzeni otwartej, informacje na temat najważniejszego festiwalu sztuki europejskiej – Biennale w Wenecja.
- III. Omówienie metody analizy dzieła sztuki zaproponowanej przez Erwina Panfsky’ego, która składa się z trzech części: (1) opisu przedikonograficznego, (2) analizy ikonograficznej i (3) analizy ikonologicznej, gdzie każda z nich odsłania kolejne warstwy znaczeniowe dzieła.

- IV. Wspólna analiza i interpretacja metodą Erwina Panovsky'ego obrazu Hansa Holbeina Młodszeo *Ambasadorowie* z 1533 r. prezentowanego w National Gallery w Londynie. Analiza pojęcia anamorfozy (wizerunek zniekształconej czaszki widocznej tylko pod pewnym kątem oglądania obrazu), zagadki ukrywane przez artystów w dziełach sztuki
- V. Po zakończeniu interpretacji zadanego dzieła nauczyciel pyta uczniów o dzieła sztuki, które wzbudzają w nich różnorakie emocje: od poczucia piękna, przez opór po oburzenie. Następuje omówienie roli odbiorcy w procesie tworzenia dzieła sztuki, omówienie roli kontekstowości oraz możliwości wieloznacznych interpretacji ze względu na pochodzenie/przeżycia/wykształcenie odbiorcy. Wspólna analiza przyczyn różnic i podobieństw w interpretacji poszczególnych dzieł sztuki.
- VI. Na zakończenie zajęć nauczyciel dokonuje podsumowania przeanalizowanych tekstów kulturowych – dzieł sztuki z zaznaczeniem, które wiadomości oraz zasady wymagają szczególnej uwagi.

Wnioski

Zajęcia dają uczniom możliwość zapoznania się ze specyficznymi rodzajami tekstów kulturowych – dziełami sztuki. Sztuka niejednokrotnie staje się polem rozgrywek wydarzeń dnia codziennego, miejscem badania granic, eksperymentowania. Umiejętność krytycznego, aczkolwiek świadomego spojrzenia na ten aspekt kultury pozwoli uczniom w przyszłości rozwinąć sprawność obrony własnego zdania, argumentacji, konstruktywnej dyskusji, kompromisu.

Europa i kultura europejska - jedność w różnorodności. Społeczne i kulturowe aspekty integracji europejskiej

Dariusz Niedźwiedzki

■ Czym jest Europa?

Pojęcie Europy jest swoistym konstruktem. Pomimo że zasadniczo służy opisaniu pewnej konkretnie istniejącej rzeczywistości, cechuje je wysoki stopień abstrakcyjności, gdyż wyznaczenie konstytutywnych cech Europy jest zadaniem niezwykle skomplikowanym. Termin Europa na szerszą skalę zaczął być używany w XVI i XVII wieku, w okresie zachodniej schizmy w Kościele chrześcijańskim. Zaczął zastępować niewygodne w okresie konfliktów religijnych terminy związane z chrześcijańską wspólnotą tożsamości. „Świat chrześcijański” na określenie kontynentu europejskiego został trwale podzielony w wyniku reformacji i kontreformacji na „świat katolicki” i „świat protestancki”. Do opisu nowej rzeczywistości potrzebowano nowego terminu. Używana po wielkich odkryciach geograficznych przełomu XV i XVI nazwa „stary świat” lub „stary kontynent” w odróżnieniu od „nowego świata” wraz z poznawaniem tego drugiego także stawała się coraz mniej adekwatna.

Niejednoznaczność nazwy Europa wynikająca z jej operatywnego charakteru wzmocniana jest dodatkowo przez wielowymiarowość i wieloaspektowość tego terminu²⁷. Od samego początku sporne były jej parametry geograficzne, kulturowe i polityczne określające wspólnotę europejską

W przypadku granic geograficznych pojęcia Europy, największe problemy dotyczą wyznaczenia lądowej granicy i jej kolejnych zmian od starożytności do wieku XIX. Szczególną rolę w jej ustalaniu odgrywała najpierw Ruś, a potem Rosja. W zależności od jej stopnia zaangażowania politycznego w sprawy europejskie, geograficznie rozumiane granice Europy przesunęły się bardziej na wschód, w trakcie silnej aktywności, bądź bardziej na zachód, gdy Rosja skupiała się na problemach wewnętrznych.

Dla granic kulturowych, zasadniczą rolę odgrywa dobór kryteriów definicyjnych cywilizacji europejskiej. Tak sparametryzowane wspólnotowe dziedzictwo Europy stanowiłoby podstawę określania zasięgu granic europejskich. I w tym przypadku napotykamy na ogromne problemy z dookreśleniem Europy, wynikającym przede wszystkim z „eksportu” idei i wartości powstałych, i charakteryzujących kultury tego kontynentu na inne obszary świata. Ekspansja kolonialna i chrześcijańska odegrała w tym procesie kluczową rolę.

²⁷ Zob. G. Delanty, *Odkrywanie Europy. Idea, tożsamość, rzeczywistość*, Warszawa-Kraków, PWN, 1999; N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków, Znak, 1998; R. Brague, *Borders, [w:] A soul of Europe. On the political and cultural identity of Europeans*, red. F. Cerutti i E. Rudolph, „. Vol. 1: Reader, Virginia, Peeters Leuven-Sterling, 2001, s. 127-144.

Europa rozumiana w kategoriach politycznych, to w swych podstawach idea ładu, porządku, pokoju społecznego, do którego powinni dążyć mieszkańcy tej części świata. Idea, która pojawiła się wyraźnie w mesjanistycznych i utopijnych projektach filozofii Oświecenia, a której realizacją były próby budowania poziomych struktur współpracy między europejskimi państwami narodowymi od XIX wieku po czasy dzisiejsze. Projektem w tym zakresie najbardziej zaawansowanym jest oczywiście Unia Europejska.

Mówienie o Europie wymaga więc od nas sprecyzowania, o jaką Europę nam chodzi – czy rozumianą jako pewien obszar geograficzny, przestrzeń kulturowa czy też twór polityczny. Przy tym nie należy traktować tych wymiarów jako rozłącznych i wykluczających się, lecz bardziej jako uzupełniające się. Znakomitym przykładem są liczne przypadki włączania geograficznie nieeuropejskich krajów do polityczno-kulturowej sfery funkcjonowania naszego kontynentu. Takie sytuacje dotyczą, z jednej strony, terytoriów zamorskich UE, których „udział w Europie” jest efektem politycznej przynależności do państw członkowskich Unii. Z drugiej, krajów, które pozostając geograficznie poza Europą, z powodów politycznych i kulturowych uczestniczą w różnych zinstytucjonalizowanych obszarach naszego kontynentu. W efekcie polskie drużyny piłkarskie, siatkarskie czy koszykarskie spotykają się w rozgrywkach europejskich z przedstawicielami Izraela czy Kazachstanu.

Kulturowe dziedzictwo Europy

Określenie najbardziej interesujących mnie tutaj granic kulturowych Europy wymaga odwołania do wspólnotowego dziedzictwa kulturowego naszego kontynentu. Jest ono oparte na wielu tradycjach kulturowych. Jak pisał Seton-Watson: „Związek pojęcia Europy z pojęciem chrześcijaństwa jest faktem historyczny, i nie może go zmienić najbardziej nawet błyskotliwa sofistyka. (...) Ale również oczywistą prawdą jest to, że na kulturę Europy składają się także wątki niechrześcijańskie – rzymskie, hellenistyczne, może perskie – w dobie nowożytnej – żydowskie. Trudniej stwierdzić, czy jest między nimi także wątek islamski”²⁸. Europa stanowi zatem rodzaj regulatywnej idei dla procesu autoidentyfikacji Europejczyków. Samoświadomość europejska w postaci etno-kulturowego i politycznego projektu poprzedziła sformułowanie idei Europy jako takiej - jej korzeni możemy bowiem doszukiwać się już w antyku. Natomiast formułowanie treści kulturowej idei Europy poprzedziło ukształtowanie się europejskiej tożsamości zbiorowej, która pojawiła się dopiero po konfrontacji z nosicielami innych kultur w następstwie epoki wielkich odkryć geograficznych, czyli w XVI wieku.

²⁸ H. Seton-Watson, *What is Europe, Where is Europe? From Mystique to Politique*, “Encounter”, lipiec-sierpień 1985, s. 16.

Trzeba pamiętać, że wspomniane dziedzictwo stanowi dla Europejczyków jednocześnie spadek i testament. Czyli, z jednej strony, określone składniki kultury materialnej i symbolicznej. Z drugiej, zasady postępowania z tymi elementami kulturowymi, a więc spadkiem. I tu pojawia się kluczowa kwestia, pozwalająca interpretować i rozumieć zmiany zachodzące w pojmowaniu przez Europejczyków ich spuścizny kulturowej – problem świadomości historycznej i interpretacji przeszłości. To ich narodowe, regionalne i lokalne przejawy stanowią jeden z powodów rozmijania się wspólnotowych podstaw kulturowych dla tożsamości europejskiej. O kolejnym wspomnę w dalszym ciągu tego artykułu.

Najważniejsze kategorie wspólnej tożsamości europejskiej są w ramach dziedzictwa kulturowego oparte przede wszystkim o spuściznę trzech wielkich kultur: greckiej, rzymskiej i judeo-chrześcijańskiej. Nie jest moją rolą wymienianie wszystkich elementów tych poszczególnych kultury i tradycji, które weszły do wspólnotowej spuścizny, a raczej zwrócenie uwagi na te, które wydają się kluczowe w dalszym rozwoju tożsamości europejskiej.

Kultura grecka w znaczącym stopniu zrywa z monizmem filozoficznym. Świat kultury jest omawiany i opisywany jako świat zdecydowanie odmienny od świata natury. Ten pierwszy jest nieciągły, co w konsekwencji doprowadziło do rozwinięcia historiografii, bo tylko w ten sposób można było zachować ślad po kulturach, które bezpowrotnie przemijają w efekcie naturalnych (np. trzęsienia ziemi) bądź politycznych (np. wojny) katastrof. W efekcie kultura grecka jest pierwszą, która w takim znaczącym stopniu oparta jest na tekstach pisanych, czego konsekwencją był rozwój filozofii i nauki w starożytnej Grecji i później w Europie. Kolejnym, moim zdaniem, wartym podkreślenia elementem greckiej spuścizny kulturowej jest klasycyzy ideał piękna, który mimo swoich historycznych modyfikacji przetrwał do dnia dzisiejszego. Samo pojęcie klasycyzmu jest kategorią silnie zasadzoną w dalszym rozwoju kulturowym Europy. Wreszcie warto wspomnieć o idei cnoty, człowieka cnotliwego, rozumianego jako człowieka dobrego. Ważne w tym przesłaniu greckiej kultury jest przekonanie, że człowieka cnotliwego można „ukształtować” tylko i wyłącznie w oparciu o „danie przykładu”. Na nic próby kształtowania ucznia przez nauczyciela, który nie spełnia przekazywanych norm

Europejskie dziedzictwo:

1. greckie

- zerwanie z monizmem filozoficznym
- rozwój filozofii i nauki
- klasycyzy ideał piękna
- idea cnotliwego człowieka

2. rzymskie

- prawo
- łacina
- koncepcja terytorialnej organizacji politycznej systemu społecznego

3. judeo-chrześcijańskie

- monoteizm

4. renesansowe

- humanizm
- oryginalność
- autentyzm
- reformacja

5. oświeceniowe

- idee postępu i rozwoju
- wiara w możliwości człowieka
- racjonalizm
- rozwój nauki

moralnych. Pewną ciekawostką jest fakt, że idee wychowawcze w Europie po wielu wiekach poszukiwania innych rozwiązań współcześnie skłaniają się ku koncepcji starożytnych Greków.

W kulturze starożytnego Rzymu niewątpliwie warto zwrócić uwagę na prawo, łacinę i koncepcję terytorialnej organizacji politycznej systemu społecznego jako elementy wchodzące w skład wspólnego dziedzictwa europejskiego. Dlaczego prawo? To wyszczególnienie nie oznacza, że we wcześniejszych kulturach, w szczególności greckiej, życie społeczne pozbawione było prawnych uregulowań. Podkreśla natomiast fakt, że to właśnie w starożytnym Rzymie stworzono pełny system prawny, obejmujący prawo karne i cywilne oraz wewnętrzne i zewnętrzne. Stał się on następnie podstawą współczesnych systemów prawnych państw europejskich. Trudno przecenić znaczenie języka łacińskiego. Był on bowiem nie tylko systemem komunikacji w ramach kultury rzymskiej, ale został przejęty przez chrześcijaństwo jako, z jednej strony, język liturgii, z drugiej, język elit kulturowych i politycznych. Ponadto za jego pośrednictwem Europejczycy poznali wiele elementów kultury, nie tylko rzymskiej, ale także greckiej. I wreszcie język ten stał się podstawą dla ukształtowania języków etnicznych, w największym stopniu romańskich, ale jego liczne „naleciałości” znajdujemy także w językach germańskich i słowiańskich. Łacina występuje więc we wspólnym europejskim dziedzictwie kulturowym, z jednej strony w postaci substancjalnej, z drugiej, jako pas transmisyjny dla przekazywania elementów tradycji kulturowych: greckiej, rzymskiej i chrześcijańskiej. Cesarstwo rzymskie, to także miejsce narodzenia się myślenia w kategoriach całości terytorialno-politycznej, stanowiącego podstawę późniejszych koncepcji współczesnego państwa.

Religia i tradycja judeo-chrześcijańska to przede wszystkim idea monoteizmu. Jeden bóg, w dodatku taki, z którym można dyskutować, spierać się, odchodzić od niego i wracać – fantastyczna perspektywa dla wszystkich ludzi, którzy chcą w życiu zaryzykować, postąpić w sposób nieszablonowy. Nie muszą się oni przy tym obawiać natychmiastowej i nieuchronnej kary w przypadku „błądzenia”, bo bóg wybacza. Jeden bóg to także odmitologizowanie przestrzeni fizycznej, pozbawienie jej sił nadnaturalnych w różnorodnych postaciach, a tym samym umożliwienie swobodnego poznawania natury. To znakomite warunki dla rozwoju nauk empirycznych, uwolnienie zaspokajania ciekawości poznawczej człowieka od ponadnaturalnych zagrożeń i związanych z nimi lęków. Człowiek w kontakcie z tak określonym bogiem, to osoba, to podmiot sprawczy, posiadający swoją godność, wartości, które współcześnie stanowią o istocie tzw. triumfu jednostki nad społeczeństwem²⁹. Tradycja judeochrześcijańska położyła także podwaliny pod współczesną etykę, moralność Europejczyków, która mieści się pomiędzy zasadą „oko za oko” ze Starego i zasadą „nastawiania drugiego policzka” z Nowego Testamentu. Chrześcijaństwo to także sztuka religijna, która dzisiaj często oderwana jest od swojego

²⁹ Zob. J. Naisbitt, P. Aburdene, *Megatrends 2000: The New Directions for the 1990's*, New York, William Morrow, 1990.

mistycznego źródła i uprawiana przez twórców deklarujących postawę ateistyczną czy agnostyczną.

Kolejne istotne elementy wspólnej kultury europejskiej związane są z epoką Renesansu i Oświecenia. Ten pierwszy wniósł do życia społecznego humanizm, a do życia artystycznego i naukowego kryteria oryginalności i autentyzmu. Poniekąd związana z nim Reformacja zmieniła i wzbogaciła tradycję chrześcijańską. Szczególną rolę odegrała w kształtowaniu nowych postaw w zakresie działalności gospodarczej. Propagując kult pracy i tezurację ponad konsumpcjonizm, przyczyniła się do powstania kapitału pierwotnego, który mógł zostać wykorzystany w momencie przejścia od produkcji manufakturowej do przemysłowej u zarania epoki kapitalizmu.

Oświecenie wniosło do kultury europejskiej idee postępu i rozwoju, wiarę w możliwości człowieka i związany z tym racjonalizm oraz rozwój nauki. W czasie Oświecenia ukształtowały się obok istniejącego konserwatyzmu dwa bardzo ważne dla kultury europejskiej prądy ideowe: liberalizm, podkreślający indywidualizm, traktujący człowieka jako najwyższą wartość oraz socjalizm (i komunizm), skupiony na życiu wspólnotowym, stawiający działalność kolektywną ponad indywidualizmem.

Epoka nowoczesności przynosi i utrwała wartości racjonalizmu i empiryzmu w ludzkim poznaniu i codziennych działaniach. Niesie ze sobą uznanie dla wolności, tolerancji i relatywizmu.

Problem zmienności Europy

Uznanie dla idei Europy w jej wymiarze kulturowym jako pewnych ram oraz wspólnoty dziedzictwa nie prowadzi jednak do przyjęcia stanowiska o jej jedności i jednolitości. Chociaż te często przywoływane pojęcia stanowią hasła służące określaniu więzi pomiędzy Europejczykami, nie oznacza to, że Europa jest kulturowym monolitem. Kulturowa przestrzeń europejska jest „swego rodzaju geologiczną strukturą przestrzennie usytuowanych historycznych osadów kulturowych, które wzajemnie się nawarstwiają, przecinają, przenikają, częściowo na siebie zachodzą i wśród wzajemnych zderzeń wytwarzają rozmaite kulturowe kombinacje”³⁰. Każdy z tych „osadów” samoistnie oraz wchodząc w interakcje z innymi elementami jest źródłem tego, co uznawane jest za typowo europejskie. Dlatego też tożsamość europejska, która odwołuje się do kulturowej koncepcji Europy jest kolażem, patchworkiem politycznych i ekonomicznych podziałów oraz kulturowych współbrzmień³¹.

Przyjęcie idei Europy jako rezultatu określonych, zmiennych realiów, ekonomicznych, politycznych i społeczno-kulturowych implikuje konieczność interpretacji uwzględniającej procesualność i diachroniczność zachodzących w Europie zjawisk. Jednocześnie ta zmieniająca się

³⁰ Zob. G. Therborn, *Drogi nowoczesnej Europy*, Kraków, PWN, 1998, s. 316.

³¹ Zob. K. Eder, *A Theory of Collective Identity. Making Sense of the Debate on a 'European Identity'*, Berlin, Humboldt-Universität, 2008.

Europejska rzeczywistość ogranicza możliwość ostatecznego sformułowania definicji Europy. Dlatego też Rémi Brague sugerował, że możemy ją skonstruować wyłącznie poprzez lokalizację źródeł zjawisk decydujących o jej konkretnej empirycznej postaci³². Davies natomiast odwołuje się do koncepcji tzw. wariantowości Europy, wskazując historycznie rozwijające się warianty Europy od utożsamianego z Cesarstwem Rzymskim po Eurowariant³³.

Ta wspomniana zmiennosc czasowo-przestrzenna stanowi jedną z kluczowych cech charakteryzujących ideę Europy i tożsamości europejskiej. Europa to pewna dynamiczna koncepcja, której zawartość znaczeniowa jest wypełniona zmienną treścią, podlegającą ciągłym adaptacjom i modyfikacjom. Tożsamość europejska natomiast ma raczej postać zmiennych form utożsamiania się niż trwałą substancjalną formę. Stąd najbardziej adekwatne przy analizie Europy i europejskości wydaje się podejście akcentujące odnajdywanie ich elementów dystynktywnych poprzez pokazanie sposobów i metod, za pomocą których formułowane były w procesie historycznym i przekładały się na konstruowanie kulturowej tożsamości europejskiej.

■ Europa zróżnicowana

W procesie rozwoju historycznego poszczególne części Europy, w różnych momentach czasowych podlegały odmiennym czynnikom kulturowym, w szerokim, antropologicznym rozumieniu tego terminu. Innymi słowy, przebiegowi kształtowania, opisanego wyżej wspólnotowego dziedzictwa kulturowego, towarzyszyły jednoczesne procesy odśrodkowe, których efektem było tworzenie systemów kulturowych odrębnych i odmiennych od, jakby to nazwała Ruth Benedict³⁴, dominującego wzorca kulturowego. Te odmiennosci można wskazać wyznaczając linie demarkacyjne, dzielące dychotomicznie Europę w danym momencie historycznym na obszary o zróżnicowanych tendencjach rozwojowych³⁵. Oczywiście te *limia* mają charakter granic umownych i trudnych do jednoznacznego geograficznego określenia.

Podstawowe granice odmiennosci Europy:

- rzymskie *limes*
- linia osmańska
- linia schizmy religijnej
- linia podziału Europy na katolicką i protestancką
- linia dziewiętnastowiecznego uprzemysłowienia
- Żelazna Kurtyna

Charakteryzują się przy tym dużymi obszarami pograniczy, na których dochodziło do skomplikowanych procesów, w dużej mierze wyznaczonych przez oddziaływanie sąsiadujących ze sobą odmiennych systemów kulturowych. Tym niemniej warto, moim zdaniem, wskazać na podstawowe granice, które historycznie wskazują

na odmiennosc zachodzących w Europie procesów rozwojowych.

³² Zob. R. Brague, *op. cit.*, s. 138.

³³ Zob. N. Davies, *op. cit.*, s. 48-51.

³⁴ Zob. R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa, PWN, 1966.

³⁵ Zob. N. Davies, *op. cit.* s. 43.

Rzymskie limes, to granica zasięgu Cesarstwa Rzymskiego, czasami określana także mianem linii wina, pokrywa się bowiem w przybliżeniu z zasięgiem upraw winorośli. Istotniejsze jest jednak, że do dzisiaj dzieli Europę na sferę dominacji kultury wina oraz kultur piwa i wódki, odmiennych nie tylko w zakresie sposobu konsumpcji, ale także związanych z nią elementów kultury życia codziennego, świętowania, form spędzania wolnego czasu itp.

Linia osmańska wyznaczona jest przez wielowiekowy zasięg Imperium Osmańskiego na terenach wschodniej i środkowej Europy. Kulturowy wpływ tego panowania był jednym z istotnych czynników powstania swoistego tygla kulturowo-religijnego na terenach Bałkan. Jego tragiczną kartę stanowi, w moim mniemaniu, wykorzystanie w uzasadnianiu bestialstwa stron w konfliktach wojennych lat dziewięćdziesiątych po rozpadzie Jugosławii.

Linia związana z wielką schizmą religijną wyznacza podział Europy na obszary wpływu zachodniego i wschodniego chrześcijaństwa. Nie mam wątpliwości, że wcześniejsze procesy rozdziału władzy świeckiej i świętej na terenach zasięgu tego pierwszego przyczyniły się do powstania i utrwalenia demokracji oraz społeczeństwa obywatelskiego w Zachodniej Europie.

Linia podziału Europy na katolicką i protestancką jest praktycznie niemożliwa do jednoznacznego wykreślenia w przestrzeni fizycznej. Ma natomiast niezwykle istotne konsekwencje w zakresie postaw i działań ludzi pozostających pod wpływem idei społecznych i ekonomicznych tych odmiennych wyznań. W wymiarze społecznym mamy do czynienia z ideą kształtowania więzi hierarchicznych, pionowych w przypadku katolicyzmu i sieciowych, poziomych w kościołach protestanckich. W aspekcie ekonomicznym o odmienności między tymi wyznaniami decyduje protestancka idea etosu pracy i gospodarności, a także odrzucenie konsumpcjonizmu. W kontekście konsekwencji oddziaływania tych odmiennych wzorów kulturowych, których efekty można zauważyć dzisiaj, warto podkreślić znaczniejszy rozwój obywatelskości na terenach oddziaływania protestantyzmu oraz w tendencji większą zamożność społeczności i społeczeństw, które w przeszłości postanowiły zreformować katolicyzm.

Linia dziewiętnastowiecznego uprzemysłowienia dzieli Europę na tereny objęte zmianami dokonującymi się w ramach tej rewolucji gospodarczej oraz ich pozbawione. Znakomitym przykładem konsekwencji tej *limes* jest zróżnicowanie rozwoju cywilizacyjnego północnych (objętych XIX-wiecznym uprzemysłowieniem) i południowych (pozostających poza XIX-wiecznym uprzemysłowieniem) Włoch. Znaczące różnice rozwojowe między tymi obszarami nie zostały zniesione pomimo ponadwiekowego wysiłku zjednoczonego państwa włoskiego.

Dwudziestowieczna „Żelazna kurtyna” podzieliła Europę na zachodnią, rozwijającą się według zasad liberalnej demokracji politycznej i wolnorynkowej gospodarki oraz wschodnią, podporządkowaną centralizmowi politycznemu i ekonomicznemu. Jeżeli ktokolwiek ma wątpliwości dotyczące wpływu tej *limes* na rozwój podzielonych przez nią obszarów, powinien

przyglądać się społeczeństwu niemieckiemu. Niespełna pół wieku podziału doprowadziło do głębokich i wieloaspektowych różnic między wschodnimi i zachodnimi landami, których likwidacja będzie wymagała czasu liczonego nie w latach czy dekadach, lecz pokoleniach.

Warto także wspomnieć inne limia, które dychotomicznie dzielą Europę. Niewątpliwie jedną z nich jest ta, która dotyczy doświadczeń kolonialnych. W Europie mamy kraje, które stanowiły większe lub mniejsze imperia kolonialne i te pozbawione udziału w procesie kolonizacji Nowego Świata. Te pierwsze zazwyczaj prowadzą politykę zewnętrzną uwzględniającą „specjalne” relacje z byłymi koloniami i są często miejscem osiedlania się mieszkańców z krajów dawniej podporządkowanych. Przesądza to o ich specyfice w zakresie aktywności politycznej oraz kulturowego zróżnicowania.

Istnieją w Europie także granice ważne z punktu widzenia kulturowego zróżnicowania, które dzielą kontynent w sposób bardziej skomplikowany. Po pierwsze, należy wymienić tutaj limia związane z procesami narodotwórczymi, które wyznaczają narodowe i etniczne granice zróżnicowania kulturowego w Europie. Po drugie, warto wspomnieć także o granicach regionalnych i lokalnych, które sprawiają, że codzienne życie Europejczyków przebiega odmiennie na terenach często ze sobą sąsiadujących.

Te wszystkie wspomniane granice rozwojowe powodują, że przestrzeń europejska wypełniona jest zróżnicowanymi kulturami. Co prawda często odwołujemy się do wspólnych korzeni, ale odmiennymi w regulacji indywidualnego i społecznego życia Europejczyków. Tę różnorodność w jedności kulturowej Europejczyków pogłębiają liczne procesy o charakterze zewnętrznym i wewnętrznym związane z przekształceniami cywilizacyjnymi. Europa podlega zachodzącym w skali całego świata procesom globalizacyjnym, dotyczącym uniwersalizacji kulturowej, przede wszystkim w zakresie modeli działań gospodarczych i systemów komunikacyjnych, a także wzorców działania systemów społeczno-politycznych i spełniania standardów w zakresie poszanowania praw człowieka. Europa podlega także procesom różnicowania, wynikających z potrzeb wyzwolenia się ludzi z „jednowymiarowości”, bycia oryginalnym, niepowtarzalnym zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym.

Pojawia się pytanie, jakie jest miejsce UE i integracji europejskiej w tym procesie zmian kulturowych. Wydaje się, że w kontekście realizacji idei Europy istota integracji tkwi w tworzeniu wspólnej przestrzeni kulturowej, w której mogłyby istnieć, współgrać i rywalizować jej różnorodności, przede wszystkim związane z tożsamościami i kulturami narodowymi, kierunkami rozwoju i specyfika kulturową regionów oraz konsekwencjami poczucia przynależności Europejczyków do kosmopolitycznego świata ludzi.

■ Być Europejczykiem

Tożsamość europejska jest jednym z poziomów zbiorowej tożsamości, do których należą także autoidentyfikacje narodowe, regionalne czy lokalne. Ujawnia się ona w interakcjach i ma charakter kontekstowy. Stąd pojawiające się odniesienia do różnych podstaw europejskości. W jednych sytuacjach uzasadnieniem jest geograficzna przynależność kraju zamieszkania do Europy. W innych, biologiczna genealogia, czyli pochodzenie od rodziców Europejczyków. Czasami ludzie odwołują się do wzrastania we wspólnej tradycji chrześcijańskiej, w innych okolicznościach podstawą tożsamości europejskiej jest przynależność do historycznie ukształtowanej wspólnoty cywilizacyjnej.

Tożsamość europejska jest nie tylko efektem wewnętrznej samoidentyfikacji, ale także zewnętrznego kategoryzowania. W obu przypadkach istotną rolę odgrywa porządkowanie świata według schematu: „my – inni”. Z tymi pierwszymi się utożsamiamy, wobec tych drugich się dystansujemy pokazując dzielące nas różnice.

Wydaje się, że w procesie konstruowania tożsamości pewne elementy kulturowe wiodą kluczową rolę jako stygmaty bycia Europejczykiem. Zaliczyłbym do nich przede wszystkim:

- pluralizm i akceptację wielokulturowości
- umiarkowany relatywizm jako wyraz poszanowania odmiennych systemów wartości
- poszanowanie praw człowieka
- otwartość
- współdziałanie z „innymi”.

Wszystkie one mają swój rodowód w zmieniającym się historycznie wspólnotowym dziedzictwie historycznym. Jak pisał Seton-Watson: „Jest to dziedzictwo, którego odrzucenie oznacza naszą własną zgubę, i zbrodnią byłoby pozbawiać go ludzi młodszych od nas oraz przyszłe pokolenia. Naszym zadaniem jest raczej to dziedzictwo zachowywać i odnawiać”³⁶.

³⁶ H. Seton-Watson, *op. cit.*, s. 17.

■ Bibliografia:

1. R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa, PWN, 1966.
2. R. Brague, *Borders*, w: F. Cerutti i E. Rudolph, (red.), *A soul of Europe. On the political and cultural identity of Europeans*. Vol. 1: Reader, Virginia, Peeters Leuven-Sterling, 2001, s. 127-144.
3. N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków, Wyd. Znak, 1998.
4. G. Delanty, *Odkrywanie Europy. Idea, tożsamość, rzeczywistość*, Warszawa-Kraków, PWN, 1999.
5. K. Eder, *A Theory of Collective Identity. Making Sense of the Debate on a 'European Identity'*, Berlin, Humboldt-Universität, 2008.
6. J. Naisbitt, P. Aburdene, *Megatrends 2000: The New Directions for the 1990's*, New York, William Morrow, 1990.
7. H. Seton-Watson, *What is Europe, Where is Europe? From Mystique to Politique*, "Encounter", lipiec-sierpień 1985, s. 9-17.
8. G. Therborn, *Drogi nowoczesnej Europy*, Kraków, PWN, 1998.

Scenariusz I – Niemiecki wkład w dziedzictwo europejskie

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none">■ poznanie problematyki dziedzictwa kulturowego Niemiec (literatura, muzyka, architektura, malarstwo i rzeźba) oraz wpływu tego państwa na całokształt dziedzictwa europejskiego
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none">■ rozwój zdolności poznawczych (zdobywanie, wiedzy, systematyczność, spostrzegawczość, umiejętność wybiórczego czytania tekstów)■ zdobywanie umiejętności przygotowania i prezentowania danego zagadnienia na forum grupy■ umiejętność pracy w grupie, współpracy, wzajemnej pomocy■ umiejętność myślenia, kojarzenia faktów■ umiejętność dyscypliny i samokontroli

Plan zajęć

- I. Na początku ćwiczeń uczniowie dzieleni są na 5 grup. Każda z grup otrzymuje materiały (teksty, zdjęcia) dotyczące wybranych aspektów dziedzictwa kulturowego Niemiec (literatura, muzyka, architektura, malarstwo i rzeźba).
- II. Uczniowie zapoznają się z materiałami oraz wybierają te dzieła, które, ich zdaniem, są najbardziej znane i które miały najbardziej znaczący wpływ na powstanie oraz rozwój kulturowego dziedzictwa Europy.
- III. Uczniowie przygotowują pytania i tematy do dyskusji dla pozostałych grup.
- IV. Każda grupa przedstawia swoje prezentacje. Nauczyciel przez cały czas koordynuje pracę grup, pomaga uczniom, nakierowuje ich, dba, aby zadanie zostało wykonane planowo, czuwa nad czasem realizacji zadania, prowadzi debaty, także podsumowuje dyskusje dotyczące niemieckiego wkładu w dziedzictwo europejskie. Ponadto nauczyciel wzbogaca

prezentacje uczniów o dodatkowe materiały (muzyka klasyczna, pokaz slajdów, zdjęcia) umożliwiające pełniejsze poznanie opracowywanych zagadnień.

Wnioski

Uczniowie chętnie dzielą się zadaniami w obrębie grupy, obserwować można role, w które wchodzi (lider grupy; osoba inicjująca pracę; lider prezentacji etc.). Z zapałem przystępują do opracowywania, a następnie przedstawiania danego obszaru kulturowego. Chętnie wymyślają pytania do dyskusji. Pod koniec ćwiczeń widoczne są jednak braki w koncentracji, lekkie rozluźnienie, co udaje się przezwyciężyć zabawą i quizem oraz pytaniami problemowymi.

“Uczestniczenie w świecie wielokulturowym wymaga silnego i dojrzałego poczucia tożsamości”

Ryszard Kapuściński

Tożsamość jest pojęciem wieloznacznym, przywołującym wiele skojarzeń. Jest zjawiskiem złożonym i bogatym w swej strukturze i treści. Na co dzień spotykamy się z terminem „tożsamość”, a jednak nie jesteśmy do końca pewni co on naprawdę oznacza. Zanim przejdziemy do próby określenia definicji tożsamości, ważne jest, aby podkreślić, że ta tożsamość „nie jest pojęciem specyficznym dla psychologii. Występuje [ona] w tych wszystkich naukach, w których przedmiotem zainteresowania jest człowiek, społeczeństwo, kultura - w szerokim tego słowa znaczeniu”³⁷. Na początku warto przedstawić koncepcję tożsamości niezależnie od dziedziny wiedzy. Według *Słownika języka polskiego*, tożsamość to – „identyczność”, lub „w odniesieniu do pojedynczego człowieka: świadomość siebie” jak i też „w odniesieniu do społeczności: świadomość wspólnych cech i poczucie jedności”. Pochodzi od „złożenia: ten – sam, tenże – sam i wskazuje na zgodność, zastępowalność – symboliczną lub rzeczywistą – obiektów ujmowanych pod jakimś względem, tj. ze względu na wyróżnione jakości lub pewnych całości”³⁸. Mimo że definicja ta nie do końca oddaje wszystkie wyobrażenia i opisy wieloznaczej charakterystyki tożsamości, porusza jednak jedną bardzo istotną kwestię: prezentuje charakterystyczną cechę tożsamości, jaką jest dualizm relacji podmiotu; w pierwszej kolejności w stosunku do samego siebie, a następnie naszą relację wobec innych ludzi, otoczenia i kultury.

Psycholog Anna Gałdowa podkreśla podwójny charakter tożsamości, podając następującą definicję: „zasadniczo pojęcie to wskazuje na te wszystkie względnie trwałe, stabilne, psycho- fizyczno- duchowe właściwości jednostki, które wprowadzają w jej życie wewnętrzne relacje z innymi moment stałości, a tym samym przewidywalności”

A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 9.

Pomimo starań, uzyskanie ostatecznej definicji tożsamości jest niezmiernie trudne, z powodu wieloznaczności i nieprecyzyjności terminologicznej. Przykładowo, amerykański psycholog, Abraham Maslow, traktuje tożsamość synonimicznie z pojęciami takimi, jak

³⁷ A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 9.

³⁸ *Ibidem*, s. 10.

indywidualność, prawdziwe „ja” czy samorealizacja³⁹. Z kolei Erving Goffman (1967) podkreśla, że tożsamość ludzka nie jest zjawiskiem jednowymiarowym, lecz obejmuje wiele aspektów strukturalnych. Mimo że psychologia nie jest kompetentna, by ostatecznie ustalić wymiary ludzkiej tożsamości, może jednak wnieść cenny wkład w promowanie dojrzałej i integralnej tożsamości danego człowieka

Tożsamość każdego człowieka jest przede wszystkim indywidualną wizją samego siebie, czyli tego, jak postrzegamy własną osobę. Odpowiada na pytanie: „kim jesteśmy”? Głównym podmiotem tożsamości jest niezaprzeczalnie jednostka ludzka (człowiek), jednakże nigdy nie jest ona kształtowana w próżni, niezależnie od innych. Wręcz przeciwnie, tożsamość ulega wpływom zewnętrznym i nie ma innej możliwości stworzenia własnego wizerunku niż przynależność do różnorodnych grup społecznych. Dlatego też tożsamość funkcjonuje w trzech pojęciach- jednostkowa, społeczna, grupowa (kolektywna)- które chociaż od siebie odrębne, w jakiś sposób na siebie nachodzą.

Tożsamości jednostkowa

W stosunku do problematyki tożsamości jednostkowej zwraca się szczególną uwagę na procesy dojrzewania, w szczególności podczas wczesnej młodości, kiedy jednostka czuje się najbardziej zagubiona i nieustannie „poszukuje samej siebie”. Jest to kluczowy wariant w eriksonowym piątym etapie rozwoju, kiedy młodzież staje przed trudnym zadaniem, jakim jest odpowiedź na zasadnicze i niezwykle skomplikowane pytania: „kim jestem?”, „kim powinienem być?”. Nauka socjologiczna podkreśla, jak ważną rolę w tym poszukiwaniu własnego „ja” odgrywa otoczenie. Jednogłośnie możemy stwierdzić, że okres dojrzewania, czyli według Eriksona, od mniej więcej 13 do 19 roku życia, jest okresem szalenie dynamicznym, wybuchowym, zmiennym i trudnym. Dążenie do poznania własnego siebie jest procesem nieustannym i niezaprzeczalnie ciągnie się przez całe nasze życie, aczkolwiek młodzież ma zadanie podwójnie utrudnione. Osoby młode, stosunkowo niedojrzałe, które niedawno rozpoczęły pogoń za sformalizowaniem własnej tożsamości, jednocześnie borykają się z wpływem czynników zewnętrznych, takich jak postrzeganie przez rówieśników, obraz przekazywany przez media, ich status społeczny, miejsce zamieszkania itd.

³⁹ A. Maslow, *Motivation and personality*, New York, Harper. 1954

■ Tożsamość społeczna

Tożsamość społeczna jest na swój sposób rozwinięciem tożsamości jednostkowej, bowiem obejmuje ona cechy, które są przypisane lub w pewnym sensie wmówione, jest jakby poszerzeniem tego, co jednostka stara się wypracować. Poszczególne właściwości, często nam narzucane, jak np. wygląd, zainteresowania, światopogląd przeobrażają nas w konstrukt czystko społeczny i całkowicie przekształcają naszą ‘pierwotną’ tożsamość. Jest to powszechnie występujący proces, zwłaszcza u młodzieży, kiedy niedojrzały i wpływowy młody człowiek czuje presję zmiany własnego wizerunku, osobowości, zainteresowań, światopoglądu, aby łatwiej przystosować się i upodobnić do własnego otoczenia (grona przyjaciół w szkole, na osiedlu itd.).

■ Tożsamość zbiorowa/kolektywna

Tożsamość zbiorowa podkreśla odrębność danej grupy od innych Dotyczy ona między innymi rodzin i narodów. Leszek Kołakowski w eseju *O tożsamości zbiorowej*, wymienia pięć czynników, mających na celu wzmocnienie poczucia odmienności danej grupy:

- a) idea narodowego ducha;
- b) doświadczenie ciągłości, czyli pamięć historyczna;
- c) antycypacja, czyli ukierunkowanie w przyszłość;
- d) cielesna tożsamość, czyli umiejscowienie w przestrzeni;
- e) świadomość określonego początku⁴⁰.

Podgrupy same w sobie są głębiej tematycznie wyszczególnione, ponieważ czy chodzi tu o tożsamość jednostkową, społeczną czy zbiorową, każda z nich może być analizowana w ramach czynników takich, jak: a) tożsamość etniczna; b) tożsamość religijna; c) tożsamość genderowa (płeć kulturowa); d) tożsamość językowa; e) tożsamość rasowa; f) tożsamość seksualna; g) tożsamość regionalna; h) tożsamość narodowa.

⁴⁰ L. Kołakowski, *O tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków, ZNAK, 1995.

■ Tożsamość w ujęciu E. Eriksona

Choć kwestia świadomości osobistej, kulturowej czy politycznej, towarzyszy nam w zasadzie od zawsze, dopiero w XX wieku pojęcie tożsamości zostało sformułowane, głównie za sprawą psychologa Erika H. Eriksona, który na początku lat czterdziestych, bazując na psychoanalizie i psychologii, nadał mu pełną wyrazistość. Teoria Eriksona, zwana teorią rozwoju psychospołecznego, opisuje indywidualny postęp w rozwoju tożsamości poprzez zwrócenie uwagi na poszczególne etapy życia i uzależnia ów postęp od możliwości biologicznych i społeczno-kulturowych jednostki.

Erikson, mówiąc o tożsamości, odnosi się do wszystkich przekonań, ideałów i wartości, które pomagają przy formowaniu zachowania człowieka. Kształtowanie tożsamości zaczyna się w dzieciństwie i staje się szczególnie ważne podczas dojrzewania, chociaż proces ten trwa przez całe życie. Nasza osobista tożsamość daje każdemu z nas spójne poczucie jaźni, która trwa i nadal kształtuje się wraz z wiekiem. Erikson wyszczególnił osiem etapów, od dzieciństwa do późnej dorosłości, przez które powinien przejść zdrowo rozwijający się człowiek. Każdy etap jest warunkowany pomyślnym zakończeniem poprzedniego. Na każdym z nich jednostka powinna dokonać konfrontacji między pragnieniami a obawami, stanowiącymi przeciwieństwa wynikające z konieczności zaspokajania potrzeb a potencjalnym brakiem ich spełnienia, tym samym sprostać nowym wyzwaniom rozwojowym, pokonując trudności typowe dla danego poziomu. Tak więc, na każdym etapie występują psychospołeczne kryzysy, będące wynikiem ścierania się tych dwóch sprzecznych sił (patrz tabelka). Od tego, która z tych sił stanie się dominująca i wywrze największy wpływ, zależy, jak ukształtuje się osobowość.

Niżej podane stadia według Erikson można interpretować jako fazy, które są podzielone na osiem etapów wiekowych, zaczynających się od naszych urodzin i kończących się śmiercią. Każda poszczególne faza objawia się w postaci występujących konfliktów, które Erikson nazywa kryzysami psychospołecznymi. Człowiek przechodzący poszczególne etapy, w ramach eriksonowego kryzysu, boryka się z dwoma występującymi siłami (np. ufność a nie ufność, tożsamość a rozproszenie tożsamości). Ponadto każdy kryzys jest powiązany z naszą relacją z innymi (z matką, nauczycielem, mężem itd.) i zawadza o zasadnicze pytania, które nadaje poszczególnej fazie pewnego ukierunkowania, nawet na poziomie nieświadomym – np. Czy mogę zaufać otoczeniu? Kim jestem a kim chcę być?

Każde stadium pojawia się w specyficznej formie, np. podczas okresu niemowlęcego, zasadniczy kryzys (konflikt) wynika z poczucia ufności a nie ufności na skutek otrzymanej lub nie otrzymanej opieki (np. niemowlę zostało nakarmione, przytulone lub zostało odrzucone, niezadbane i nienakarmione itd.). W tym wypadku chodzi o relację niemowlaka z matką. inaczej,

niezrozumiałe. Innymi słowy, doznanie opieki od matki jest dla niemowlęcia źródłem ufności. Według Eriksona, jeśli w pierwszym stadium naszego rozwoju, główną i dominującą siłą jest ufność), przechodząc do kolejnego etapu, człowiek 'przenosi' podstawową siłę życia, jaką w tym przypadku jest nadzieja. Błędem jest natomiast, stwierdzenie iż po rozwiązaniu, etap ulega utraceniu. Wręcz przeciwnie, przechodzi do kolejnego stadium (w tym przypadku do wczesnego dzieciństwa) i pomaga nam w rozwiązywaniu kolejnego kryzysu (pomiędzy autonomią a wstydem i zwątpieniem).

Ukształtowanie tożsamości jest wynikiem zdobywania i rozwijania społecznie pozytywnych i pożądanых „cnót” (podstawowych sił życiowych), które kształtują relacje jednostki ze społeczeństwem. W warunkach, w których pozyskiwanie kolejnych cnót jest trwale utrudnione lub przebiega w sposób zdeformowany, może dojść do sytuacji, w której tożsamość nie zostanie ukształtowana w sposób stabilny i przybierze postać rozproszoną. Rozproszona tożsamość prowadzi do stanu, w którym „człowiek nie jest w stanie podjąć życiowych decyzji, mimo że te właśnie są pożądane”⁴¹. Trwale ukształtowana tożsamość rozproszona powoduje poważne konsekwencje w życiowym położeniu jednostki w społeczeństwie. Rzutuje ona na jej relacje z innymi ludźmi i determinuje przyszłe niepowodzenia. Może prowadzić do rozwoju patologicznych zachowań takich, jak problemy w nawiązywaniu kontaktów intymnych opartych na wierności i zaufaniu, braku akceptacji własnej osoby czy niechęci do rozwoju zawodowego. Możliwe jest również rozwijanie postaw ksenofobicznych i nietolerancyjnych względem innych osób⁴².

⁴¹ P. Ścigaj, *Tożsamość narodowa: Zarys problematyki*, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2012. s. 227

⁴² E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań, Rebis, 2002 s. 88-126

Stadia	Podstawowe Siły Życiowe	Psychospołeczny Kryzys (Konflikt)	Znacząca Relacja z Innymi	Pytanie Kierunkujące	Przykład
okres niemowlęcy 0–2 lat	Nadzieja	podstawowa ufność a nieufność	Matka	Czy mogę zaufać otoczeniu?	alimentacja, porzucenie
wczesne dzieciństwo 2–4 lat	Wola	autonomia a wstyd i zwątpienie	rodzice/ opiekunowie	Czy mogę być sobą?	Załatwianie potrzeb fizjologicznych do toalety
wiek zabawy 4–5 lat	Stanowczość	inicjatywa a poczucie winy	Rodzina	Czy jest mi dozwolone robić, poruszać się i działać?	eksplorowanie i badanie świata, z wykorzystaniem narzędzi i tworzenia sztuki
wiek szkolny 5–12 lat	kompetencja	przemysł a poczucie niższości	sąsiedzi, szkoła	Czy przetrwam w świecie innych ludzi i rzeczy?	szkoła, sport
wiek dojrzewania 13–19 lat	wierność	tożsamość a rozproszenie naszej roli/tożsamości	rówieśnicy, modele – osoby, na których jednostka się wzoruje, które naśladuje	Kim jestem? Kim mogę być?	związki społeczne, otoczenie, świat
wczesna dorosłość	Miłość	intymność a izolacja	przyjaciele, partner, mąż, żona	Czy mogę kochać?	związki zięplatoniczne, małżeństwo
dorosłość 40–64 lat	Troska	genarytywność a Stagnacja	dom, koledzy	Czy moje życie może się liczyć albo być istotne?	praca, rodzicielstwo
Starość 65–śmierć	Mądrość	integralność a rozpacz i rozgoryczenie	ludzkość, ja	Czy należało być sobą?	refleksji nad życiem

Tabela 1, Opracowana na podstawie źródeł pobranych na stronie Simply Psychology, <http://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html> (dostęp 8.03.2014).

▣ Europeizacja i tożsamość

Czym tak naprawdę jest świadomość własnego „ja”? Niezaprzeczalnie - my - jako częśćka większego społecznego obszaru, nadajemy sobie pewne „identyfikatory”, aby odróżnić się albo przybliżyć do wybranej, a czasem nawet nieświadomej, pożądanej grupy społecznej, np. jako obywatel czy bezpaństwowiec, posiadający wykształcenie lub nie, rodzic czy bezdzietny, katolik czy ateista, narodowiec czy socjalista, Polak czy Europejczyk.

Literatura naukowa na temat tożsamości coraz bardziej akcentuje, że tożsamości nie jest stała, niezmienna ani też pojedyncza, a raczej bywa częściej wieloznaczna, mnoga i sprzeczna. Pociąga to za sobą uznanie, że tożsamość jest budową kulturową a nie pierwotną lub czysto-biologiczną⁴³. Ponadto, jest ona zbudowana wokół różnic fizyczno-kulturowych pomiędzy grupami⁴⁴. Ukształtowanie granic wokół społeczności jest czynem relacyjnym, co w dużej mierze zależy od rozpoznania tych, którzy się on nas różnią, czyli tak zwanych znaczących innych (ang. *significant others*). Globalizacja, przełamując dotychczasowe bariery narodowe i kulturowe, antagonizuje ze sobą czynniki, łączące nas w złożonych procesach integracji i dezintegracji, proliferacji regionalnych, narodowych i ponadnarodowych „społeczności” oraz doprowadza do sytuacji, w której „granice tożsamościowe” stają się coraz bardziej przepuszczalne i trudne w utrzymaniu⁴⁵.

Powracając to zasadniczej kwestii, która pobudza w nas potrzebę określenia, czym tak naprawdę jest tożsamość, bardzo szybko jesteśmy w stanie stwierdzić, iż nie jest to zadanie łatwe. Przede wszystkim, tożsamość jest problemem egzystencjalnym, czyli problemem ze samym sobą w którym przedmiotem analizy jest zastanawianie się nad sensem naszego istnienia - ciągle zadawanie pytań takich, jak czy życie ma sens?, kim jesteśmy?. Ponadto, nasze starania nieustannie darzą do stworzenia jednolitej klasyfikacji tego pojęcia, która mogłaby uprościć analizę zjawisk społecznych i politycznych, których głównym elementem łączącym lub dzielącym jest właśnie tożsamość. Pomimo wielu istniejących definicji, biorąc pod uwagę, że tożsamość nie ma charakteru statycznego, warto się chyba zastanowić, czy taka jednolita definicja jest w ogóle możliwa oraz, co ważniejsze, czy byłaby w stanie uchwycić wielopoziomowość pojęcia tożsamości?

⁴³ S. Hall, Introduction: Who ne(ed)s Identity?, [w:] Questions of Cultural Identity, red. S. Hall, P. du Gay, London, Sage, 1996.

⁴⁴ T. Eriksen Ethnicity and Nationalism, London Pluto, 1993

⁴⁵ M. Featherstone, 'Global Culture: An Introduction', [w:] M. Featherstone (red.) Global Culture London Sage 1990.

W etnologii tożsamość rozpatrywana jest raczej w kategoriach grupowych niż jednostkowych. Aczkolwiek, Barbara Skarga podkreśla, że żadna zbiorowość bez poczucia własnej tożsamości przetrwać nie może, gdyż jest ona niezbędna dla jej egzystencji⁴⁶.

Po naszych wstępnych rozważaniach na temat wielopoziomowej charakterystyki tożsamości, następnie zajmiemy się tożsamością kolektywną, a w szczególności tożsamością europejską. „Europeizacja tożsamości” nie występuje w próżni, a jeśli tak jest, nasuwa się pytanie, jakie procesy rzeczywiście potwierdzają lub ustalają, że dana tożsamość została zeuropeizowana? Na przykład, czy Bułgarzy zastąpili swoją tożsamość kulturową i historyczną, zrywając więzi z odróżniającymi się Bałkanami w wyniku przystąpienia do UE? A co ważniejsze, czy jest tego typu transformacja nieodwracalna? A może europeizacja, jeśli w ogóle możliwa, jest procesem, który wymaga znacznie bardziej ambitnych działań, a przede wszystkim czasu?

Pojęcie europeizacji jest tradycyjnie związane z wpływem Unii Europejskiej na państwa członkowskie, asymilując czynniki polityczne, społeczne i gospodarcze. Zjawisko to jest jednak szersze i często zupełnie nieuchwytnie w swojej podstawowej definicji, jak i też w odniesieniu do swoich początków. Opisuje pewną rzeczywistość, ale również uosabia symboliczne a nawet mityczno-ideologiczne pojęcie. Jednakże traktowanie koncepcji „europeizacji” jako zjawisko ściśle ograniczonego do UE, jest błędne pod wieloma aspektami. Mimo że realizacja polityki UE i jej kierunek daje procesowi europeizacji pewny kierunek i rozmach, to jednak bez wątpienia przekracza granice obszarów stereotypowo nieeuropejskich, gdzie członkostwo jest wciąż odległym celem. Przykładem szerszego potraktowania procesu europeizacji jest chociażby większość państw Bałkanów Zachodnich lub w szczególnie skomplikowanym przypadku Turcji. W rzeczywistości, próby określenia zalet, jak i ograniczeń tego zjawiska, są problematyczne i towarzyszą im zmienne poglądy. Część badaczy, takich jak Claudio Radaelli, którzy strategicznie umieszczają UE w centrum uwagi, koncentrują swój wysiłek na opracowaniu jasnej definicji, uznaje „europeizację” za proces budowy, dyfuzji i wdrażania zasad formalnych i nieformalnych, procedur, paradygmatów politycznych, stylów, sposób działania oraz wspólnych wierzeń i norm, które po raz pierwszy zdefiniowano i skonsolidowano w procesie kształtowania polityki UE a następnie włączono do logiki dyskursu wewnętrznego, tożsamości, struktur politycznych

⁴⁶ B. Skarga, *Zbiorowa tożsamość i zagrożenia z nią związane*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3/ 1998.

i polityki publicznej”⁴⁷. Inni, tacy jak Laderch, dodają również do swoich definicji pojęcia tożsamości narodowej i obywatelstwa⁴⁸.

Częściej europeizacja jest związana z integracją i rozszerzeniem UE, choć jej koncepcja jest znacznie obszerniejsza. Kerry Howell omawia konieczność traktowania idei integracji europejskiej oddzielnie i inaczej od europeizacji, mimo że oba zjawiska są ze sobą powiązane⁴⁹. Należy podkreślić, że debata naukowa była rzeczywiście eurocentryczna, koncentrująca się na państwach członkowskich lub chęci przyszłych państw członkowskich i ich zdolnościach do dostosowania się do polityki i zasad UE, jednocześnie traktując europeizację jako oczekiwany wynik końcowy lub w niektórych aspektach jako niepisemny warunek członkostwa. Johan Olsen, w celu ustalenia bardziej precyzyjnej wytycznej ilustracji opisującej sposób, w jaki pojęcie to jest powszechnie rozumiane, wymienia następujące warianty: „(i) zmiany w zewnętrznych granicach terytorialnych, (ii) europeizacja jako rozwój instytucji zarządzania na szczeblu europejskim, (iii) europeizacja jako centralna (główna) penetracja systemów krajowych i ponadnarodowych (iv) eksport europeizacji jako formy politycznej organizacji i typowego oraz odrębnego zarządzania poza terytorium europejskie, (v) europeizacja jako projekt polityczny na celu intensyfikacji i wzmocnienia zjednoczenia Unii Europejskiej”⁵⁰. Klasyfikacja Olsena wzmocnia pogląd, że europeizacja a integracja europejska jest praktycznie nie do odróżnienia, bowiem mają na celu tworzenie sfery politycznej, w której za pomocą integracji, podział władzy jest ustalony między państwami narodowymi a centrum europejskim. Ponadto, przestrzeń polityczna, połączona poprzez rozbudowaną sieć zobowiązań i regulacji politycznych oraz gospodarczych, jest sercem (*core*) tego zjawiska, ale w ramach naszej dyskusji, istnieje także inny, ważny, choć często pomijany czynnik - aspekt wartościowej europeizacji.

Integracja europejska etymologicznie proponuje utworzenie europejskiej jednostki i związku krajów członkowskich. Z drugiej strony, europeizacja odnosi się również do wpływu na wartości szcztkowe tworzące całość. Istnieje nacisk na tworzenie, jak i na podtrzymanie wtórnych wzajemnych relacji, które są tworzone zarówno między jednostkami, jak i instytucjami oraz innymi podmiotami niższego szczebla. Ponadto, istnieje koncepcja europeizacji jako przestrzenno-transcendentna koncepcja mówiąca, że jej zasięg i wpływy mogą być zaobserwowany także poza jej „europejskimi peryferiami”.

⁴⁷ C. M. Radaelli, *The Europeanization of Public Policy*, [w:] *The Politics of Europeanization*, red. K. Featherstone, C. Radaelli Oxford University Press, Oxford 2003, s. 30.

⁴⁸ R. Laderch, *Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The case of France*, “JCMS: Journal of Common Market Studies”, vol.32, 1994 s. 69–88. 10.1111/j.1468-5965.1994.tb00485.x (dostęp: 15.02.2014).

⁴⁹ K. Howell, *Developing Conceptualizations of Europeanization and European Integration: Mixing Methodologies*, “ESRC Seminar Series / UACES Study Group on the Europeanization of British Politics”, (November 29, 2002), <http://www.shef.ac.uk/ebpp/howell.pdf>. (dostęp: 22.03.2014)

⁵⁰ J. Olsen, *The Many Faces of Europeanization*, “Journal of Common Market Studies”, vol. 40, Issues 5, 2002, s/ 921-952

W próbie analizy wielowymiarowych aspektów europeizacji, Robert Harmsen i Thomas M. Wilson oferują uzupełnienie dyskusji, która obejmuje koncepcję opartą na wartościach, która nawiązuje do przekształcenia kultury i tożsamości narodowej⁵¹. Ma to decydujące znaczenie przy analizie procesów europeizacji w obszarach politycznie lub nawet geograficznie uznanych za nie-europejskie, takie jak na przykład Bałkany Zachodnie i Turcja. Kilka państw bałkańskich już przystąpiło do UE; czy przystosowanie się do przepisów UE i zastosowanie się do koniecznych zmian politycznych i gospodarczych w ramach polityki wewnętrznej danego kraju, automatycznie zakłada nabywanie tożsamości europejskiej? Jest to prawdopodobnie największym wyzwaniem i jednocześnie nieuchwytnym aspektem europeizacji, zwłaszcza w regionach z dominacją nacjonalizmu w tożsamości duchowej, w zbiorowej kulturze i w polityce. Ochrona tożsamości narodowej w czasach globalizacji może okazać się już dość nieugiętym zadaniem, lecz kiedy pamięć zbiorowa nadal posiada niezagojone blizny wojen i krwawych konfliktów w imię własnej tożsamości religijnej lub etnicznej, zadanie to z pewnością staje się trudniejsze. Jesteśmy zmuszeni zapytać, czy możliwa jest w ogóle europeizacja kraju, regionu bądź mieszkańców danego państwa - w szczególności tam, gdzie rozumienie głęboko zakorzonego własnego „ja” opiera się na ekskluzywizmie i partykularyzmie tożsamościowym? Co ważniejsze, europeizacja jest procesem podwójnym, zmierzającym do przyjęcia lub osadzenia się w danej domenie kulturowej i politycznej, aczkolwiek może ona być także tworzona, zmieniana i filtrowana przez odbiorców, którzy postrzegają europeizację tożsamości narodowej jako próbę sabotażu ich już ukształtowanej i niezaprzeczalnej tożsamości.

⁵¹ R. Harmsen, T. Wilson, *Introduction: Approaches to Europeanization*, “Yearbook of European Studies” vol. 4 (2000), s. 13-26

Bibliografia:

1. T. E. Adams, Social Constructivist Approach to Political Identity, [w:] , Encyclopedia of Identity, Volume 10, California, 2010, s.74-742.
2. T. Eriksen, Ethnicity and Nationalism, London, Pluto, 1993.
3. E.H. Erikson, **Identity: Youth and Crisis**, New York, Norton, 1968.
4. E.H. Erikson, Tożsamość a cykl życia, Poznań, Rebis, 2002.
5. M. Featherstone, Global Culture: An Introduction [w:] Global Culture, red. M. Featherston London, Sage 1990.
6. Gałdowa, Tożsamość człowieka, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000
7. S. Hall, Introduction: Who ne(ed)s Identity?, [w:] Questions of Cultural Identity, red. S. Hall, P. du Gay, London, Sage, 1996.
8. R. Harmsen, T. Wilson, Introduction: Approaches to Europeanization, "Yearbook of European Studies" vol. 4 (2000), s. 13-26.
9. K. Howell, Developing Conceptualizations of Europeanization and European Integration: Mixing Methodologies, "ESRC Seminar Series / UACES Study Group on the Europeanization of British Politics", (November 29, 2002), <http://www.shef.ac.uk/ebpp/howell.pdf>. (dostęp: 22.03.2014)
10. L. Kołakowski, O tożsamości zbiorowej, [w:] Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo, Krakow, ZNAK, 1995.
11. R. Laderch, Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The case of France, "JCMS: Journal of Common Market Studies", vol.32, s. 69–88. 10.1111/j.1468-5965.1994.tb00485.x (dostęp: 15.02.2014).
12. Maslow, Motivation and personality. New York, Harper. 1954
13. J. Olsen, The Many Faces of Europeanization," "Journal of Common Market Studies", vol. 40, Issues 5 (2002), pp. 921-952.
14. C. M. Radaelli, The Europeanization of Public Policy, [w:] The Politics of Europeanization, red. K. Featherstone, C. Radaelli Oxford University Press, Oxford 2003, s. 30.
15. J.A. Rummens, An Interdisciplinary Overview of Canadian Research on Identity, [w:] Ethnocultural, Racial, Religious, and Linguistic Diversity and Identity Seminar, Nova Scotia, Halifax, 2001.
16. B. Skarga, Zbiorowa tożsamość i zagrożenia z nią związane, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3/ 1998.
17. P. Ścigaj, Tożsamość narodowa: Zarys problematyki, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2012.

Część I

Wprowadzenie

Definiowanie Unii Europejskiej jako międzynarodowej organizacji politycznej i gospodarczej⁵² spowodowało, że wśród obywateli Europy może dominować silne przekonanie, iż działalność Unii Europejskiej koncentruje się wyłącznie na kwestiach politycznych i gospodarczych. Wyniki ankiety, pt. *Postrzeganie UE wśród młodzieży* również mogą wskazywać na to, iż młodzi Polacy uważają, że Unia jest organizacją, która w głównej mierze ma rozwiązywać problemy polityczne i gospodarcze. Świadczyć może o tym odpowiedź na pytanie „Jakie są twoim zdaniem korzyści z naszej integracji z Unią Europejską?”. Aż 76,47%⁵³ ankietowanych odpowiedziało, iż największą korzyścią związaną z integracją Polski z Unią było otwarcie granic, zaś 70,59%⁵⁴ respondentów stwierdziło, że do tych korzyści należał dostęp do funduszy unijnych. Dla porównania co piąty (20,59% ankietowanych)⁵⁵ młody Polak uznał, iż korzyści te były związane z nowymi możliwościami edukacyjnymi. Warto podkreślić, że odpowiedź ta znalazła się na piątym miejscu wśród dziewięciu możliwych odpowiedzi. Na podstawie wyników przeprowadzonej ankiety, pomimo że uwzględniały odpowiedzi jedynie trzydziestu czterech ankietowanych, można domniemywać, że świadomość młodzieży co do korzyści wpływających z członkostwa Polski w Unii Europejskiej w sferze edukacji jest stosunkowo niska. Z tego właśnie względu, celem niniejszego artykułu będzie ukazanie możliwości edukacyjnych, jakie stwarza młodym Polakom integracja europejska.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej

W państwach Unii Europejskiej nie wprowadzono jednolitego systemu edukacji. Działania Unii Europejskiej w zakresie edukacji polegają jedynie na opracowywaniu zasad współpracy oraz wymiany doświadczeń. Kwestie związane z edukacją, kształceniem zawodowym, młodzieżą i sportem zostały uwzględnione w art. 165 i art. 166 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej (dawny art. 149 oraz art. 150 Traktatu z Maastricht). Artykuł 165 ust. 2 TFUE mówi, iż Unia Europejska w swoich działaniach zmierza do:

⁵² I. Kienzler, *Leksykon Unii Europejskiej*, Warszawa, Świat Książki, 2003, s. 322.

⁵³ *Postrzeganie UE wśród młodzieży*, <http://www.ankietka.pl/ankieta/62454/postrzeganie-ue-wsrod-mlodziezy.html>. (dostęp: 10.10.2012).

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

- „rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich,
- sprzyjania mobilności studentów i nauczycieli, między innymi poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów,
- promowania współpracy między instytucjami edukacyjnymi,
- rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych państw członkowskich,
- sprzyjania rozwojowi wymiany młodzieży i wymiany instruktorów społeczno-oświatowych, a także zachęcania młodzieży do uczestnictwa w demokratycznym życiu Europy,
- popierania rozwoju kształcenia na odległość,
- rozwoju europejskiego wymiaru sportu, przez popieranie uczciwości i dostępności we współzawodnictwie sportowym oraz współpracy między podmiotami odpowiedzialnymi za sport, jak również przez ochronę integralności fizycznej i psychicznej sportowców, w szczególności tych najmłodszych”⁵⁶.

Z kolei w art. 166 TFUE została podkreślona działalność Unii Europejskiej w zakresie urzeczywistniania polityki kształcenia zawodowego i wspierania oraz uzupełniania funkcjonowania państw członkowskich w tym obszarze. Artykuł 166 TFUE ust. 2 tym samym podkreślił, iż Unia Europejska przede wszystkim zmierza do:

- „ułatwiania przystosowania się do zmian w przemyśle, zwłaszcza przez kształcenie zawodowe i przekwalifikowanie,
- poprawy kształcenia zawodowego wstępnego i ustawicznego w celu ułatwienia integracji zawodowej i reintegracji z rynkiem pracy,
- ułatwiania dostępu do kształcenia zawodowego i sprzyjania mobilności instruktorów i kształcących się, a zwłaszcza młodzieży,
- pobudzania współpracy w dziedzinie kształcenia między instytucjami edukacyjnymi lub kształcenia zawodowego a przedsiębiorstwami,
- rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów kształcenia państw członkowskich”⁵⁷.

Unia Europejska pomaga krajom członkowskim kształtować ich politykę edukacyjną poprzez realizację licznych programów edukacyjnych.

⁵⁶ Art. 165, ust.2 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:pl:PDF>. (dostęp: 10.10.2012).

⁵⁷ Art. 166, ust.2 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:pl:PDF>. (dostęp: 10.10.2012).

■ Programy edukacyjne Unii Europejskiej

„Programy edukacyjne Unii Europejskiej wspierają chęć zdobywania wiedzy i podwyższania poziomu kształcenia. Podstawowym założeniem programów edukacyjnych jest tworzenie poprzez edukację „Europy bez granic i barier”. Programy te umożliwiają międzynarodową współpracę również polskim szkołom, dając tym samym szansę poznania nowych rozwiązań, które można zastosować w nauczaniu”⁵⁸.

Do najważniejszych programów edukacyjnych Unii Europejskiej należą obecnie:

- program *Uczenie się przez całe życie* (*Lifelong Learning Programme*)
- program *Młodość w działaniu* (*Youth in Action Programme*).

■ Program *Uczenie się przez całe życie*

Program *Uczenie się przez całe życie* został ustanowiony przez Unię Europejską na podstawie Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. „Celem programu jest rozwój różnych form uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących. Program ma się przyczyniać do podnoszenia jakości i zwiększenia atrakcyjności szkolnictwa i kształcenia zawodowego w Europie”⁵⁹.

W skład programu *Uczenie się przez całe życie* wchodzi:

- cztery programy sektorowe, takie jak:
 - Comenius – program zorientowany jest na edukację szkolną,
 - Erasmus – skierowany do instytucji szkolnictwa wyższego,
 - Leonardo da Vinci – odnoszące się do szkolnictwa zawodowego,
 - Grundtvig – wspierający edukację osób dorosłych,
- programy międzysektorowe – ukierunkowane na obszary międzysektorowe
 - kluczowe działanie 1 – Polityka Współpracy i Innowacji w Programie *Uczenie się przez całe życie*
 - kluczowe działanie 2 – Języki
 - kluczowe działanie 3 – Rozwój Technologii Teleinformatycznych – Opartych na Treści
 - kluczowe działanie 4 – Upowszechnianie i Wykorzystywanie Wyników.

⁵⁸ *Polityka edukacyjna i programy edukacyjne Unii Europejskiej*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003, <http://www.cie.gov.pl/publikacje/fi/docs/POLITYKA.PDF> (dostęp: 11.10.2012).

⁵⁹ *Uczenie się przez całe życie. O programie*, <http://www.llp.org.pl/> (dostęp: 11.10.2012).

- Program Jean Monnet, w ramach którego realizowane są następujące działania⁶⁰:
- kluczowe działanie 1 - „wspieranie nauczania, badań i debat w dziedzinie studiów w zakresie integracji europejskiej na poziomie instytucji szkolnictwa wyższego (w Unii Europejskiej)”⁶¹,
 - kluczowe działanie 2 - „dotacje operacyjne na pokrycie niektórych kosztów operacyjnych i administracyjnych dla następujących instytucji realizujących cele o znaczeniu europejskim”⁶².

Biorąc pod uwagę wszystkie wymienione programy wchodzące w skład programu *Uczenie się przez całe życie* należy podkreślić, iż największy wpływ na rozwój edukacyjny młodzieży w Unii Europejskiej mają programy: *Comenius*, *Erasmus* oraz *Leonardo da Vinci*.

Comenius

Program Comenius jest w głównej mierze skierowany do dzieci i młodzieży pobierających naukę do końca szkoły średniej. Ponadto z programu mogą korzystać szkoły określone przez państwa członkowskie, nauczyciele i personel tych szkół. Dodatkowe kategorie osób, które są objęte wsparciem ze strony programu *Comenius*, zostały wyszczególnione w art. 16 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady⁶³.

Program *Comenius* wyodrębnił dwa cele szczegółowe, do których należą:

- „rozwijanie wiedzy o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienia jej wartości wśród młodzieży i kadry nauczycielskiej,
- pomaganie młodym ludziom w nabyciu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych dla rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego”⁶⁴.

Dodatkowo program wyodrębnił szereg celów operacyjnych, jak np. poprawa (ilościowa i jakościowa) mobilności uczniów i nauczycieli, poprawa (ilościowa i jakościowa) partnerstwa

⁶⁰ *Lifelong Learning Programme (LLP) Guide 2012. What is the Structure of the Programme?*, European Commission. Education and Training, Official documents on the Lifelong Learning Programme, Internet http://ec.europa.eu/education/llp/official-documents-on-the-llp_en.htm (dostęp: 11.10.2012).

⁶¹ *Informacja Europejska dla Młodzieży. Nasza Baza – programy*, http://www.eurodesk.pl/nb_programs/id/PL0010000148 (dostęp: 11.10.2012).

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Zob. art. 16 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF> (dostęp: 11.10.2012)

⁶⁴ *art. 17 ust.1 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF> (dostęp: 11.10.2012).

między szkołami z różnych państw członkowskich, poprawa atrakcyjności nauki języków obcych itp.⁶⁵.

Program Comenius swoim zasięgiem obejmuje:

- 27 państw członkowskich Unii Europejskiej, tj.: Austrię, Belgię, Bułgarię, Czechy, Cypr, Danię, Estonię, Finlandię, Grecję, Hiszpanię, Holandię, Irlandię, Litwę, Luksemburg, Łotwę, Maltę, Niemcy, Polskę, Portugalie, Rumunię, Słowację, Szwecję, Węgry, Włochy, Wielką Brytanię, Chorwację,
- państwa EFTA/EOG: Islandię, Lichtenstein, Norwegię,
- państwa kandydujące do członkostwa w Unii Europejskiej: Turcję oraz Szwajcarię⁶⁶.

Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu (EFTA) jest to ugrupowanie gospodarcze, które powstało w 1960 roku z inicjatywy Austrii, Danii, Norwegii, Portugalii, Szwajcarii, Szwecji i Wielkiej Brytanii. Z czasem w skład EFTA weszły także Finlandia, Islandia oraz Lichtenstein. Po przystąpieniu większości państw EFTA do Wspólnoty, w organizacji pozostały jedynie Norwegia, Islandia, Lichtenstein i Szwajcaria. W 1992 roku doszło do podpisania umowy o utworzeniu Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG). W skład EOG weszły wszystkie państwa Unii Europejskiej oraz Norwegia, Lichtenstein i Islandia. Poza EOG znalazła się tym samym jedynie Szwajcaria.

Zob. I. Kienzler, *Leksykon Unii Europejskiej*, Warszawa, Świat Książki, 2003.

Wśród wszystkich możliwych akcji programu Comenius należy przede wszystkim podkreślić znaczenie tych, które są skierowane do młodzieży. Należą do nich:

- Partnerskie Projekty Szkół,
- Wyjazdy Indywidualne Uczniów⁶⁷.

Projekty dwustronne są to projekty, które realizowane są przez dwie szkoły z dwóch różnych państw mających uprawnienia do udziału w programie.

Partnerskie Projekty Szkół mają na celu wzmacniać mobilność uczniów oraz nauczycieli a także zwiększyć ilość i jakość partnerstw. Ponadto akcja ta służy pogłębieniu europejskiego wymiaru edukacji. Partnerskie Projekty Szkół są skierowane do szkół i przedszkoli, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Mogą być realizowane poprzez projekty dwustronne lub wielostronne o dowolnej tematyce związanej z edukacją szkolną. W ramach akcji, najczęściej praktykuje się wyjazdy do organizacji partnerskich, organizację konferencji i warsztatów, prace w terenie,

⁶⁵ Zob. art. 17 ust. 2 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF> (dostęp: 11.10.2012).

⁶⁶ W tym przypadku Szwajcaria została wyodrębniona, gdyż nie należy do Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

⁶⁷ Poza akcjami Partnerskie Projekty Szkół oraz Wyjazdy Indywidualne Uczniów program Comenius przewiduje następujące akcje: Partnerskie Projekty Regio, Asystentura Comeniusa, Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej, Wizyty Przygotowawcze i SeminaRIA Kontaktowe. Zob. *Comenius*, <http://www.comenius.org.pl/> (dostęp: 12.10.2012).

rozpowszechnianie doświadczeń i efektów projektu poprzez publikacje, wystawy, strony internetowe.

Projekty wielostronne są to projekty, które są realizowane przynajmniej przez trzy szkoły lub przedszkola z trzech różnych państw mających uprawnienia do udziału w programie.

Z kolei dzięki Wyjazdom Indywidualnym Uczniów Comeniusa uczniowie szkół gimnazjalnych i średnich mogą spędzić od 3 do 10 miesięcy za granicą, gdzie uczestniczą w zajęciach szkolnych. Akcja ta pozwala

uczniom lepiej zrozumieć różnice kulturowe i językowe państw europejskich. Należy podkreślić, że wyjazdy te są organizowane w szkołach, które były lub są zaangażowane w Partnerskie Projekty Szkół w programie *Comenius*. Uczniowie tych szkół w dniu wyjazdu muszą mieć ukończony 14 rok życia.

Erasmus

Program Erasmus jest programem Unii Europejskiej skierowanym do studentów korzystających ze wszystkich form edukacji szkoleń na poziomie szkolnictwa wyższego. Ponadto wsparciem ze strony programu są objęte szkoły wyższe określone przez państwa członkowskie, nauczyciele, instruktorzy zawodu i pozostały personel tych instytucji a także stowarzyszenia i przedstawiciele podmiotów związanych ze szkolnictwem wyższym, w tym organizacje studenckie, uniwersytecie oraz zrzeszające nauczycieli i instruktorów zawodu⁶⁸. Dodatkowe kategorie osób, które mogą wziąć udział w programie *Erasmus* zostały przedstawione w art. 20 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady⁶⁹.

Do celów szczegółowych programu *Erasmus* należą:

- wspieranie realizacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁷⁰,
- wzmacnianie wkładu szkolnictwa wyższego oraz kształcenia zawodowego na poziomie szkolnictwa wyższego w procesie innowacji⁷¹.

⁶⁸ Art. 20 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF> (dostęp: 12.10.2012).

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zostało zapoczątkowane poprzez podpisanie w 1999 roku dokumentu zwanego Deklaracją Bolońską, która wprowadzała zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego ma na celu stworzyć wysokiej jakości kształcenie na poziomie wyższym oraz zapewnić odpowiednie warunki do mobilności studentów, absolwentów i pracowników uczelni.

⁷¹ Art. 21, ust.1 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF> (dostęp: 12.10.2012).

Ponadto program Erasmus przewiduje realizację celów operacyjnych, do których należą, między innymi poprawa mobilności studentów i nauczycieli, poprawa współpracy wielostronnej pomiędzy europejskimi szkołami wyższymi a także pomiędzy szkołami wyższymi a przedsiębiorstwami.

Z programu Erasmus mogą skorzystać studenci studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych, którzy uczęszczają na studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia⁷² w uczelniach posiadających Kartę Uczelni Erasmusa i prowadzących wymianę studentów. Studenci w ramach programu *Erasmus* mogą ubiegać się o wyjazd na studia lub na praktykę. W przypadku wyjazdu na studia, studenci udają się do zagranicznej uczelni wyższej, która współpracuje z krajową uczelnią studenta. Na udział w programie mają szansę przede wszystkim studenci posiadający dobre wyniki w nauce oraz wykazujący się znajomością języka, w którym będą prowadzone zajęcia na zagranicznej uczelni. Uczelnie krajowe mają jednak możliwość wprowadzenia dodatkowych kryteriów naboru. Należy podkreślić, iż plan studiów realizowanych w trakcie programu *Erasmus* na uczelni zagranicznej, jest zaliczany przez uczelnię macierzystą⁷³, zaś studenci wyjeżdżający na studia w ramach programu otrzymują stypendium⁷⁴.

Z kolei wyjazd na praktykę umożliwia studentom podjęcie pracy w charakterze praktykanta w zagranicznym przedsiębiorstwie, organizacji lub instytucji, która współpracuje z uczelnią studenta⁷⁵. Praktyka w ramach programu *Erasmus* powinna być bezpośrednio związana z kierunkiem studiów uczestnika. W przypadku wyjazdu na praktykę, najważniejszym kryterium wyboru kandydatów jest poziom znajomości języka obcego, w którym odbywać się będzie praktyka. Dodatkowe kryteria mogą zostać ustalone przez organizatorów praktyki i przez uczelnię macierzystą. Wyjazd na praktykę jest również zaliczany do programu studiów⁷⁶, natomiast studenci za pracę w charakterze praktykanta otrzymują stypendium⁷⁷. Ponadto instytucja, w której student odbywa praktykę, może przyznać studentowi dodatkowe wynagrodzenie za pracę.

Należy wspomnieć, że pobyt na zagranicznej uczelni lub na praktyce nie może być krótszy niż 3 miesiące a dłuższy niż 12 miesięcy. Wyjazd musi zostać zrealizowany w ramach tego

⁷² Studiami pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia nazywamy odpowiednio studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie.

⁷³ Podstawą do zaliczenia okresu studiów za granicą jest porozumienie o programie studiów tzw. *Learning Agreement* zawierane pomiędzy studentem, uczelnią wysyłającą oraz uczelnią przyjmującą.

⁷⁴ Stypendium wypłacane studentowi w trakcie pobytu na uczelni zagranicznej jest tylko dofinansowaniem kosztów związanych z podróżą i pobytem za granicą. Komisja Europejska i Narodowa Agencja ustalają zwykle progi stypendiów. Wysokość dofinansowania w ramach stypendiów zależy od kosztów utrzymania w państwie do którego wyjeżdża student.

⁷⁵ W praktyce mogą być to firmy, placówki naukowo-badawcze, organizacje non-profit oraz jednostki administracji państwowej, muzea, biblioteki, szpitale. Praktyki zaś nie mogą odbywać się w instytucjach unijnych, instytucjach odpowiedzialnych za zarządzanie unijnymi programami a także w polskich placówkach dyplomatycznych za granicą. *Erasmus. Wyjazdy na praktyki*, <http://www.erasmus.org.pl/strefa-studenta/wyjazdy-na-praktyke> (dostęp: 12.10.2012).

⁷⁶ Podstawą do zaliczenia praktyki przez macierzystą uczelnię jest porozumienie o programie praktyki tzw. *Training Agreement* podpisywane przez studenta, instytucję przyjmującą i uczelnię wysyłającą.

⁷⁷ Wysokość stypendium jest uzależniona od kosztów życia w kraju do którego wyjeżdża student i stanowi jedynie dofinansowanie pobytu studenta.

samego roku akademickiego. Program *Erasmus* swoim zasięgiem obejmuje wszystkie państwa Unii Europejskiej a także Islandię, Lichtenstein, Norwegię, Szwajcarię i Turcję.

■ Leonardo da Vinci

Celem programu *Leonardo da Vinci* jest wspieranie i promowanie mobilności na europejskim rynku pracy a także podnoszenie kwalifikacji zawodowych obywateli Europy poprzez wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Program podobnie jak *Comenius* i *Erasmus* jest realizowany przez wszystkie państwa Unii Europejskiej a także przez Islandię, Lichtenstein, Norwegię, Szwajcarię, Turcję i Chorwację. Program *Leonardo da Vinci* skierowany jest do wszystkich osób, które podjęły kształcenie zawodowe lub znajdują się na rynku pracy. Tym samym osobami, które mogą być zainteresowane wzięciem udziału w programie, są zwykle uczniowie szkół zawodowych, absolwenci, pracownicy różnych branż i zawodów a także osoby bezrobotne bądź poszukujące pracy czy chcące przekwalifikować się⁷⁸.

Najważniejszą akcją przewidzianą w ramach programu *Leonardo da Vinci*, która jest bezpośrednio skierowana do osób młodych, są projekty mobilności. Projekty mobilności dzielą się na dwa rodzaje projektów:

- projekty staży zagranicznych,
- projekty wymiany doświadczeń.

O udział w projektach staży zagranicznych może ubiegać się młodzież ucząca się, chcąca odbyć praktykę zawodową za granicą lub absolwenci, osoby pracujące albo poszukujące pracy, którzy pragną odbyć zagraniczny staż zawodowy. Dzięki stażom lub praktykom zawodowym uczniowie lub młodzi absolwenci szkół mają szansę zdobyć cenne zawodowe doświadczenie w zagranicznych organizacjach partnerskich a także wykorzystać posiadaną wiedzę i umiejętności w nowym środowisku zawodowym. Ponadto praktyki i staże zawodowe pomagają w wykształceniu u młodzieży nowych kompetencji międzykulturowych i stwarzają szansę na poznanie charakteru pracy poza granicami kraju.

W praktykach i stażach zawodowych mogą brać udział również studenci, podejmujący naukę w uczelniach, które współpracują przynajmniej z jednym państwem biorącym udział w programie Leonardo da Vinci. Pobyt zagraniczny w ramach praktyk może trwać od 2 tygodni do 39 tygodni, natomiast pobyt na stażu zagranicznym zwykle trwa od 2 tygodni do 26 tygodni. Udział wszystkich osób w programie jest dofinansowany ze środków unijnych⁷⁹.

⁷⁸ Lista osób uprawnionych do wzięcia udziału w programie została wymieniona w art. 24 Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie,
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF> (dostęp: 12.10.2012).

⁷⁹ Zob. *Projekty Staży Zagranicznych IVT/PLM*,
<http://www.leonardo.org.pl/sites/leonardo.org.pl/files/page/2012/03/projekty-stazowe-ulotka.pdf> (dostęp: 13.10.2012).

Do projektów wymiany doświadczeń zaliczyć należy wyjazdy zagraniczne osób, które mają wpływ na kształcenie zawodowe oraz rozwój zasobów ludzkich w instytucjach szkoleniowych i przedsiębiorstwach. Dzięki tego typu wyjazdom, możliwa jest wymiana poglądów związanych z udoskonalaniem rozwoju zawodowego uczestników programu, jak i poprawą jakości systemów kształcenia i szkolenia zawodowego.

Młodzież w działaniu – od 1 stycznia 2014 Erasmus+

Poza programem *Uczenie się przez całe życie* istotną rolę w rozwoju edukacyjnym młodzieży w Europie pełnił program *Młodzież w działaniu*. Program został ustanowiony na podstawie decyzji Parlamentu Europejskiego oraz Rady o numerze 1719/2006/WE z dnia 15 listopada 2006 roku. Do ogólnych celów programu należały, między innymi:

- „promowanie aktywnych postaw obywatelskich a w szczególności obywatelstwa europejskiego,
- rozwój solidarności i wspierania tolerancji wśród młodych ludzi,
- promowanie wzajemnego zrozumienia między młodzieżą z różnych państw,
- wspieranie współpracy europejskiej w dziedzinie młodzieży”⁸⁰.

„Ponadto w art. 2 ust. 3 decyzji nr 1719/2006/WE podkreślono, że program przyczynia się do rozwoju polityk Unii Europejskiej, w szczególności w zakresie uznania kulturowej, wielokulturowej i językowej różnorodności Europy, wspierania spójności społecznej i zwalczania wszelkich przejawów dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub przekonania, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną”⁸¹. Poza celami ogólnymi we wspomnianej decyzji, zostały również wymienione cele szczególne programu, jak np. rozwijanie wśród młodzieży poczucia przynależności do Unii Europejskiej, promowanie mobilności młodzieży w Europie, wspieranie wszelkich inicjatyw, przedsiębiorczości i kreatywności, wspieranie i ułatwianie uczestnictwa w programie młodzieży mniej uprzywilejowanej w tym również niepełnosprawnej⁸².

Program *Młodzież w działaniu* był adresowany do młodych ludzi w wieku od 13 do 30 lat. W programie mogła uczestniczyć młodzież: z państw członkowskich Unii Europejskich, z państw

⁸⁰ Art. 2, ust 1 Decyzji nr 1719/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program „Młodzież w działaniu” na okres 2007-2013, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:PL:PDF> (dostęp: 13.10.2012).

⁸¹ Art. 2, ust 3 Decyzji nr 1719/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program „Młodzież w działaniu” na okres 2007-2013, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:PL:PDF> (dostęp: 13.10.2012).

⁸² Zob. Art. 3, ust 1 Decyzji nr 1719/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program „Młodzież w działaniu” na okres 2007-2013, [: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:PL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:PL:PDF) (dostęp: 13.10.2012).

EFTA/EOG, z państw kandydujących do Unii Europejskiej, które korzystały z pomocy przedakcesyjnej, z państw Bałkanów Zachodnich oraz młodzi obywatele Szwajcarii.

Program Młodzież w działaniu był realizowany poprzez następujące akcje:

- Młodzież dla Europy,
- Wolontariat Europejski,
- Młodzież w Świecie,
- Systemy wsparcia młodzieży,
- Wsparcie europejskiej współpracy w zakresie problematyki i działań młodzieżowych.

Akcja Młodzież dla Europy miał na celu przede wszystkim zachęcanie młodzieży do budowania i promowania aktywnego obywatelstwa. Projekty realizowane w ramach tej akcji koncentrowały się zwykle na tematyce demokracji i podzielone były na trzy rodzaje projektów:

- Wymiana młodzieży – spotkanie przynajmniej dwóch grup młodzieży z dwóch różnych państw. Temat spotkania może być dowolny. Ważne jednak, aby wymiana miała określony cel ukierunkowany na poznawania i odkrywanie różnych realiów społecznych i kulturowych.
- Inicjatywy młodzieżowe – projekty mające na celu wsparcie społeczności lokalnej, w której żyje młodzież. Ponadto projekty powinny mieć wymiar europejski, charakter innowacyjny a w jego realizację powinna być zaangażowana młodzież z tzw. mniejszymi szansami. Projekty mogły mieć charakter krajowy⁸³ lub międzynarodowy⁸⁴.
- Młodzież w demokracji – projekty, między innymi seminaria, debaty a także spotkania informacyjne, skierowane do młodzieży i dotyczące demokracji przedstawicielskiej. Projekty miały na celu zachęcić młodych ludzi do aktywności w życiu społecznym na poziomie lokalnym, regionalnym i międzynarodowych.

Akcja Wolontariat Europejski przede wszystkim umożliwiała młodzieży zdobycie cennego doświadczenia zawodowego na początku ich drogi zawodowej. Młodzi ludzie jako wolontariusze mogli podjąć pracę społeczną we wszystkich Krajach Programu⁸⁵ oraz w Sąsiedzkich Krajach Partnerskich⁸⁶. Wolontariuszem mogła zostać osoba, która w chwili składania aplikacji skończyła

⁸³ Projekt Inicjatyw Krajowych polegał na przygotowaniu, realizacji i koordynowaniu projektu przez młodzież. Projekt jest skierowany do lokalnej społeczności w której żyje młodzież.

⁸⁴ Projekt Inicjatyw Międzynarodowych polegał na przygotowaniu, realizowaniu i koordynowaniu projektu przez grupy młodzieży z minimum dwóch państw uczestniczących w programie. Projekt skierowany był do lokalnej społeczności w której żyje młodzież.

⁸⁵ Do Krajów Programu należały: wszystkie państwa Unii Europejskiej, państwa kandydujące do Unii czyli Turcja, Chorwacja, państwa należące do EFTA/EOG (Islandia, Lichtenstein, Norwegia) oraz Szwajcaria.

⁸⁶ Do Sąsiedzkich Krajów Partnerskich należą kraje Europy Południowo-Wschodniej: Albania, Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Czarnogóra, Serbia, Macedonia, kraje Europy Wschodniej i Kaukazu: Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina, Federacja Rosyjska, kraje partnerskie basenu Morza Śródziemnego: Algieria, Autonomia Palestyńska Zachodniego Brzegu Jordanu i Strefy Gazy, Egipt, Izrael, Jordania, Liban, Maroko, Syria, Tunezja. *Program „Młodzież w działaniu”. Zasady i terminy konkursu wniosków na rok 2012*, <http://www.mlodziex.org.pl/konkurs-wnioskow/zasady-i-terminy> (dostęp: 14.10.2012).

18 rok życia⁸⁷, ale nie przekroczyła 30 roku życia. Wolontariusz pracowali w pełnym wymiarze godzin w organizacji goszczącej. W praktyce było to 30-35 godzin tygodniowo. Za pracę otrzymywali wynagrodzenie w postaci stypendium. Dodatkowo wolontariusz miał zagwarantowany cykl szkoleń przed i w trakcie wolontariatu oraz kurs językowy. Zarówno nauka języka, jak i szkolenia w ramach wolontariatu były wliczane w czas pracy wolontariusza.

Akcja Młodzież w Świecie miał za zadanie promować i współfinansować współpracę między młodzieżą z Krajów Programu i z Sąsiedzkich Krajów Partnerskich. W ramach tej akcji możliwe było:

- realizowanie wymian młodzieżowych,
- szkolenie i tworzenie sieci,

Tematyka wymian młodzieżowych musiała dotyczyć codziennego życia uczestników wymiany. Jednakże priorytetowo traktowane były projekty związane ze wzmocnieniem społeczeństwa obywatelskiego, walką z rasizmem i ksenofobią, prawami mniejszości itp. Istotne było, by projekt posiadał wymiar europejski i zawierał element edukacji pozaformalnej. Projekt wymiany młodzieżowej był zwykle realizowany w Kraju Programu lub w Sąsiedzkim Kraju Partnerskim⁸⁸. W wymianach mogli wziąć udział młodzi ludzie w wieku od 13 do 25 lat, którzy działali w organizacjach, stowarzyszeniach typu non-profit a także w lokalnych lub regionalnych organizacjach publicznych czy też wchodzący w skład grupy nieformalnej. Niezbędnym było, by w wymianie uczestniczyła przynajmniej jedna grupa młodzieży z Sąsiedzkich Krajów Partnerskich Unii Europejskiej oraz przynajmniej jedna grupa młodzieży z państw Unii.

Z kolei szkolenie i tworzenie sieci było adresowane do wszystkich zainteresowanych edukacją pozaformalną i pracujących z młodzieżą. Również grupy młodych osób mogła poprzez ten rodzaj aktywności nawiązać współpracę międzynarodową. Szansę na dofinansowanie miały zwłaszcza projekty, w trakcie których osoby pracujące z młodzieżą lub w organizacjach młodzieżowych miały wymienić się swoją wiedzą i doświadczeniem z zagranicznymi partnerami. Sposobności takiej dostarczały zwłaszcza działania w ramach tej akcji, do których należały: staże typu podpatrywanie pracy, wizyty przygotowawcze, spotkania ewaluacyjne, wizyty studyjne, działania służące tworzeniu przedsięwzięć partnerskich, seminaria, kursy szkoleniowe, tworzenie sieci i współpraca w ramach sieci⁸⁹.

⁸⁷ Wyjątek stanowi młodzież z tzw. mniejszymi szansami, która może brać udział w projektach po ukończeniu 16 roku życia.

⁸⁸ Wyjątek stanowiły państwa basenu Morza Śródziemnego, na których terenie nie mogą odbywać się tego rodzaju projekty. Możliwość realizacji projektów w tych państwach stwarza udział w programie EuroMed Youth IV.

⁸⁹ Zob. Program „Młodzież w działaniu”. *Szkolenie i tworzenie sieci*. <http://www.mlodziez.org.pl/akcja-3/szkolenie-i-tworzenie-sieci> (dostęp: 15.10.2012).

Również akcja Systemy wsparcia młodzieży była skierowana do organizacji pozarządowych i instytucji publicznych, które pracowały lub zamierzały pracować z młodzieżą oraz do liderów i grup młodzieżowych, potrzebujących wsparcia w realizacji projektów w innych akcjach programu Młodzież w działaniu. W ramach tej akcji realizowane były dwa rodzaje projektów:

- projekty promujące wymianę, współpracę i szkolenie w zakresie pracy z młodzieżą,
- projekty prowadzące do przygotowania kolejnych przedsięwzięć w ramach programu Młodzież w działaniu.

Ostatnia akcja programu Młodzież w działaniu o nazwie Wsparcie europejskiej współpracy w zakresie problematyki i działań młodzieżowych miała na celu przede wszystkim wspierać dialog pomiędzy młodzieżą a osobami, które odpowiadały za tworzenie polityki młodzieżowej w Europie. Dialog ten miał formę: Krajowych Spotkań Młodzieżowych, które nie wymagały udziału partnera zagranicznego i mogły odbywać się na poziomie lokalnym, regionalnym czy krajowym lub Międzynarodowego Seminarium Młodzieżowego, w trakcie których młodzież z różnych państw europejskich spotykała się z osobami tworzącymi politykę odnoszącą się do spraw ludzi młodych.

Podsumowanie

Dokonując analizy programów edukacyjnych nasuwa się wniosek, iż do ich głównych, wspólnych celów należy: propagowanie wśród młodzieży idei integracji europejskiej, wielokulturowości, wielojęzyczności a także wzmocnienia pozycji młodych na rynku pracy. Bezpośrednie korzyści, jakie zyskuje młodzież uczestniczącą w tego typu programach, to przede wszystkim zwiększenie swoich kompetencji językowych, zdobycie doświadczenia zawodowego a także poznanie odmiennych kultur. Udział w programach unijnych zwiększa także kompetencje międzykulturowe młodzieży, która poprzez swoje doświadczenie w środowisku wielokulturowym, staje się często bardziej tolerancyjna i łatwiej asymiluje się w nowym otoczeniu. Kolejną korzyścią, która wypływa z funkcjonowania programów edukacyjnych Unii Europejskiej jest realizowanie założeń Procesu Bolońskiego, w tym w szczególności zwiększanie mobilności studentów i pracowników naukowych.

Należy podkreślić, iż programy edukacyjne Unii Europejskiej cieszą się coraz większym zainteresowaniem wśród młodzieży z Polski. Świadczą o tym statystyki. W roku akademickim 1998/1999 po raz pierwszy z programu Erasmus skorzystało 1 426 polskich studentów⁹⁰. Z kolei w roku akademickim 2010/2011 w programie tym wzięło udział 14 234 młodych Polaków⁹¹. Wśród wszystkich państw biorących udział w programie Erasmus, Polska plasuje się na piątym miejscu pod względem ilości osób przebywających w roku akademickim 2010/2011 na praktykach i studiach zagranicznych w ramach programu⁹². Co więcej, Polska w roku akademickim 2010/2011 przyjęła w ramach programu 7 583 studentów⁹³ z pozostałych państw biorących udział w programie Erasmus, zajmując tym samym dziesiąte miejsce wśród wszystkich krajów uczestniczących w programie. Dane te świadczą o tym, że Polska staje się powoli krajem, który budzi coraz większe zainteresowanie wśród zagranicznej młodzieży.

Proces Boloński rozpoczął się z dniem 19 czerwca 1999 r. Wówczas ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe z 29 państw europejskich podpisali Deklarację Bolońską. W Deklaracji Bolońskiej zostały zawarte następujące cele: przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni, także poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych, wprowadzenie punktowego systemu zaliczenia osiągnięć studentów (ECTS), rozwój mobilności studentów i pracowników uczelni.

Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie,
<http://www.umcs.lublin.pl/images/media/d/bolonska/deklaracjabolonska.pdf>
(dostęp: 26.10.2012).

Głównym celem Procesu Bolońskiego było uzgodnienie ogólnych zasad organizacji kształcenia czyli tzw. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Na podstawie danych statystycznych dotyczących programu Młodzież w działaniu, można zakładać, że zainteresowanie polskiej młodzieży udziałem w tym programie i jego kontynuacji (Erasmus+) staje się coraz większe. Porównując udział Polaków w programie w latach 2007-2011, nasuwa się wniosek, że jedynie akcje Wymiany Młodzieżowej oraz Inicjatywy Młodzieżowej w 2011 roku zgromadziły mniej uczestników z Polski niż w 2007 roku. Wszystkie pozostałe akcje w ramach programu Młodzież w działaniu odnotowały wzrost zainteresowania wśród młodzieży z naszego kraju⁹⁴.

⁹⁰ M. Członkowska-Naumiuk, *Program Erasmus. Przegląd statystyk*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/Erasmus_statystyki%2025-lecie_3.pdf (dostęp: 26.10.2012).

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ Zob. *Statystyki Programu „Młodzież w działaniu” za rok 2007. Liczba uczestników programu „Młodzież w działaniu” w roku 2007 wg Akcji (wg stanu na dzień 01.01.2008)*, http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/page/1325/microsoft_word_-_ogolne_2007.pdf (dostęp: 26.10.2012).

Obecnie trwa debata nad budżetem Unii Europejskiej na lata 2014-2020. Kryzys ekonomiczny może spowodować zmniejszenie finansowania programów edukacyjnych w tym w szczególności programu Erasmus. Dla usprawiedliwienia tej sytuacji pojawiają się opinie, deprecjonujące zalety tego programu. Nie można jednak zapominać, iż programy edukacyjne mają istotny wpływ na wspieranie edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej i stanowią obecnie wymierną korzyść dla młodzieży wynikającą z integracji europejskiej. Programy edukacyjne z założenia mają przyczyniać się do podnoszenia kompetencji młodych ludzi. Zatem tylko od młodzieży zależy, jak wykorzystają oni szansę udziału w tego typu programach i czy dzięki tym możliwościom wzmocnią swoje kompetencje, by wykorzystać je w przyszłości.

Bibliografia:

1. Comenius, <http://www.comenius.org.pl/>.
2. M. Członkowska-Naumiuk, *Program Erasmus. Przegląd statystyk*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”
http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/Erasmus_statystyki%2025-lecie_3.pdf.
3. Decyzja nr 1719/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program „Młodzież w działaniu” na okres 2007-2013
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:PL:PDF>.
4. Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF>.
5. Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie
<http://www.umcs.lublin.pl/images/media/d/bolonska/deklaracjabolonska.pdf>.
6. Erasmus. Wyjazdy na praktyki
<http://www.erasmus.org.pl/strefa-studenta/wyjazdy-na-praktyke>.
7. Informacja Europejska dla Młodzieży. Nasza Baza – programy
http://www.eurodesk.pl/nb_programs/id/PL0010000148.
8. I.Kienzler, *Leksykon Unii Europejskiej*, Warszawa, Świat Książki, 2003. Lifelong Learning Programme (LLP) Guide 2012. What is the Structure of the Programme?, European Commission. Education and Training, Official documents on the Lifelong Learning Programme http://ec.europa.eu/education/llp/official-documents-on-the-llp_en.htm.

Zob. *Statystyki Programu „Młodzież w działaniu” za rok 2011. Liczba uczestników programu „Młodzież w działaniu” w roku 2011, wg Akcji (wg stanu na dzień 01.01.2012)*,
http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/page/1325/ogolne_2011.pdf (dostęp: 26.10.2012).

9. Polityka edukacyjna i programy edukacyjne Unii Europejskiej, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003,
<http://www.cie.gov.pl/publikacje/fi/docs/POLITYKA.PDF>.
10. Postrzeganie UE wśród młodzieży
<http://www.ankietka.pl/ankieta/62454/postrzeganie-ue-wsrod-mlodziezy.html>.
11. Proces Boloński. Informacje Ogólne
<http://www.uj.edu.pl/dydaktyka/proces-bolonski/informacje-ogolne>.
12. Projekty Staży Zagranicznych IVT/PLM
<http://www.leonardo.org.pl/sites/leonardo.org.pl/files/page/2012/03/projekty-stazowe-ulootka.pdf>.
13. Program „Młodzież w działaniu”. Szkolenie i tworzenie sieci
<http://www.mlodziej.org.pl/akcja-3/szkolenie-i-tworzenie-sieci>.
14. Program „Młodzież w działaniu”. Zasady i terminy konkursu wniosków na rok 2012
<http://www.mlodziej.org.pl/konkurs-wnioskow/zasady-i-terminy>.
15. Statystyki Programu „Młodzież w działaniu” za rok 2007. Liczba uczestników programu „Młodzież w działaniu” w roku 2007 wg Akcji (wg stanu na dzień 01.01.2008)
http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/page/1325/microsoft_word_-_ogolne_2007.pdf.
16. Statystyki Programu „Młodzież w działaniu” za rok 2011. Liczba uczestników programu „Młodzież w działaniu” w roku 2011, wg Akcji (wg stanu na dzień 01.01.2012)
http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/page/1325/ogolne_2011.pdf.
17. Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:pl:PDF>.
18. Uczenie się przez całe życie. O programie, *<http://www.llp.org.pl/>*.

Cześć II. Zarządzanie projektami. Wprowadzenie do tematyki

Zarządzanie projektami to szerokie zagadnienie, na temat którego powstało wiele publikacji, zwłaszcza w języku angielskim. Ze względu na wprowadzający charakter niniejszego artykułu, jak również kontekst (zarządzanie projektami przez młodzież), nie zostaną w nim przedstawione w sposób szczegółowy procesy projektu ani zaawansowane metody i techniki zarządzania podziałem pracy, budżetem czy czasem.

Autorka wychodzi w artykule od przedstawienia znaczenia młodzieży w Unii Europejskiej i możliwości samodzielnej przez nich realizacji swoich projektów przy wykorzystaniu środków finansowych UE. W artykule zostanie zarysowane tło historyczne rozwoju dyscypliny zarządzania projektami przy uwzględnieniu postępu technologicznego, którego osiągnięcia wspierają skutecznie kontrolę i zarządzanie elementami projektu. Następnie, zostanie przedstawiona definicja projektu oraz wyjaśniona różnica pomiędzy wykonywaniem codziennych czynności a realizacją projektu. W dalszej kolejności, autorka zaprezentuje najważniejsze aspekty projektu, takie jak: ich cykl życia, budżet, harmonogram, ryzyko.

Młodzież i ich rola w Unii Europejskiej

Młodzież pełni szczególną rolę w Unii Europejskiej, co zostało potwierdzone odpowiednimi podstawami prawnymi. Już w 1993 roku rozszerzono artykuł 165 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, który przewidywał m.in., że działania Unii zmierzają do: „sprzyjania rozwojowi wymiany młodzieży i wymiany instruktorów społeczno-oświatowych, a także zachęcania młodzieży do uczestnictwa w demokratycznym życiu Europy”⁹⁵. W dokumentach Komisji Europejskiej podkreśla się, że „przyszłość Europy zależy od jej młodzieży”⁹⁶. Stąd też, młodzież stanowi priorytet Unii Europejskiej w zakresie jej wizji społecznej⁹⁷.

W związku z rolą, jaką ma pełnić młodzież w Unii Europejskiej, została ona jednym z adresatów Strategii Lizbońskiej. Wskazano w niej, że działania na rzecz młodzieży mają mieć na celu zwiększenie ich wiedzy oraz wzmocnienie kompetencji w kilku obszarach:

⁹⁵ Art. 165 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej,

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:FULL:PL:PDF> (dostęp: 13.10.2012)

⁹⁶ *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions: An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities, 2009,*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF> (dostęp: 13.10.2012).

⁹⁷ *Ibidem.*

- zatrudnienie;
- integracja i inkluzja;
- przedsiębiorczość;
- mobilność;
- uznanie pracy młodzieży⁹⁸

W „Strategii Unii Europejskiej na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” („Europa 2020”) na lata 2010 - 2020 określono pięć celów UE. Dwa z nich odwołują się do młodzieży: zwiększenie zatrudnienia wśród osób powyżej 20 roku życia oraz obniżenie do 10% wskaźnika kończących przedwcześnie naukę szkolną młodych Europejczyków i zwiększenie liczby młodzieży kończącej studia do 40% ogółu tej grupy⁹⁹. Cele te mają być zrealizowane w ramach priorytetu „Młodzież w drodze”, przewidującego usprawnienie działania europejskich programów w zakresie mobilności międzyuczelnianej, modernizację szkolnictwa wyższego, ale również propagowanie wśród młodzieży idei przedsiębiorczości z uwzględnieniem programów mobilności, ustalenie ramowych zasad odnoszących się do polityki zatrudniania młodzieży i zwiększenie mobilności na terenie UE¹⁰⁰.

W Strategii UE ds. Młodzieży na lata 2010 – 2018 położono nacisk na osiem podobnych obszarów działania (ang. *Fields of action*):

- edukację i praktyki
- zatrudnienie i przedsiębiorczość
- społeczną inkluzję
- zdrowie i dobrobyt
- kulturę i kreatywność
- uczestnictwo młodzieży
- wolontariat
- młodzież i świat¹⁰¹.

W związku z tym, do młodzieży skierowano konkretne instrumenty służące realizacji tych celów - programy wspomagające rozwój ich kompetencji, a także służące wyrównywaniu szans w dostępie do edukacji czy rynku pracy, jak również integrację z rówieśnikami z innych krajów

⁹⁸ *Communication from the Commission to the Council on European Policies concerning youth – Addressing the concerns of Young people in Europe – implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship – Communication from Mr. Figel’ in association with Mr. Spidla {SEC (2005) 693}* http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=206 (dostęp: 13.10.2012).

⁹⁹ *Komunikat Komisji, Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, s.5*, http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf (dostęp: 22.10.2012).

¹⁰⁰ *Ibidem*, s. 15.

¹⁰¹ *Opinion, Council Resolution of 27 November 2009 on a renewed Framework for European cooperation in the youth field (2010 – 2018) (2009/C 311 /01)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:EN:PDF> (dostęp: 15.10.2012).

europejskich. Dla młodzieży przeznaczono środki w budżecie, które zostały uwzględnione w perspektywie finansowej 2007 - 2013, m.in. w ramach programu „Młodzież w działaniu”¹⁰².

W ramach tych programów, młodzież ma możliwość ubiegania się o wsparcie finansowe swoich projektów. Środki te w większości przypadków są przyznawane na zasadzie konkursowej. Zarys tych projektów musi być przedstawiony we wniosku aplikacyjnym. W kontekście celów UE w odniesieniu do działalności młodzieży, jak również mając na uwadze oferowane możliwości wsparcia ich rozwoju, jedną z fundamentalnych umiejętności młodych Europejczyków staje się tzw. „myślenie projektowe”. Co więcej, zostanie poniżej wykazane, że zarządzanie projektami stało się współcześnie jednym z podstawowych sposobów zarządzania w różnego rodzaju organizacjach, w związku z czym wiedza w tym zakresie zwiększa między innymi szanse młodych ludzi na zatrudnienie oraz wzmacnia ich kompetencje z zakresu przedsiębiorczości.

Geneza zarządzania projektami

Zarządzanie projektami nie jest *stricte* wytworem współczesności. Stosowano je już tysiące lat temu – w epoce starożytnego Egiptu, czego odzwierciedleniem jest między innymi Piramida Cheopsa w Gizie. Istnieją dowody potwierdzające, że w procesie jej budowy było zaangażowanych również kilka osób pełniących funkcje zarządcze. Osoby te były odpowiedzialne za określony zakres projektu. Ponadto, wykorzystywano do pewnego stopnia procesy zarządzania projektami - planowanie, wykonanie i kontrolę¹⁰³. Niemniej jednak, dopiero w XX wieku organizacje zaczęły posługiwać się usystematyzowanymi narzędziami i technikami zarządzania projektami. W latach pięćdziesiątych, amerykańska marynarka wojenna zastosowała nowoczesne metodologie zarządzania projektami przy realizacji projektu Polaris. W kolejnych dwóch dekadach, Departament Obrony i NASA we współpracy z dużymi przedsiębiorstwami branży konstrukcyjnej wykorzystywały zasady oraz narzędzia zarządzania projektami w procesie wdrażania projektów o dużym budżecie i zgodnie z określonym harmonogramem. W latach osiemdziesiątych techniki zarządzania projektami zaczęto stosować, m.in. w sektorze informatycznym (*software*)¹⁰⁴.

Generalnie wyróżnia się cztery okresy w rozwoju zarządzania projektami:

- do 1958 roku
- 1958 – 1979

¹⁰² Poziom dofinansowania, które można otrzymać, zależy od programu. W przypadku programu Młodzież w działaniu wkład własny mógł być wkładem rzeczowym obejmującym: dobra oddane lub przekazane beneficjentowi do dyspozycji (np. sprzęt techniczny, sprzęt biurowy), a także usługi świadczone na zasadzie wolontariatu (bez pobieranego wynagrodzenia). Więcej informacji: *Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu”* www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/1322/przewodnik_po_programie_2012_polski_23.04.12_mj.pdf (dostęp: 01.08.2012).

¹⁰³ D. Haughey, *A Brief History of Project Management* www.projectsmart.co.uk/brief-history-of-project-management.html (dostęp: 14.10.2012).

¹⁰⁴ E. G. Carayannis, Y-H. Kwak, F. T. Anbari, *The Story of Managing Projects: an Interdisciplinary Approach*, Westport, Greenwood Publishing Group, 2005, s. 1.

- 1980 – 1994
- po 1995 roku.

W pierwszym okresie, do 1958 roku, jako ważną cezurę czasową w rozwoju zarządzania projektami, wymienia się rok 1900. Od tego momentu zaczęła krystalizować się koncepcja zarządzania projektami, czemu w pierwszej połowie XX wieku sprzyjał postęp technologiczny, który doprowadził do skrócenia czasu realizacji projektu, a upowszechnienie samochodu jako środka transportu pozwoliło na efektywne przemieszczanie zasobów i ogólny wzrost mobilności. Zmodernizowany system telekomunikacyjny doprowadził do ułatwienia i przyspieszenia komunikacji¹⁰⁵.

Wówczas też Henry Gantt skonstruował diagram, który od nazwiska twórcy przyjął nazwę „diagramu Gantta”. Stał się on jednym z podstawowych narzędzi wykorzystywanych w planowaniu harmonogramu projektu. „Diagram Gantta” ilustruje harmonogram projektu przy uwzględnieniu struktury podziału pracy (ang. *Work Breakdown Structure, WBS*¹⁰⁶). W diagramie są wyznaczane momenty rozpoczęcia i zakończenia każdego elementu, a także zależności między nimi. W tym miejscu warto przywołać postać Karola Adamieckiego (1866 - 1933), pracownika Huty Bankowej w Dąbrowie Górniczej, który znacznie wcześniej, gdyż już w 1896 roku, skonstruował pierwszy harmonogram. Niemniej jednak, koncepcja ta nie została wówczas przedstawiona szerzej, a sam Adamiecki opisał jego ulepszoną wersję dopiero w 1931 roku w artykule zatytułowanym *Harmonograf*, który ukazał się w „Przeglądzie Organizacji”¹⁰⁷.

Do zastosowania technik zarządzania projektami doszło pod koniec lat pięćdziesiątych. Podobnie jak w poprzednim okresie, sprzyjał temu dalszy postęp technologiczny (m.in. wprowadzenie do użytku przez firmę Xerox automatycznej koparki a także dynamiczny rozwój przemysłu komputerowego). W tym okresie zaczęto stosować kluczowe narzędzia zarządzania projektami, tj. CPM (ang. *Critical Path Method*, pol. Metoda ścieżki krytycznej), PERT (ang. *Program Evaluation and Review Technique*) i MRP (ang. *Material Requirements Planning*, pol. Planowanie zapotrzebowania materiałowego)¹⁰⁸.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zaczęto używać wielozadaniowych komputerów personalnych, które wspierały skutecznie procesy zarządzania i kontroli złożonych harmonogramów projektów. Wyprodukowano wówczas pierwsze oprogramowanie służące do zarządzania projektami. W tym okresie wypracowano, m.in. techniki zarządzania ryzykiem.

Zdecydowanie najbardziej dynamiczny rozwój zarządzania projektami datuje się na okres po 1995 roku. Odpowiednie uwarunkowania zmian w tych procesach zapewnił dostęp do

¹⁰⁵ *Ibidem*, s. 2-3.

¹⁰⁶ O tej technice autorka pisze szerzej w części artykułu dotyczącej realizacji projektów.

¹⁰⁷ E. Marsh, *The Harmonogram of Karol Adamiecki*, “The Academy of Management Journal” 1975, Vol. 18, No. 2, p. 358-359.

¹⁰⁸ G. Carayannis, Y-H. Kwak, F. T. Anbari, *op. cit.*, s. 4-5.

Internetu. W okresie 1995 – 2000 zaczęto wykorzystywać na szeroką skalę technologie internetowe do kontrolowania i zarządzania różnymi elementami projektów¹⁰⁹. W 1996 roku na rynku pojawiło się również pierwsze wydanie *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)* – książki zawierającej usystematyzowane informacje na temat procesów i technik zarządzania projektami opublikowanej przez Project Management Institute, organizację założoną w 1996 roku, z siedzibą w Pensylwanii w Stanach Zjednoczonych, zajmującą się, m.in. prowadzeniem certyfikacji w zakresie zarządzania projektami.

■ Projekt i jego cykl życia

Powyżej został przedstawiony krótki zarys historyczny rozwoju zarządzania projektami. Kwestią, która nasuwa się w kontekście podejmowanego problemu, jest konieczność wyjaśnienia pojęcia „projekt”. Samo słowo projekt zostało po raz pierwszy użyte ok. XVI wieku. Wywodzi się z języka łacińskiego, w którym słowo *projicere* oznacza „pchnąć”¹¹⁰.

Istnieje wiele definicji projektu w podręcznikach do zarządzania. Większość z nich łączy kilka wspólnych elementów¹¹¹. Pierwszym z nich jest założenie, że projekt to sekwencja powiązanych ze sobą działań, co eliminuje z definicji różnego rodzaju proste czynności (jak np. wyjście do kina grupy przyjaciół). Każdy projekt jest realizowany w jasno określonych ramach czasowych – stąd też należy precyzyjnie wyznaczyć momenty jego rozpoczęcia i zakończenia. Trzecim elementem definicji jest założenie, że każdy projekt musi służyć realizacji określonego celu zmieniającego dany stan rzeczy. W związku z tym, za projekt nie możemy uznać czynności powtarzalnych, rutynowych (takich jak przygotowanie codziennego śniadania).

Projekt to sekwencja powiązanych ze sobą działań, realizowanych w ściśle określonych ramach czasowych, ukierunkowanych na osiągnięcie celu

Jak przygotować dobry projekt? Ogólnych odpowiedzi na to pytanie udzielają Komisja Europejska (Dyrekcja Generalna Edukacja i Kultura) oraz Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. W opublikowanym przez te instytucje wspólnym raporcie zostało wymienionych kilka kryteriów dobrego projektu, który ma szansę otrzymania dofinansowania w ramach Programu „Młodzież w działaniu”. Są one następujące:

¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 6-8.

¹¹⁰ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Młodzież, *Zarządzanie projektem. Pakiet szkoleniowy, Nr 3*, www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/211/zarz_dzanie_projektem_pakiet_szkolenniowy_3_1440_1.pdf (dostęp: 15.10.2012).

¹¹¹ Zaprezentowana definicja uwzględnia wspólne elementy różnych definicji projektu. *A Guide to Project Management Body of Knowledge*, Newton Square, Project Management Institute, 2000, s. 127. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Młodzież, *Zarządzanie projektem. Pakiet szkoleniowy, Nr 3*, s. 29, www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/211/zarz_dzanie_projektem_pakiet_szkolenniowy_3_144_01.pdf. (dostęp: 01.08.2012); M. Pawlak, *Zarządzanie projektami*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s.17.

- zaangażowanie uczestników od powstania pomysłu do zakończenia projektu,
- uwzględnienie zainteresowań młodzieży w temacie projektu i sposobie jego realizacji,
- weryfikacja w fazie przygotowań potrzeb grupy lub społeczności, do której jest on skierowany i uwzględnienie ich w projekcie,
- w przypadku projektów międzynarodowych - ścisła współpraca z grupą partnerską opierająca się na wzajemnym zaufaniu, regularnej wymianie kontaktów, przeprowadzaniu spotkań przygotowawczych w fazie planowania i wspólnym podejmowaniu działań,
- przeprowadzenie przygotowań angażujących uczestników w okresie przed rozpoczęciem działań projektowych¹¹².

Z powyższego wynika, że każdy projekt składa się z różnych faz. Geneza projektu wiąże się z fazą inicjacji. Wówczas dochodzi do oceny bieżącej sytuacji, zweryfikowania potrzeb, wstępnego zgromadzenia osób chcących zaangażować się w dany projekt. Młodzież przygotowująca projekt musi odpowiedzieć sobie na podstawowe pytania: co chcemy zrobić? Jaki stan chcemy osiągnąć? Co chcemy zmienić? Warto uwzględnić w tym procesie tzw. formułę SMART.

Słowo SMART (w języku angielskim oznacza między innymi bystry, sprytny) zawiera w sobie pierwsze litery przymiotników (w języku angielskim) stanowiących wyznaczniki poprawnie skonstruowanego celu. W kontekście wyznaczonego celu należy na etapie inicjacji zweryfikować stan posiadanych środków finansowych i materialnych, a także sprawdzić, czy współpracownicy posiadają wymagane kompetencje.

Cel projektu musi być:

- prosty (ang. *simple*)
- mierzalny (ang. *measurable*)
- osiągalny (ang. *achievable*), istotny (ang. *relevant*)
- określony w czasie (ang. *timely defined*).

Każdy projekt funkcjonuje w ramach pewnego cyklu, który wyznaczają cztery fazy:

- inicjacja – ustalenie celu projektu
- planowanie - przygotowywanie precyzyjnych założeń dotyczących projektu, wydzielanie zadań niezbędnych do realizacji sformułowanego celu, określenie czasu trwania poszczególnych zadań i sekwencji
- realizacja – wdrażanie opracowanego planu
- zamknięcie.

¹¹² Zespół Akcji 1. Programu „Młodzież w działaniu”, *Projekty 1*, www.mlodziez.org.pl/sites/mlodziez.org.pl/files/publication/531/projekty_realizowane_w_ramach_akcji1_1_projekty_p_22703.pdf (dostęp: 14.10.2012).

etapie wdrażania), a także innym zainteresowanym jednostkom (np. instytucji finansującej przedsięwzięcie). Plan składa się z następujących elementów:

- planowanie zakresu projektu,
- planowanie WBS,
- planowanie procesu,
- planowanie zaangażowania zasobów,
- planowanie kosztów,
- planowanie ryzyka¹¹³.

Zakres projektu określa, jakie prace muszą zostać wykonane, aby zrealizować określony cel. Opis zakresu może zawierać informacje dotyczące uzasadnienia projektu a także jego celów rozumianych jako możliwe do skwantyfikowania kryteria, które należy spełnić, aby uznać, że nastąpiło zakończenie realizacji projektu¹¹⁴. W ramach WBS, czyli struktury zadań projektu, zostaje opracowana lista zadań – elementów projektu, a także zależności między nimi. Należy podkreślić, że zadania to nie są pojedyncze czynności tylko ich grupy (pakiety), które prowadzą do wytworzenia elementu częściowego projektu. Na przykład, gdy w projekcie przewidujemy wybudowanie domu, jednym z zadań może być postawienie budynku, drugim – budowa instalacji elektrycznej, trzecim – doprowadzenie instalacji wodnej. Na podstawie WBS dochodzi do przypisania odpowiedzialności za poszczególne zadania określonym osobom. WBS może mieć strukturę rzeczową (jak w przypadku wspomnianej powyżej budowy domu), funkcjonalną (wówczas, żeby osiągnąć założony cel wymieniamy funkcje – np. zakup urządzeń, przygotowanie planu architektonicznego) lub mieszaną (WBS rzeczowo-funkcjonalny)¹¹⁵. W ramach planowania procesu następuje definiowanie czynności (składających się na zadania – WBS), ustalenie relacji między nimi, oszacowanie czasu ich trwania, budowa harmonogramu, określenie sterowania harmonogramem¹¹⁶. W tym celu wykorzystuje się kilka technik: wyznaczanie wspomnianej już powyżej ścieżki krytycznej (CPM), PERT czy też wykres Gantta. Poniżej zaprezentowano przykładowy schemat CPM. W tym diagramie można określić w zasadzie tylko zależności informujące o tym, które zadania muszą zostać zakończone, by inne mogły się rozpocząć. Strzałki wskazują na czynności i czas ich trwania. W metodzie ścieżki krytycznej wyznacza się czas trwania czynności przy uwzględnieniu możliwych opóźnień, w związku z czym możliwe jest oszacowanie optymistycznego i pesymistycznego wariantu terminu zakończenia realizacji projektu.

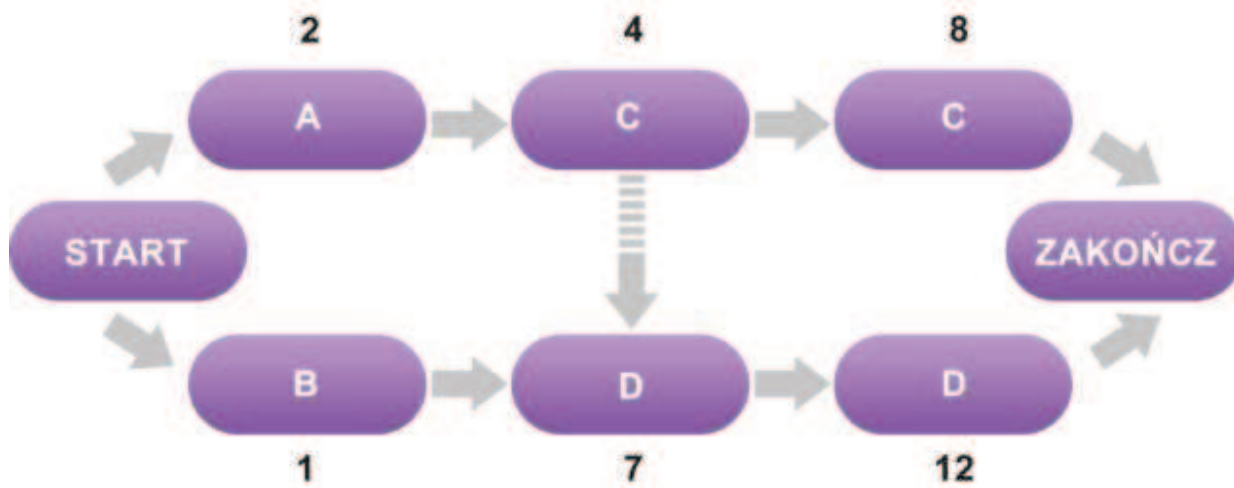
¹¹³ M. Pawlak, *op. cit.*, s. 83.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 83-87.

¹¹⁵ *Ibidem*, s. 91-92.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 101.

Diagram 1: Przykładowy schemat CPM (dane liczbowe w dniach – kumulują się, przedstawiono tylko jeden wariant terminu zakończenia projektu)



Źródło: Opracowanie własne

Następnie do każdej z czynności należy przypisać zasoby materialne i pracowników (ewentualnie zlecenia na zewnątrz). Na podstawie tego można opracować koszty generowane przez projekt. Informacje o kosztach można pozyskać z dokumentacji poprzednich projektów, wiedzy pracowników, źródeł komercyjnych. Przy wniosku o dotację, niejednokrotnie należy podać informacje o budżecie z podziałem na zadania lub też kategorie wydatków, jak np.: koszty kwalifikowane i niekwalifikowane, koszty pośrednie i bezpośrednie, koszty osobowe i na zakup środków trwałych. Kwalifikowalność wydatków oznacza, że nie wszystkie kategorie wydatków mogą być finansowane w ramach danej dotacji. Często w dokumentacji konkursowej obok ogólnych zasad (jak np. kwalifikowalność wydatków w czasie) jest umieszczona enumeratywna lista tych wydatków (lub odnośnik do odpowiedniego dokumentu). Taki schemat funkcjonuje, m.in. w przypadku projektów finansowych z funduszy strukturalnych.

Z kolei w ramach programu Młodzież w działaniu kwalifikowalność wydatków została ujęta w sposób dosyć ogólny – w formie zasad. Dofinansowaniu mogły podlegać wydatki, które:

- były niezbędne do realizacji projektu,
- zostały uwzględnione w preliminarzu budżetowym załączonym do umowy,
- były zgodne z zasadami rzetelnego zarządzania finansowego, w szczególności pod względem ekonomiczności efektywności wydatków,
- były ponoszone w czasie trwania projektu określonym w umowie,
- były faktycznie ponoszone przez beneficjenta, księgowane na rachunkach beneficjenta zgodnie z obowiązującymi zasadami rachunkowości i wykazywane zgodnie

z wymogami obowiązujących przepisów dotyczących opodatkowania i ubezpieczeń społecznych,

- były wyodrębnione i możliwe do zweryfikowania oraz potwierdzone odpowiednimi oryginalnymi dokumentami¹¹⁷.

Nie są finansowane, m.in. długi i koszty obsługi długów, straty kursowe, należne odsetki, zwrot z kapitału, wydatki finansowane z innych działań lub programów UE, podatek VAT (chyba że beneficjent wykaże, że nie ma możliwości odzyskania danej kwoty podatku), zbyt wysokie lub nieprzemysłane wydatki¹¹⁸.

Wydatki kwalifikowane dzielą się na koszty bezpośrednie i pośrednie. Pierwsza kategoria wydatków to koszty związane bezpośrednio z realizacją projektu. W sytuacji gdy projekt dotyczy, np. organizacji warsztatów międzynarodowych, do tej kategorii kosztów będą należały, m.in. wynagrodzenie dla prowadzącego zajęcia, koszty podróży uczestników, koszty zakwaterowania. Z kolei koszty pośrednie to koszty związane z administracyjną obsługą projektów (np. wynagrodzenie dla osoby prowadzącej księgowość – ale w zakresie czasu poświęconego *stricte* na dany projekt czy też obsługa rachunku bankowego). Często w dokumentacji konkursowej zostaje określona jednolita (procentowa) stawka kosztów pośrednich. W programie Młodzież w działaniu w niektórych rodzajach projektów koszty pośrednie mogą stanowić do 7% bezpośrednich kosztów kwalifikowalnych projektu¹¹⁹.

Zdarza się, że wymagany jest wkład własny wnioskodawcy – może on mieć charakter rzeczowy, osobowy lub pieniężny. Informacja ta jest zawarta w dokumentacji konkursowej. Przykładowo w działaniu 1.2. Inicjatywy Młodzieżowe programu „Młodzież w działaniu”, wymagany był własny wkład pieniężny w wysokości 30% rzeczywistych kosztów podróży uczestnika projektu¹²⁰.

Zwłaszcza w odniesieniu do projektów międzynarodowych istotnym procesem zarządzania projektami jest komunikacja. Należy ustalić, jak często i w jakich warunkach będzie dochodziło do spotkań między członkami zespołu projektu i partnerami, z użyciem jakich środków będzie przeprowadzana komunikacja wewnętrzna. Ponadto, określa się sposób i warunki przekazywania informacji instytucji udzielającej wsparcie finansowe – zgodnie z postanowieniami zawartej umowy.

¹¹⁷ Program „Młodzież w Działaniu” – pomocnik, <http://www.mlodziej.org.pl/akcja-2/pomocnik> (dostęp: 22.10.2012).

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Akcja 1.2. Inicjatywy Młodzieżowe, Program „Młodzież w działaniu”, <http://www.mlodziej.org.pl/akcja-1/przewodnik-po-akcji/inicjatywy-mlodziejowe> (dostęp: 22.10.2012).

Szczególną uwagę należy na etapie planowania projektu zwrócić na zarządzanie ryzykiem. Opracowanie listy możliwych do wystąpienia różnych rodzajów ryzyka, jak również planu przeciwdziałania negatywnym zjawiskom i wykorzystania pozytywnych czynników wpływa na skuteczność realizacji celów projektów zgodnie z założonym harmonogramem i w ramach danego budżetu. W określaniu tych niepewnych zdarzeń może pomóc jedna z najprostszych technik – tzw. analiza SWOT, która polega na identyfikacji czynników wewnętrznych (związanych z funkcjonowaniem danej organizacji, w której realizowany jest projekt) i zewnętrznych (niezależnych od zespołu wdrażającego projekt). W odniesieniu do czynników wewnętrznych należy wskazać na mocne strony (ang. *strengths*) i słabe strony (ang. *weaknesses*). Do potencjalnych czynników zewnętrznych należą: szanse (ang. *opportunities*) i zagrożenia (ang. *threats*). Przykładowy schemat został przedstawiony w diagramie 2.

zarządzanie ryzykiem - niepewne wydarzenie, które może mieć pozytywny lub negatywny wpływ na przebieg projektu.

A Guide to Project Management Body of Knowledge, Newton Square, Project Management Institute, 2000, s. 127.

Diagram 2. Schemat SWOT



Źródło: Opracowanie własne

Rezultatem fazy inicjacji i planowania może być, np. wniosek o dofinansowanie. Jeśli wnioskodawca otrzyma środki niezbędne do realizacji projektu, wówczas może przystąpić do kolejnej fazy cyklu życia projektu. Faza ta nie ogranicza się tylko i wyłącznie do implementacji. Wdrażanie podlega monitoringowi, czyli „świadomemu i systematycznemu śledzeniu postępów realizacji projektu i odnoszeniu ich do założeń planu”¹²¹. Celem jest zebranie informacji odnośnie do postępów realizacji projektu zgodnie z zaplanowanymi wydatkami oraz czasem. Normą jest, że w projekcie występują odchylenia od planu. Należy je jednak ściśle kontrolować i reagować w możliwy sposób tak, aby zrealizować całość projektu w określonych ramach czasowych

¹²¹ P. Szczęsny, *Zarządzanie projektami*, Warszawa, Na zlecenie Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej, 2003, s. 45.

i finansowych oraz zgodnie z zakresem jakościowym. Stąd też, gdy dochodzi do przesunięć, konieczna jest aktualizacja planu.

W momencie zakończenia realizacji wszystkich zaplanowanych zadań, a także osiągnięcia założonego celu (zgodnie z parametrami określonymi na etapie planowania) zamykamy projekt, co jest ostatnią fazą jego cyklu życia. Wówczas dochodzi do sporządzenia ostatecznego raportu i rozliczenia środków. Na tym etapie do dobrych praktyk należy dokonanie podsumowań i udokumentowanie ich. Ta zebrana wiedza (tzw. *lessons learned*) może stanowić podstawę, na przykład do opracowania planu zarządzania ryzykiem kolejnych projektów.

Zakończenie

Zarządzanie projektami staje się współcześnie jedną z najbardziej popularnych form zarządzania. Duży wpływ na ten stan rzeczy ma, z jednej strony, dążenie do innowacji poprzez stawianie nowych celów opierających się na konieczności wprowadzenia pewnej nowej jakości w odpowiedzi na istniejące potrzeby. Z drugiej zaś, osiągnięcia technologiczne przyczyniły się do usprawnienia technik i metod zarządzania projektami.

Unia Europejska zapewniając młodzieży możliwości realizacji własnych przedsięwzięć, z jednej strony, mobilizuje młodych Europejczyków do podejmowania wyzwań, które jednocześnie mogą przyczynić się do zwiększenia ich kompetencji związanych *stricte* z konkurencyjnością na rynku pracy w tym, m.in. przedsiębiorczości, ale również szeroko rozumianych kompetencji międzykulturowych.

Młodzież realizując projekty w ramach programów UE ma możliwość zdobycia pierwszych doświadczeń w prowadzeniu własnej działalności, poznać praktyczne aspekty rozliczania finansowego tej działalności. Przy czym należy podkreślić, że w procesie tym ważne jest wsparcie merytoryczne osób posiadających już takie doświadczenie i wiedzę.

Programy UE przeznaczone dla młodzieży stymulują współpracę o charakterze międzynarodowym, czemu z kolei sprzyja posiadanie przez młodzież kompetencji międzykulturowych. Należy jednak podkreślić, że realizacja projektów w środowisku międzynarodowym może prowadzić do wzmocnienia tych kompetencji, w tym również językowych. Jak zostało podkreślone w dokumentach programowych Młodzieży w działaniu, dobre propozycje projektów powinny posiadać wymiar międzykulturowy, prowadzić do pogłębienia pozytywnego wizerunku innych kultur, wspierać dialog międzykulturowy, ale także przeciwdziałać uprzedzeniom i rasizmowi, wykluczaniu społecznemu oraz budować poczucie tolerancji i zrozumienia dla różnorodności¹²².

¹²² Komisja Europejska, *Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu” (wersja obowiązująca od 1 stycznia 2009 roku)*, http://ec.europa.eu/youth/documents/programme_guide_09_pl.pdf (dostęp: 22.10.2012).

Scenariusz I

Zajęcia ćwiczeniowe zostały podzielone na dwie części. W pierwszej z nich, prowadząca przedstawiła praktyczne aspekty realizacji projektów. W drugiej części, uczniowie pracowali w grupach. Jedna grupa liczyła 18 uczniów. Scenariusz jest przewidziany dla zajęć trwających 90 minut. 75% czasu przeznaczono na pracę w grupach i publiczną prezentację wyników tych prac.

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ■ zarys historyczny i uwarunkowania rozwoju dyscypliny zarządzania projektami ■ definicja projektu i zarządzania projektami ■ cykl życia projektu i jego poszczególne fazy ■ proste techniki zarządzania podziałem pracy w projekcie
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ■ umiejętność skonstruowania założeń prostego projektu, wyznaczanie jego celów, wydzielenie zadania w ramach projektu, określanie potrzebnych zasobów ■ umiejętność oszacowania prostych czynników (pozytywne i negatywne) mogących mieć wpływ na przebieg realizacji projektu ■ umiejętność rozpoznania podstawowych technik zarządzania poszczególnymi procesami w projekcie ■ umiejętność pracy w grupie, przydzielanie ról w zespole projektowym ■ umiejętność negocjacji z innymi członkami zespołu ■ umiejętność przygotowania wystąpienia publicznego

I część zajęć

1. Przedstawienie przez prowadzącą przykładów projektów międzynarodowych realizowanych przez młodzież europejską. Projekty te są finansowane ze środków Unii Europejskiej.
 - a) Projekt “The Entertaining Physics” (w ramach programu eTwinning)¹²³;
 - b) Projekt „Burdur Lakers”¹²⁴ (projekt finansowany ze środków programu „Młodzież w działaniu”).

II część zajęć

2. W drugiej części zajęć uczniowie są dzieleni na grupy cztero- i pięcioosobowe. Każda z nich ma przedstawić plan projektu dotyczącego wybranego aspektu współpracy młodzieży europejskiej. W swoich planach winni wykorzystać poniższy schemat zaprezentowany przez prowadzącą zajęcia:
 - a) określenie nazwy projektu,
 - b) zdefiniowanie celów, kontekstu i grupy docelowej,
 - c) opracowanie treści projektu,
 - d) przedstawienie ram czasowych,
 - e) przedstawienie miejsca realizacji projektu,
 - f) opracowanie budżetu projektu w formie kosztorysu (z uwzględnieniem planowanych wpływów i wydatków, a także wkładu własnego – rzeczowego, finansowego i osobowego),
 - g) określenie profilu partnera/ów projektu,
 - h) opracowanie planu komunikacji (wewnętrznej i zewnętrznej),
 - i) przedstawienie planu zarządzania ryzykiem (na podstawie analizy SWOT).
3. Wprowadza się pewne założenia i ograniczenia odnośnie do planów projektów. Maksymalny termin realizacji projektu wynosi 12 miesięcy, a budżet, jakim uczniowie dysponują, zamyka się w kwocie 15 000 PLN. W projekcie uczniowie muszą uwzględnić przynajmniej jednego

¹²³ Projekt był realizowany przez Publiczne Gimnazjum im. Gen. Aleksandra Krzyżanowskiego „Wilka” w Kadzidle (woj. mazowieckie) we współpracy z gimnazjum z Litwy. Więcej informacji o projekcie: www.etwinning.pl/ciekawe_projekty/entertaining-physics-class-projekt-publicznego-gimnazjum-w-kadzidle (dostęp: 31.07.2012). Programu eTwinning jest programem edukacyjnym Unii Europejskiej. Jego celem jest wspieranie współpracy pomiędzy szkołami w Europie. Więcej informacji o Programie: Internet, (dostęp: 31.07.2012 r.), dostępny: www.etwinning.pl/etwinning.

¹²⁴ „Burdur Lakers” to projekt realizowany przez Ogólnopolskie Towarzystwo Ochrony Ptaków – Warszawska Grupa Lokalna (OTOP-WGL) we współpracy z partnerem z Turcji. Więcej informacji o projekcie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Młodzież w działaniu. Raport 2007*, www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/200/raport_programu_mlodziej_w_dzialaniu_2007_pdf_82569.pdf (dostęp: 31.07.2012).

partnera z zagranicy. Wybór partnera/ów należy uzasadnić. Dodatkowo, uczniowie mają dokonać między sobą podziału ról i zakresu obowiązków w zespole projektowym.

Czas przewidziany na przygotowanie przez uczniów planu projektu: 35 minut

4. W trakcie ostatniej części zajęć (40 minut) grupy prezentują swoje plany projektów.
5. Na zakończenie zajęć prowadząca zadaje pytania kontrolne weryfikujące wiedzę pozyskaną przez uczniów. Dokonuje również podsumowania projektów przygotowanych i zaprezentowanych przez uczniów.

Wnioski

W trakcie zajęć uczniowie nabywają umiejętności dotyczących organizacji pracy grupowej oraz zarządzania projektami i ich poszczególnymi aspektami. Zajęcia te pomagają uczniom w kształtowaniu umiejętności precyzowania celów, a także ich realizacji. Uczą się posługiwać podstawową terminologią z obszaru zarządzania projektami oraz wykorzystywać w praktyce pozyskane informacje. Rozwijają swoje kompetencje z zakresu pracy w grupie (podział ról, wypełnianie przydzielonych zadań, negocjowanie), a także wystąpień publicznych.

Bibliografia:

1. *Akcja 1.2. Inicjatywy Młodzieżowe, Program „Młodzież w działaniu”*,
<http://www.mlodziej.org.pl/akcja-1/przewodnik-po-akcji/inicjatywy-mlodziejowe>.
2. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions: An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities, 2009*,
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF>.
3. *Communication from the Commission to the Council on European Policies concerning youth – Addressing the concerns of Young people in Europe – implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship – Communication from Mr. Figel’ in association with Mr. Spidla {SEC (2005) 693}*,
4. http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=206.
5. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Młodzież, *Zarządzanie projektem. Pakiet szkoleniowy*, Nr 3, s. 29,

- www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/211/zarz_dzanie_projektem_pakiet_szkolenniowy_3_14401.pdf.
6. D. Haughey, *A Brief History of Project Management*, www.projectsart.co.uk/brief-history-of-project-management.html.
 7. www.etwinning.pl/ciekawe_projekty/entertaining-physics-class-projekt-publicznego-gimnazjum-w-kadzidle.
 8. www.etwinning.pl/etwinning.
 9. Komisja Europejska, *Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu”* (wersja obowiązująca od 1 stycznia 2009 roku), http://ec.europa.eu/youth/documents/programme_guide_09_pl.pdf.
 10. *Komunikat Komisji, Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, s.5, http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf.
 11. E. Marsh, *The Harmonogram of Karol Adamiecki*, “The Academy of Management Journal” 1975, Vol. 18, No. 2, p. 358-364.
 12. *Opinion, Council Resolution of 27 November 2009 on a renewed Framework for European cooperation in the youth field (2010 – 2018) (2009/C 311 /01)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:EN:PDF>.
 13. M. Pawlak, *Zarządzanie projektami*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
 14. *Program „Młodzież w działaniu” – pomocnik*, <http://www.mlodziej.org.pl/akcja-2/pomocnik>.
 15. Project Management Institute, *A Guide to Project Management Body of Knowledge*, Newton Square, Project Management Institute, 2000.
 16. *Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu”*, dostępny: www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/1322/przewodnik_po_programie_2012_polski_23.04.12_mj.pdf.
 17. P. Szczęsny, *Zarządzanie projektami*, Warszawa, Na zlecenie Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej, 2003.
 18. *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:FULL:PL:PDF>.
 19. *The Story of Managing Projects: an Interdisciplinary Approach*, red. E. G. Carayannis, Y.H. Kwak, F.T. Anbari Westport, Greenwood Publishing Group, 2005.
 20. Zespół Akcji 1. Programu „Młodzież w działaniu”, *Projekty 1*, www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/531/projekty_realizowane_w_ramach_akcji1_1_projekty_p_22703.pdf.

Scenariusz II

Cele edukacyjne

Ogólne

- znajomość podstawowych programów wymiany międzynarodowej przeznaczone dla młodzieży
- znajomość różnic pomiędzy wnioskiem aplikacyjnym, *curriculum vitae* a listem motywacyjnym
- znajomość zasad wypełniania formularzy i tworzenia *curriculum vitae* (w wersji Europass) oraz listu motywacyjnego

Operacyjne

Europass jest to inicjatywa Komisji Europejskiej, która ma za zadanie umożliwić obywatelom Europy lepszą prezentację swoich kwalifikacji oraz umiejętności zawodowych. Został on przyjęty w 2004 roku na mocy decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej i zaczął obowiązywać od dnia 1 stycznia 2005 roku. W skład Europass wchodzi następujące dokumenty: Europass – CV, Europass – Paszport Językowy, Europass- Mobilność, Europass- Suplement do Dyplomu, Europass- Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe.

Europass, <http://europass.frse.org.pl/>.

- umiejętność omówienia podstawowych celów programów wymiany zagranicznej adresowanych do młodzieży
- umiejętność wyszukania w Internecie informacji nt. możliwości wyjazdu zagranicznego w ramach programów przeznaczonych dla młodzieży
- umiejętność wypełnienia formularza aplikacyjnego
- umiejętność samodzielnego stworzenia Europass – CV oraz listu motywacyjnego
- umiejętność współpracy w grupie
- wiedza, co daje poznanie świata i ludzi dzięki edukacji

Plan zajęć

1. Nauczyciel przedstawia uczniom cel i zasady tworzenia *curriculum vitae* oraz listu motywacyjnego.

2. Nauczyciel na przykładzie formularza aplikacyjnego¹²⁵ udziela informacji na temat prawidłowego wypełniania formularza.
3. Nauczyciel dokonuje podziału uczniów na czteroosobowe grupy. Rozdaje uczniom pomoce dydaktyczne: przykładowe formularze aplikacyjne na udział w programach wymiany zagranicznej oraz wydruki Europass - CV.
4. Uczniowie w grupach wypełniają formularze aplikacyjne oraz opracowują własne CV.
5. Nauczyciel podczas pracy uczniów odpowiada na ich pytania oraz udziela wyjaśnień.
6. Jeden uczeń z każdej grupy prezentuje przykładowe CV oraz omawia wypełniony przez grupę wniosek aplikacyjny. Po każdej prezentacji nauczyciel zadaje pytania kontrolne.
7. Nauczyciel wyznacza każdej grupie zadanie polegające na napisaniu krótkiego uzasadnienia, dlaczego uczeń chce starać się o wyjazd zagraniczny w ramach wymiany młodzieży szkolnej.
8. Po upływie wyznaczonego czasu przedstawiciel każdej z grup prezentuje uzasadnienie.
9. Nauczyciel w tym czasie notuje wszystkie argumenty przygotowane przez każdą z grup i dokonuje podsumowania. Tym samym udziela uczniom potrzebnych wskazówek, jak należy przygotować list motywacyjny, by ich kandydatura została pozytywnie rozpatrzona podczas procedury konkursowej na wyjazd zagraniczny w ramach programu wymiany międzynarodowej.

Wnioski

Na zakończenie zajęć nauczyciel jeszcze raz dokonuje podsumowania najważniejszych informacji dotyczących zasad wypełniania wniosków aplikacyjnych i tworzenia cv oraz listu motywacyjnego. W tym czasie może również poprzez zadawanie pytań kontrolnych sprawdzać, jakie wiadomości uczniowie wynieśli z zajęć.

W trakcie zajęć uczniowie poza zdobyciem wiedzy z zakresu programów przeznaczonych dla młodzieży, jak i zasad wypełniania wniosków aplikacyjnych i tworzenia własnego cv oraz listu motywacyjnego nabyli umiejętność wyszukiwania informacji na temat możliwości podejmowania nauki w ramach wymian międzynarodowych.

¹²⁵ Jako przykładowy formularz aplikacyjny został zastosowany formularz aplikacyjny na kurs języka niemieckiego pt. „Tandem Polsko-Niemiecki” dostępny na stronie *GFPS-Polska, Stowarzyszenie Naukowo-Kulturalne w Europie Środkowej i Wschodniej*, http://gfps.pl/?attachment_id=1810 (dostęp: 30.07.2012).

Bibliografia:

1. Proces Boloński. Informacje Ogólne,
<http://www.uj.edu.pl/dydaktyka/proces-bolonski/informacje-ogolne>.
2. Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie,
<http://www.umcs.lublin.pl/images/media/d/bolonska/deklaracjabolonska.pdf>.
3. W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło się w Pradze dnia 19 maja 2001 roku, *http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Komunikat_Praski_PL.pdf.*
4. Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ds. szkolnictwa wyższego, Berlin 19 września 2003 roku,
http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Komunikat_Berlinski_PL.pdf.
5. Erasmus, *<http://www.erasmus.org.pl/>.*
6. CEEPUS, Środkowoeuropejski Program Studiów Uniwersyteckich,
<http://www.buwiwm.edu.pl/wym/ceepus.htm>.
7. Program Młodzież w Działaniu. O programie,
<http://www.mlodziej.org.pl/program/o-programie>.
8. Program Comenius. O programie,
<http://www.comenius.org.pl/menu-glowne/o-programie>.
9. AEGEE Europe, *<http://www.aegee.pl/index.php/oaeege>.*
10. AISEC Polska, *<http://www.aisec.org/poland/>.*
11. Europass, *<http://europass.frse.org.pl/>.*
12. GFPS-Polska, Stowarzyszenie Naukowo-Kulturalne w Europie Środkowej i Wschodniej,
http://gfps.pl/?attachment_id=1810.

Historia Unii Europejskiej

Mirosław Natanek

■ Pierwsze próby

Idea jednoczenia się państw europejskich sięga, według niektórych historyków, już czasów starożytności. Jako klasyczny przykład jest podawane Imperium Rzymskie, pod panowaniem którego znalazła się ogromna część Europy - od terenów dzisiejszej Portugalii na zachodzie po wybrzeże Morza Czarnego na wschodzie i od Afryki Północnej na południu po linię Renu i Dunaju na północy. Istotnym faktem jest to, że podany przykład „jednoczenia” ziem europejskich dokonywał się siłą oręża legionów rzymskich. Pozytywnym jednak aspektem tych podbojów było rozprzestrzenianie się dorobku cywilizacyjnego Rzymu na rozległe tereny imperium. Wystarczy wymienić tu powszechnie obowiązujący język łaciński, który w średniowieczu stał się podstawą wielu języków narodowych, powszechnie obowiązujące w całym cesarstwie normy prawne, podstawy społeczeństwa obywatelskiego, rozwój literatury i sztuki, i w końcu uznanie chrześcijaństwa jako religii równej innym, co stanie się dla Europejczyków w przyszłości również elementem scalającym ich kulturowo. „Eksport” tego dorobku na najdalsze zakątki cesarstwa spowodował po raz pierwszy wytworzenie się u obywateli imperium pewnego poczucia wspólnoty i przynależności do jednego kręgu kulturowego. Podobnym przykładem, z czasów wczesnego średniowiecza, jest państwo Karola Wielkiego, którego idea była odrodzenie potęgi Cesarstwa Rzymskiego. I tym razem scalanie imperium odbywało się drogą podbojów i wojen, ale efekty były bardzo podobne. I tym razem kultura stała się spoiwem państwa i jego obywateli (*renesans karoliński*), co Karol Wielki wzmocnił jeszcze elementem utrwalania chrześcijaństwa w całym cesarstwie oraz reformą monetarną i administracyjną (utworzono hrabstwa i marchie).

Wszelkie późniejsze propozycje i próby integracji sprowadzały się tylko do nierealnych do zrealizowania w czasach nowożytnych projektów, którym towarzyszył dylemat: Integrować Europę, ale pod czyim przywództwem? Kandydatów zaś - w zależności od okresu - było wielu: cesarze, papieże, królowie itd. Dziewiętnastowieczny kolonializm oraz rozwój państw narodowych nie tylko przekreśliły te idee, ale doprowadziły do wybuchu dwóch wojen światowych, których źródłem była Europa i narodowe interesy jej poszczególnych państw. Tak więc dopiero trauma tych wydarzeń i niszczycielski dla pozycji Europy w świecie efekt

prowadzenia działań wojennych stały się przełomem w pojmowaniu procesu integracji. Konsekwencje II wojny światowej nie sprowadzały się tylko do śmierci kilkudziesięciu milionów ludzi i ogromnych zniszczeń, ale również do utraty dominującej pozycji państw europejskich na arenie międzynarodowej na korzyść dwóch nowo powstałych supermocarstw (USA i ZSRR). Zarówno więc elity polityczne, jak i społeczeństwa europejskie zdały sobie sprawę, że żadne z europejskich państw w pojedynkę nie będzie zdolne konkurować ekonomicznie ze Stanami Zjednoczonymi oraz bronić się samotnie przed ewentualną napaścią ze strony Związku Radzieckiego i narzuceniem Europie agresywnej ideologii komunistycznej.

📌 Pierwsza powojenne inicjatywa

Winston Churchill – 1946 mowa w Zurychu:

- plan zjednoczenia kontynentu jako federacji

Na te uwarunkowania nowej powojennej sytuacji w świecie zwrócił uwagę w 1946 roku Winston Churchill w swej słynnej mowie w Zurychu, która była swego rodzaju apelem o potrzebę integracji Europy. Były premier Wielkiej Brytanii zawarł w swym manifeście nie tylko analizę bieżącej sytuacji na świecie (w tym narastający stan tzw. zimnej wojny między mocarstwami i związane z tym zagrożenie dla pokoju), ale przede wszystkim nakreślił konkretny plan zjednoczenia kontynentu jako federacji (Państw Zjednoczonej Europy), który to projekt byłby możliwy do zrealizowania jedynie w porozumieniu między odwiecznymi wrogami: Francją i Niemcami. Co ciekawe, Churchill nie widział w tym projekcie miejsca dla Wielkiej Brytanii, której interesy (w co gorąco jeszcze wierzył) miały zasięg globalny i związane były z posiadanymi jeszcze koloniami oraz (brytyjską) Wspólnotą Narodów – *Commonwealth of Nations*. Dla społeczeństwa brytyjskiego więzi z państwami, które uznawały monarchę brytyjskiego za głowę swego państwa, były wtedy ważniejsze niż zbliżenie z krajami kontynentalnej Europy.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na

Na te uwarunkowania nowej powojennej sytuacji w świecie zwrócił uwagę w 1946 roku Winston Churchill w swej słynnej mowie w Zurychu, która była swego rodzaju apelem

Konfederacja, czyli dobrowolny związek suwerennych państw, które podejmują ze sobą współpracę w celu rozwiązania jakiegoś wspólnego dla nich problemu. Formuła konfederacji zakłada, iż państwa w niej uczestniczące nie oddają żadnych swych kompetencji na poziom wspólny, nie tworzą żadnych ponadnarodowych organów (może zostać powołany wspólny organ międzyparlamentarny mający funkcje doradcze), ani też wspólnego – obowiązującego wszystkich prawa. Zadania konfederacji (wspólne problemy) są więc rozwiązywane przez administracje i służby poszczególnych państw.

Federacja - to państwo związkowe, którego poszczególne człony przekazują część swoich suwerennych kompetencji na poziom wyższy (wspólny). Przekazywane kompetencje dotyczą najczęściej polityki zagranicznej, obronności oraz kwestii walutowych. Podmioty wchodzące w skład federacji tworzą wspólne organy, których zadaniem jest realizacja i wykonywanie wspólnego dla wszystkich prawa. Jednocześnie jednak każdy z nich posiada własny parlament, rząd i sadownictwo.

aspekty teoretyczne związane z procesem integracji europejskiej. Z punktu widzenia politycznego możemy odnosić się tutaj do dwóch możliwych rozwiązań, z których żadne nie jest idealne i każde ma zarówno gorących zwolenników, jak i przeciwników w Europie. Otóż od początku istnienia tej idei w wersji nam współczesnej musimy się odnosić do pytania, jaki model zjednoczonego kontynentu Europejczycy chcą i jaki potrafią zaakceptować. Czy mamy budować konfederację czy też federację?

Analizując więc propozycje Churchilla, trzeba stwierdzić, że nie były bynajmniej niczym nowym, a sam Churchill zaprezentował właściwie doktrynę integracyjną leżącą u podstaw działalności tzw. Ruchu Paneuropejskiego. Bezpośrednim efektem przypomnienia idei

Ruch Paneuropejski - oddolna inicjatywa federalistów europejskich sięgająca swymi korzeniami jeszcze lat międzywojennych

paneuropejskiej przez Churchilla i ogromnego poparcia, jakim po wojnie cieszył się pomysł zjednoczenia kontynentu, było zorganizowanie

w 1948 roku w Hadze kongresu, którego uczestnicy za cel postawili sobie wywarcie maksymalnego nacisku i wpływu na europejskich polityków i decydentów, zmierzającego do podjęcia konkretnych projektów integracyjnych. Jednym z organizatorów kongresu i jego aktywnym uczestnikiem był Polak - Józef Hieronim Retinger. Kongres haski zakończył się uchwaleniem tzw. Manifestu do Europejczyków, w którym poza warstwą ideologiczną postulowano wprowadzenie na całym kontynencie wolnego przepływu osób, idei i dóbr, uchwalenie i ratyfikowanie przez państwa Karty Praw Człowieka oraz zagwarantowanie w niej wolności myśli, zgromadzeń i wypowiedzi (co było wyraźnym odniesieniem do niestosowania demokratycznych standardów państwa prawa po wschodniej stronie „żelaznej kurtyny”). Przestrzeganie Karty Praw Człowieka miał zaś zapewnić Europejski Trybunał Sprawiedliwości. Kongres postulował też utworzenie Europejskiego Zgromadzenia, czyli organu quasi-parlamentarnego.

1948 – Kongres Haski

- uchwalenie Manifestów dla Europy
- wprowadzenie na całym kontynencie wolnego przepływu osób, idei i dóbr
- Karta Praw Człowieka – gwarancja wolności myśli, zgromadzeń i wypowiedzi
- powołanie Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości
- postulat utworzenia Europejskiego Zgromadzenia, czyli organu quasi-parlamentarnego

Przyznać trzeba, że postulaty uczestników kongresu były radykalne, ponieważ sprowadzały się do żądania utworzenia Unii Europejskiej jako jednorazowego aktu. Chcieli oni zatem, aby rządy państw w specjalnym porozumieniu zrzekły się wielu swych suwerennych kompetencji i przekazały je na organy ponadnarodowe. Można stwierdzić, że mimo ogromnego poparcia społecznego idee federalne Kongresu haskiego pozostały na papierze, ponieważ rządy państw nie

1949 – powstanie Rady Europy

zgodziły się na zastosowanie tak rewolucyjnej drogi. Na przeszkodzie temu stanęły zwłaszcza

tradycyjnie pilnujące swej suwerenności państwa, jak Wielka Brytania, Dania i Norwegia.

Nie można jednakże zapomnieć, że to właśnie na podstawie postanowień haskich i Manifestu do Europejczyków rok później powstała Rada Europy, pierwsza organizacja międzynarodowa zrzeszająca demokratyczne państwa naszego kontynentu. Mimo że nie ma ona formalnie żadnego związku ze strukturami dzisiejszej Unii Europejskiej, to jednak jej wkład w dzieło integracji jest nie do przecenienia.

W toku jej ponad sześćdziesięcioletniej działalności Rada wyspecjalizowała się zwłaszcza w dziedzinie przestrzegania praw człowieka, demokracji, rozwoju samorządności lokalnej i regionalnej oraz budowy społeczeństwa obywatelskiego. Podstawowym instrumentem jej działania są tzw. konwencje europejskie, które poprzez ratyfikacje przez państwa członkowskie stają się prawem wspólnym, a ich powszechne stosowanie zapewnia rządy prawa w Europie. Wśród największych osiągnięć Rady Europy trzeba pamiętać o przyjęciu Europejskiej Konwencji Praw Człowieka (EKPC).

1950 – przyjęcie Europejskiej Konwencji Praw Człowiek

- działający pod jej auspicjami Europejski Trybunał Praw Człowieka z siedzibą w Strasburgu zapewnia przestrzeganie jej postanowień przez państwa członkowskie

wśród innych znanych konwencji Rady Europy pamiętać trzeba o:

- Europejskiej Karcie Społecznej,
- Europejskiej Konwencji o Zapobieganiu Torturom,
- Europejskiej Karcie Samorządu Terytorialnego,
- Europejskiej Konwencji o Współpracy Transgranicznej między Wspólnotami i Władzami Terytorialnymi,
- Konwencji Ramowej o Ochronie Mniejszości Narodowych

W ten sposób po części przynajmniej zrealizowane zostały postulaty Kongresu haskiego. Praktyka integracji europejskiej udowodniła, iż nie można obecnie stać się członkiem UE bez członkostwa w Radzie Europy i ratyfikowania EKPC. Stąd zwykło się Radę nazywać „strażnikiem demokracji” lub „przedsionkiem Unii Europejskiej”. Dzisiaj jedyne państwo europejskie, które nie jest członkiem RE, to Białoruś. Członkiem nie jest też Kosowo, ale jego status suwerennego państwa bywa kwestionowany.

Bez względu jednak na zasługi Rady Europy nie stała się ona nigdy organizacją o charakterze integracyjnym a regionalną organizacją o klasycznym charakterze międzyrządowym. W tym kontekście stwierdzić trzeba, że z punktu widzenia federalistów europejskich powstanie Rady Europy było porażką i fiaskiem projektu paneuropejskiej integracji ponadnarodowej. Jak widać, w końcu lat czterdziestych XX wieku rządy państw nie były jeszcze gotowe ani też chętne do pozbywania się swoich suwerennych kompetencji. Ówczesne europejskie elity polityczne doszły do wniosku, że integracja europejska powinna się odbywać stopniowo i ewolucyjnie. W rezultacie cały „projekt europejski” przyjął tzw. model funkcjonalny, którego teoretykiem był Jean Monnet. Funkcjonalizm zakładał integrację „krok po kroku”

i przewidywał, że powodzenie integracji w jednej dziedzinie wymusi integrację w dziedzinach następnych.

■ Powstanie Wspólnot Europejskich

Jednym z orędowników funkcjonalizmu był francuski minister spraw zagranicznych Robert Schuman, który w 1950 roku zaproponował utworzenie na zasadach ponadnarodowych Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (EWWiS). Założenia organizacji były rewolucyjne, ponieważ zakładały poddanie całej produkcji przemysłu ciężkiego państw członkowskich Wysokiej Władzy, która to instytucja miała być niezależna od

rządów państw. Ideę utworzenia EWWiS trzeba docenić tym bardziej, jeśli uzmysłowimy sobie wartość przemysłu ciężkiego w procesie odbudowy zniszczonej wojną Europy, a zwłaszcza fakt jej znaczenia dla przemysłu zbrojeniowego poszczególnych państw. Ten tzw. Plan Schumana zrealizowany został rok później poprzez podpisanie w Paryżu przez 6 państw traktatu paryskiego ustanawiającego EWWiS. Utworzenie EWWiS uważane jest dzisiaj za początek współczesnej nam integracji europejskiej.

Pozytywne efekty uwspólnotowienia produkcji przemysłu ciężkiego dało się odczuć w państwach członkowskich EWWiS już po kilku latach działalności Wspólnoty. Toteż w specjalnym raporcie z 1956 roku belgijski polityk Paul Henri Spaak zaproponował poszerzenie zakresu integracji sześciu państw na inne dziedziny gospodarki. Rządy państw napotkały tu jednak

1951 – Traktat Paryski

- podpisany przez sześć państw: Francja, RFN, Włochy, Belgia, Holandia, Luksemburg
- ustanowienie Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali
- poddanie całej produkcji przemysłu ciężkiego państw członkowskich Wysokiej Władzy
- odniesienie się do takich wartości, jak: pokój, dorobek cywilizacyjny Europy oraz solidarność

Integracja gospodarcza państw zaczyna się najczęściej od wprowadzenia między zainteresowanymi tzw. zasady stand – still. Sprowadza się ona do podpisania umowy, w której kraje zobowiązują się do tego, iż nie będą już handlu wzajemnym podnosić ceł na towary z państwa partnerskiego, ani też nie wprowadzą żadnego nowego cla. Jedynym więc możliwym kierunkiem zmiany ceł jest ich obniżanie, aż do osiągnięcia stawek zerowych.

Etapy integracji ekonomicznej:

- Strefa Wolnego Handlu zakłada stopniową likwidację stawek celnych na artykuły przemysłowe między państwami członkowskimi strefy z jednoczesnym zachowaniem narodowych stawek celnych na artykuły z państw trzecich. Umowy w ramach strefy wolnego handlu mają charakter bilateralny (dwustronny) i są podpisywane na zasadzie „każdy z każdym” na każdy towar z osobna.
- Unia Celna zakłada likwidację stawek celnych w handlu między państwami członkowskimi na artykuły przemysłowe i rolne z jednoczesnym wprowadzeniem wspólnej zewnętrznej taryfy celnej na artykuły z państw trzecich. Umowy mają charakter multilateralny (wielostronny) i są podpisywane na grupy towarów.
- Wspólny Rynek to w pełni zrealizowana unia celna, z jednoczesnym wprowadzeniem tzw. czterech swobód/wolności: swobody przepływu dóbr, kapitału, osób i usług.
- Unia Gospodarcza i Walutowa to z kolei wspólny rynek, na obszarze którego wprowadza się wspólną walutę.

1955 – międzyrządowa konferencja w Messynie

- program unii celnej
- program wspólnego rynku

podobne dylematy, z jakimi w latach czterdziestych borykali się Europejczycy w odniesieniu do integracji politycznej. Po przyjęciu raportu Spaaka niezbędne stało się podjęcie decyzji co do wyboru drogi integracji ekonomicznej. W wyniku negocjacji na międzyrządowej konferencji w Messynie przyjęto program stopniowego wprowadzania w życie zasad unii celnej, a docelowo – wspólnego rynku. Współpracą miał być też objęty przemysł związany z wykorzystaniem energii atomowej. Konsekwencją ustaleń konferencji messyńskiej było podpisanie w marcu 1957 roku tzw. traktatów rzymskich, z których jeden ustanawiał Europejską Wspólnotę Gospodarczą (EWG), a drugi Europejską Wspólnotę Energii Atomowej – Euratom. Odwołując się w warstwie ideologicznej tych porozumień do ustaleń traktatu paryskiego, zwrócono jednak większą uwagę na kwestie ekonomiczne, takie jak: harmonijny rozwój gospodarczy i zmniejszanie dysproporcji rozwoju ekonomicznego poszczególnych regionów oraz poprawę warunków życia obywateli.

1957 – Traktaty Rzymskie

- ustanowienie Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej
- ustanowienie Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej
- podkreślenie harmonijnego rozwoju gospodarczego
- podkreślenie zmniejszanie dysproporcji rozwoju ekonomicznego poszczególnych regionów
- podkreślenie kwestii poprawy warunków życia obywateli

W ten sposób współpracą gospodarczą sześciu państw tworzących dotychczas EWWiS objęte zostały wszystkie dziedziny gospodarki, a specjalny kalendarz przewidywał obniżkę stawek celnych w handlu między państwami członkowskimi i wprowadzenie wspólnej zewnętrznej taryfy celnej na artykuły z państw trzecich. Tak więc po raz pierwszy w historii Europy zdecydowano o utworzeniu unii celnej i wprowadzeniu całkowicie wolnego handlu wszystkimi towarami, niezapominając przy tym o likwidacji barier o charakterze społecznym (wolny przepływ dóbr, osób, kapitału i usług).

❏ Problem udziału Wielkiej Brytanii w procesie integracji

Warto w tym miejscu podkreślić ciągły brak wśród państw integrującej się Europy Wielkiej Brytanii. Państwo to zarówno w przypadku utworzenia EWWiS, jak i EWG oraz Euratomu otrzymało zaproszenie do udziału w tych projektach, jednak politycy brytyjscy

1961 - Europejska Strefa Wolnego Handlu

- siedem państw w składzie: Wielka Brytania, Austria, Szwajcaria, Dania, Norwegia, Portugalia i Szwecja

konsekwentnie odmawiali, żywiąc przekonanie o globalnych interesach swego kraju i specjalnych związkach z byłymi koloniami. Z czasem między państwami zachodniej Europy zaczęło dochodzić do

rozdźwięków i do rosnącej konkurencji ekonomicznej. Efektem tego było powołanie do życia w 1960 roku z inicjatywy Wielkiej Brytanii Europejskiej Strefy Wolnego Handlu, w której skład weszło siedem państw. Bardzo szybko się jednak okazało, że EFTA nie spełnia pokładanych w niej nadziei i rozwój państw EWG odbywa się dużo szybciej niż państw EFTA. Stowarzyszenie nigdy nie stało się realną konkurencją dla Wspólnot. Tak więc dekada lat sześćdziesiątych stała pod znakiem nieudanych prób wejścia do EWG Wielkiej Brytanii i niektórych jej partnerów z EFTA. Stanowcza postawa prezydenta Francji Charlesa de Gaulla nie pozostawiała Brytyjczykom nadziei na wejście do EWG (która od 1968 roku stała się unią celną) i jednoczesnego zachowanie przywilejów w zakresie specjalnych stosunków handlowych z krajami Commonwealthu.

W konsekwencji pierwsze poszerzenie Wspólnot Europejskich odbyło się już po odejściu ze stanowiska generała de Gaulle'a. Wielka Brytania po trudnych negocjacjach zgodziła się w końcu na warunki zaproponowane przez EWG, dotyczące objęcia cłami artykułów z państw trzecich (Commonwealth) i wraz z Irlandią oraz Danią stała się członkiem Wspólnot 1 stycznia 1973 roku. Dla Brytyjczyków oznaczało to zerwanie wielowiekowych związków ekonomicznych z byłymi koloniami. Było to pierwsze poszerzenie WE, nazwane później poszerzeniem „północnym”, a dodatkową jego konsekwencją była marginalizacja EFTA jako poważnego konkurenta ekonomicznego dla EWG.

■ **Rozwój Wspólnot w latach osiemdziesiątych**

O ile negocjacje z państwami EFTA i ich wejście do EWG miały wydźwięk wyłącznie ekonomiczny, o tyle następne poszerzenia wiążą się już powrotem do podstawowych wartości leżących u podstaw jedności europejskiej, a zawartych m.in. w haskim *Maniście do Europejczyków* czy w preambułach traktatów o EWWiS i EWG, jakimi były demokracja, pokój i prawa oraz wolność człowieka. Poszerzenia Wspólnot o następne kraje miały właśnie ścisły związek z przestrzeganiem tych podstawowych zasad państwa demokratycznego. Przemiany ustrojowe, jakie miały miejsce w Grecji (obalenie dyktatury wojskowej tzw. czarnych pułkowników), Hiszpanii (obalenie reżimu gen. F. Franco) oraz Portugalii (obalenie reżimu A. Salazara) pozwoliły tym krajom basenu Morza Śródziemnego na wynegocjowanie umów akcesyjnych i wejście do EWG kolejno w 1981 roku (Grecja) oraz 1986 roku (Hiszpania i Portugalia). To „południowe” poszerzenie zwiększyło liczbę państw integrującej się Europy do dwunastu, a przede wszystkim spowodowało poważne zróżnicowanie w rozwoju ekonomicznym Wspólnot i konieczność podjęcia programów

1975 – Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego

o charakterze wyrównawczym. Dlatego też utworzono na przykład Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego.

Przemiany ustrojowe w państwach środkowej Europy z lat 1989 -1990 i postępujący rozpad systemu komunistycznego w Związku Radzieckim doprowadziły w konsekwencji do rozpadu całego bloku wschodniego (rozwiązano Układ Warszawski oraz Radę Wzajemnej Pomocy Gospodarczej). Wydarzenia spowodowały zjednoczenie państw niemieckich w 1990 roku, czego efektem było również terytorialne powiększenie się Wspólnot. Istotne jednak jest to, że proces transformacji krajów postsocjalistycznych pozwolił im na snuć planów dotyczących wejścia do struktur europejskich.

Powstanie Unii Europejskiej i jej kolejne poszerzenia

1992 - Traktat o Unii Europejskiej (tzw. Traktat z Maastricht)

- integracja polityczna
- współpracy w zakresie sprawiedliwości i spraw wewnętrznych
- w 1995 roku kolejnymi członkami nowo powstałej UE stały się Austria, Szwecja i Finlandia, co spowodowało zwiększenie liczby państw Unii do 15
- w 2004 roku powiększyła się o 10 państw (do liczby 25) o takie kraje, jak: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry, Litwa, Łotwa, Estonia, Słowenia, Malta i Cypr
- w 2007 do UE weszły Bułgaria i Rumunia (27 państw)
- W 2013 Chorwacja (28 państw)

Wydarzenia w Europie Środkowej i Wschodniej dały niewątpliwie ogromny impuls do przyspieszenia samego procesu integracji. Jeszcze w 1992 roku kraje „12” podpisały przełomowy Traktat o Unii Europejskiej, który po raz pierwszy skierował projekt europejski na drogę integracji politycznej wprowadzając na poziomie Wspólnoty elementy współpracy politycznej w zakresie wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa oraz współpracy w zakresie sprawiedliwości i spraw wewnętrznych. Równocześnie w proces zjednoczenia zdecydowały się włączyć inne państwa istniejącej cały czas EFTA.

Dekada lat dziewięćdziesiątych dla państw środkowoeuropejskich to czas wzmożonych wysiłków i reform. O ile bez problemu spełniły one wymogi członkostwa w Radzie Europy (demokracja pluralistyczna, rządy prawa, przestrzeganie praw człowieka), o tyle ogromnych problemów i kłopotów dostarczał proces przejścia od centralnie planowanej gospodarki socjalistycznej do wolnej gospodarki rynkowej. Państwa te były też ogromnym wyzwaniem dla samej UE, której politycy nie byli pewni, czy Europa Zachodnia jest przygotowana na tak duże poszerzenie o wyraźnie biedniejsze państwa. Ostatecznie, po kilku latach negocjacji UE w 2004 roku powiększyła się o 10 państw, w 2007 roku o kolejne dwa a w 2013 o Chorwację.

■ Perspektywy

Mimo szalejącego od 2008 roku kryzysu gospodarczego proces poszerzenia Unii Europejskiej nie jest bynajmniej projektem zakończonym. Chęć wstąpienia do europejskich struktur integracyjnych zgłaszają przede wszystkim Islandia i Turcja oraz państwa powstałe po rozpadzie Jugosławii, które w latach dziewięćdziesiątych zaangażowały się wzajemnie w konflikty zbrojne. Spośród zainteresowanych państw negocjacje formalnie rozpoczęto tylko z Turcją i będącą nadal członkiem EFTA Islandią. Islandia jest przykładem kraju, który zdecydował się na akcesję pod wpływem kryzysu ekonomicznego i upadku swego sektora bankowego. Turcja z kolei jest państwem, które czeka na swą akcesję najdłużej spośród kandydatów, ale mimo swych wysiłków i wielu reform politycznych nadal jest uważana za kraj obcy kulturowo Europejczykom, którego tylko niewielka część leży na kontynencie europejskim. Prócz wymienionych państw status kandydata nadano jeszcze tylko Czarnogórze i Macedonii, Serbia zaś mimo że otrzymała już rekomendację do otrzymania tego statusu, to czeka jeszcze na podjęcie ostatecznej decyzji w tej sprawie.

Scenariusze I. Historia Unii Europejskiej w pigułce

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ■ poznanie przyczyn rozwoju integracji europejskiej po zakończeniu II wojny światowej, ■ poznanie kolejnych etapów integracji gospodarczej, ■ poznanie różnicy pomiędzy procesem pogłębiania się a rozszerzania się integracji europejskiej (rozwojem wertykalnym a rozwojem horyzontalnym) oraz poznanie przebiegu tych procesów w czasie rozwoju Unii Europejskiej,
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ■ umiejętność postrzegania historii jako ciągu przyczynowo-skutkowego, ■ umiejętność dobierania odpowiednich argumentów do przedstawianych przez siebie poglądów, ■ umiejętność wyrażania własnych opinii, prezentowania swoich pomysłów i bronięcia ich; ■ umiejętność pracy w grupie ■ umiejętność prowadzenia dyskusji.

Plan zajęć

- I. Nauczyciel przedstawia polityczną i gospodarczą sytuację Europy po zakończeniu II wojny światowej. Następnie uczniowie dzieleni są na cztery grupy, każda grupa otrzymuje jedno państwo (Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Włochy) i ma znaleźć odpowiedzi na pytania:
 - a. czy było to państwo zwycięskie/przegrane w II wojnie światowej?
 - b. jaka była sytuacja gospodarcza tego państwa?
 - c. jaka była wizja tego państwa jego miejsca w Europie?
 - d. jakie było podejście do pozostałych państw europejskich?

Po wykonaniu pracy każda grupa dokonuje prezentacji, starając się znaleźć w wypowiedziach poprzedników coś nawiązującego do ich własnych stanowisk. Następnie nauczyciel pomaga uczniom uzupełnić fakty i przedstawić w formie ząębających się wzajemnie stanowisk – jako podstawy do rozpoczęcia integracji europejskiej.

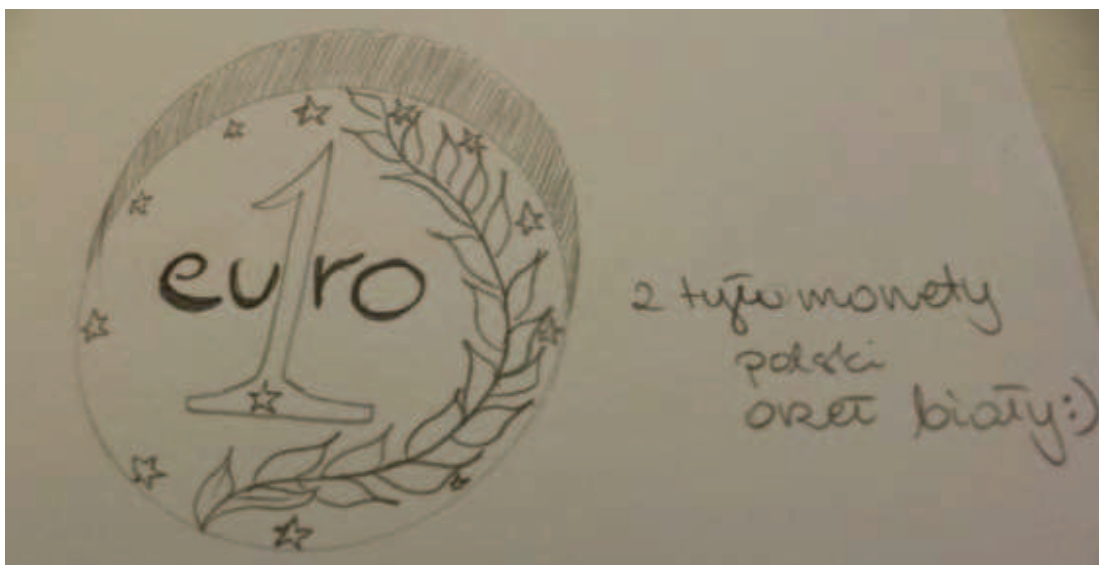
- II.** Na podstawie linii czasowej nauczyciel prezentuje uczniom proces pogłębiania oraz poszerzania się integracji europejskiej, akcentując zależności pomiędzy nimi – wpływanie poszczególnych wydarzeń na siebie nawzajem.

Wnioski

Zajęcia nie tylko pokazują uczniom przebieg procesu integracji europejskiej, ale również uświadamiają im, jak złożony jest proces, na który składają się nie tylko następujące wydarzenia, ale również stanowisko poszczególnych uczestników procesu. Ponadto uczniowie mają szansę wcielić się w rolę graczy na arenie międzynarodowej po zakończeniu II wojny światowej, co pozwala im zrozumieć, że kierunek wydarzeń w polityce międzynarodowej to wypadkowa wielu czynników – również nastawienia i działania innych państw. Poprzez nałożenie na teoretyczną siatkę kolejnych etapów integracji konkretnych działań w ramach integracji europejskiej, uczniowie mogą zdać sobie sprawę z tego, jak wielkim wysiłkiem dla państw członkowskich organizacji jest pogłębianie integracji.

Zadanie domowe

Uczniowie proszeni są o przygotowanie własnych wersji rewersów polskich monet euro.



Scenariusz II. Historia Unii Europejskiej w pigułce, część niemcoznawcza

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ■ poznanie problematyki Unii Europejskiej (poruszane aspekty: Ojcowie Europy – ich rola, zadania, cechy charakteru) ■ poznanie historii Niemiec w WE/UE i roli tego państwa w procesie integracji europejskiej ■ rozwój zdolności poznawczych (zdobywanie wiedzy, systematyczność, spostrzegawczość, umiejętność wybiórczego czytania tekstów) ■ umiejętności przygotowania i zaprezentowania danego zagadnienia na forum grupy
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ■ umiejętność pracy w grupie, uczenia się (także poprzez zabawę), współpracy, wzajemnej pomocy ■ umiejętność myślenie, kojarzenia faktów ■ umiejętność dyscypliny i samokontroli

Plan zajęć

I. Pierwsza część ćwiczeń (ok. 5-10 minut) ma na celu zapoznanie uczniów z zagadnieniem Ojców Europy. Na początku nauczyciel prowadzi dyskusję dotyczącą skojarzeń uczniów z hasłem „Ojcowie Europy”, rozmawia z uczniami o tym, kim mogli być Ojcowie Europy, jakie mogli posiadać cechy charakteru, co mogło kierować ich działaniem, jaka mogła być ich rola. Następnie zapoznaje pokrótce uczniów z 5 nazwiskami Ojców Europy.

1. Praca w grupach (ok. 40 minut): Uczniów są dzieleni na 5 grup. Każda z grup otrzymuje esej dotyczący jednego z wybranych Ojców Europy¹²⁶ (R. Schuman, J. Monnet, K.

¹²⁶ Eseje pochodzą z książki: J. Łukaszewski, *Cel: Europa : dziewięć esejów o budowniczych jedności europejskiej*, Warszawa 2002.

- Adenauer, P.H. Spaak, A. de Gasperi). Zadaniem uczniów jest wybiórcze przeczytanie tekstów i wybranie najważniejszych faktów z życia każdego Ojca Europy, a także scharakteryzowanie jego wizji – idei zjednoczonej Europy. Uczniowie otrzymują również pomoce dydaktyczne (kartki, markery), które mają pomóc im w przedstawieniu danego Ojca Europy (np. za pomocą mapy myśli, strzałek itd.).
2. Każda grupa prezentuje swoją pracę. Zadaniem nauczyciela jest koordynowanie pracy grupowej, pomoc, pokierowanie uczniów tak, aby zadanie zostało wykonane planowo, czuwanie nad czasem realizacji zadania a także poprowadzenie podsumowującej dyskusji. Celem dyskusji jest wyprowadzenie wniosków końcowych dotyczących roli poszczególnych Ojców Europy w procesie integracji, zastanowienie się nad tym, jakie determinanty wpływały na ich działania i zachowania, jak również znalezienie punktów wspólnych i różnic w ich wizji zjednoczonego kontynentu.
- II. Po pierwszej części ćwiczeń ogłoszony jest konkurs (ok. 5 minut), mający na celu krótką rozrywkę i rozluźnienie atmosfery pracy. Na prezentacji multimedialnej przedstawiane są nazwiska piłkarzy niemieckich, których uczniowie dopasowują do klubów europejskich, w których grają.
- III. Druga część ćwiczeń (ok. 40 minut) dotyczy części niemcoznawczej – historii oraz roli Niemiec w WE/UE.
1. Uczniowie są dzieleni na 3 grupy – pierwsza zajmuje się okresem 1945-1951 (po II wojnie światowej aż do momentu powstania WE), druga czasem 1951-1990 (okres aż do momentu Zjednoczenia Niemiec), trzecia – okresem 1990-2004 (po Zjednoczeniu do czasów bliskich współczesności). Każda z grup otrzymuje przygotowane przez nauczyciela pomoce dydaktyczne: kopertę wraz z wyciętymi obrazkami, zdjęciami oraz hasłami dotyczącymi ważnych dat, momentów, faktów (tło historyczne) itd. oraz kartki, klej i markery.
 2. Uczniowie muszą ułożyć w kolejności chronologicznej fakty i wydarzenia przedstawiające rolę Niemiec w procesie integracji w omawianym okresie. W trakcie tego ćwiczenia poznają nie tylko z rolę Niemiec, ale także tło wydarzeń całego procesu integracji europejskiej oraz motywy polityczne i gospodarcze, którymi kierowały się kraje przystępujące do Wspólnoty.
 3. Każda grupa prezentuje swoją pracę. Nauczyciel czuwa nad całością zadania, naprowadza uczniów na kojarzenie danych faktów, zdarzeń i dat oraz pomaga w ułożeniu graficznej prezentacji. Po każdej prezentacji prowadzi podsumowującą dyskusję.

Wnioski

Wielu uczniów początkowo obawia się dyskusowania na forum grupy, mimo to chętnie przystępuje do zadania, wykazuje umiejętność współpracy w grupie. Uczniowie wyrażają zadowolenie z metod aktywizacji, które sprawiają, iż nie nudzą się i są zmotywowani do pracy. Momentami widoczne są braki w koncentracji, lekkie rozluźnienie pod koniec wykonywanego ćwiczenia. Największym problemem jest wyraźny brak umiejętności słuchania siebie nawzajem, co jednak motywuje do pracy nad tym zagadnieniem w przyszłości.

Stosunki międzynarodowe. Pojęcie, historia i współczesność

Grzegorz Pożarlik

Pojęcie “stosunki międzynarodowe” pojawiło się jako przedmiot refleksji naukowej wraz z ugruntowaniem się zasady suwerenności jako fundamentu nowożytnego systemu relacji pomiędzy narodami zorganizowanymi w państwa. Okres historyczny od pokoju westfalskiego (1648) do kongresu wiedeńskiego (1815) definiuje się powszechnie jako ramę powstania nowożytnego systemu stosunków międzynarodowych. Jak argumentuje Roman Kuźniar: „Od tej pory w stosunkach międzynarodowych występuje stale tendencja do tworzenia (ochrony) systemu równowagi sił, pojmowanego jako pewien porządek międzynarodowy”¹²⁷. Podobnie problem cezury powstania nowożytnego systemu stosunków międzynarodowych ujmuje Wiesław Dobrzycki, który wskazuje na kongres wiedeński 1815 roku jako punkt zwrotny „ustalenia nowej mapy politycznej Europy i nowej filozofii stosunków politycznych opartej na zasadzie równowagi sił, która miała nie dopuścić, aby któreś z mocarstw zapanowało nad Europą i zagroziło bezpieczeństwu pozostałych państw”¹²⁸.

Współcześnie w konsekwencji procesów intensywnej internacjonalizacji (globalizacji, ponadnarodowej regionalnej integracji gospodarczej i politycznej) życia narodów i państw zmianie uległa rola i charakter oddziaływań pomiędzy państwowymi i niepaństwowymi aktorami stosunków międzynarodowych. W wyniku tej zmiany rozumienie i definiowanie współczesnych stosunków międzynarodowych również uległo modyfikacji. Coraz większe znaczenie przypisuje się oddziaływaniu aktorów niepaństwowych (transnarodowe korporacje gospodarcze, sieci i organizacje terrorystyczne, ruchy społeczne etc.) na system międzynarodowy i rosnącą współzależność pomiędzy uczestnikami stosunków międzynarodowych.

Stosunki międzynarodowe jako samodzielna dyscyplina naukowa i akademicka pojawiła się relatywnie niedawno w porównaniu do innych dyscyplin w obrębie nauk społecznych i humanistycznych. Pierwsza Katedra Polityki Międzynarodowej została utworzona w 1919 roku w Walii w College of Aberystwyth.

Od momentu powstania akademickiej nauki o stosunkach międzynarodowych w latach dwudziestych do lat sześćdziesiątych XX wieku ugruntowaniu uległ kanon kluczowych teorii

¹²⁷ R. Kuźniar, *Stosunki międzynarodowe – istota, uwarunkowania, badanie*, [w:] *Stosunki międzynarodowe. Geneza, struktura, dynamika*, red. E. Haliżak, R. Kuźniar, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2006, s. 18

¹²⁸ W. Dobrzycki, *Historia stosunków międzynarodowych w czasach nowożytnych (1815-1990/1991)*, [w:] *Stosunki międzynarodowe. Geneza, struktura, dynamika*, red. E. Haliżak, R. Kuźniar Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2006, s. 65-66.

rzeczywistości międzynarodowej, funkcjonowania systemu stosunków międzynarodowych, form uczestnictwa i wzajemnych oddziaływań aktorów stosunków międzynarodowych. Kanon ów stanowi główny nurt problematyki badawczej także w obrębie współczesnej nauki o stosunkach międzynarodowych. Spośród wielu modeli rzeczywistości międzynarodowej można wyodrębnić dwa główne, najbardziej wpływowe w sensie teoretycznym i praktycznym, nurty w refleksji teoretycznej: realizm i racjonalizm, określane także jako liberalizm.

Wyjaśnijmy zatem zakres znaczeniowy głównych modeli rzeczywistości międzynarodowej w kontekście głównego procesu historycznego, który zmienił oblicze współczesnych stosunków międzynarodowych, a mianowicie w kontekście procesu erozji westfalsko-wiedeńskiego ładu międzynarodowego opartego o państwowo-centriczny system równowagi sił i jednoczesnego wzrostu znaczenia oddziaływania aktorów niepaństwowych.

Realistyczna wizja rzeczywistości międzynarodowej zbudowana jest na założeniach

hobbesowska anarchia - brak instytucji władzy nadrzędnej w stosunku do suwerennych państw

- równoprawność wszystkich suwerennych podmiotów polityki międzynarodowej i tym samym brak suwerena suwerenów

filozofii polityki Thomasa Hobbesa. Kluczowym pojęciem opisującym realistyczną wizję środowiska, w jakim suwerenne państwa oddziałują na siebie jest hobbesowska anarchia. W celu zapewnienia własnego bezpieczeństwa państwa zmuszone są do

nieustannej rywalizacji, prowadzącej nieuchronnie do konfliktu. Proces ten określa się w realistycznym modelu stosunków międzynarodowych paradoksem bezpieczeństwa.

Anarchiczny system międzynarodowy trwa dzięki równowadze sił państw i tworzonych przez nie sojuszy. Przykładem takiego porządku międzynarodowego był dwubiegunowy system równowagi sił w okresie zimnej wojny, oparty na rywalizacji państwa Układu Warszawskiego i NATO. Współczesny ład międzynarodowy w świetle realistycznej wizji stosunków międzynarodowych określa się mianem równowagi wielobiegunowej.

międzynarodowy paradoks bezpieczeństwa – maksymalizacja własnego bezpieczeństwa nieuchronnie implikuje wzrost poczucia zagrożenia innych państw.

równowaga dwubiegunowa – równowagi systemu międzynarodowego będącej konsekwencją rywalizacji kilku ośrodków wpływu na gospodarkę i politykę międzynarodową: Unii Europejskiej, Stanów Zjednoczonych, Chin, Indii i Rosji.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że realistyczna wizja rzeczywistości międzynarodowej jest dominującą perspektywą badawczą także współcześnie. Jak argumentuje Teresa Łoś-Nowak: „klasyki realizmu, jak Hans Morgenthau oraz jego znakomici uczniowie i następcy, zajmowali się problemami zasadniczymi dla stosunków międzynarodowych, obecnymi w życiu społeczeństw

plemiennych, greckich polis, narodów zorganizowanych terytorialnie, społeczności międzynarodowej, owej *civitas* lub *societas*, która przełamie bariery, jakie hamują funkcjonowanie systemu międzynarodowego, czyniąc możliwą niewyobrażalnie dzisiaj trudną egzystencję wielu państwa i narodów”¹²⁹.

Racjonalistyczna wizja rzeczywistości międzynarodowej, inaczej wizja realistyczna, zakłada możliwość współpracy pomiędzy uczestnikami stosunków międzynarodowych. Współpraca międzynarodowa możliwa jest dzięki uznaniu przez uczestników polityki międzynarodowej norm nadrzędnych w stosunku do egoistycznie rozumianego interesu narodowego, który motywuje do zachowań konfliktogennych. Perspektywa racjonalistyczna, której źródło upatruje się w myśli Hugo Grotiusa, uznaje prymat racjonalnych zachowań ukierunkowanych na współpracę pomiędzy uczestnikami polityki międzynarodowej. Racjonalność zachowań uczestników polityki międzynarodowej polega na uznaniu, że bezpieczeństwo i współpraca są możliwe dzięki uznaniu norm prawa międzynarodowego jako zasady porządkującej relacje pomiędzy uczestnikami stosunków międzynarodowych. Porządkująca rola prawa międzynarodowego opiera się na przyjęciu przez uczestników stosunków międzynarodowych zasady wzajemności i solidarności, które sprawiają, że relacje pomiędzy uczestnikami stosunków międzynarodowych oparte są o wzajemną korzyść. W ten sposób stosunki międzynarodowe przestają być swoistą grą o sumie zerowej (*zero sum game*), gdzie korzyść jednego z uczestników stosunków międzynarodowych oznacza stratę innego uczestnika - jak uznają to zwolennicy realistycznej wizji stosunków międzynarodowych - a stają się przestrzenią relacji, gdzie każdy z uczestników wynosi korzyść – każdy wygrywa (*win-win situation*).

Historycznym przykładem ładu międzynarodowego ufundowanego w oparciu o racjonalistyczną wizję rzeczywistości był między innymi ładu wersalski z Ligą Narodów jako instytucją porządkującą relacje pomiędzy uczestnikami stosunków międzynarodowych. Współcześnie przykładem racjonalistycznego ładu międzynarodowego w wymiarze globalnym jest system międzynarodowy oparty o Kartę Narodów Zjednoczonych. Regionalną formą racjonalistycznego ładu międzynarodowego jest współcześnie Unia Europejska. Istotę racjonalistycznego podejścia do rzeczywistości międzynarodowej nadzwyczaj trafnie ujął Edward Haliżak odwołując się do myśli Stanley Hoffmana: „Liberalizm w polityce wewnętrznej i zagranicznej państwa wyrasta ze sprzeciwu wobec wszelkiej władzy (sił), która nie jest w jakikolwiek sposób ograniczona środkami prawnymi i niezależnymi sądami. Taka cecha

¹²⁹ T. Łoś-Nowak, *Paradygmat realistyczny – projekcje porządku międzynarodowego w XXI wieku*, [w:] *Porządek międzynarodowy u progu XXI wieku*, red. R. Kuźniar Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2005, s. 25.

liberalnej ideologii sprawia, że ci, którzy uznają jej system wartości, stają w opozycji do realizmu politycznego, ich zdaniem sankcjonującego i usprawiedliwiającego działanie w kategoriach siły¹³⁰.

Konkludując, należy podkreślić, że nauka o stosunkach międzynarodowych staje się z jedną z wiodących dyscyplin nauk społecznych w konsekwencji intensyfikacji umiędzynarodowienia niemalże wszystkich aspektów życia gospodarczego, politycznego, społecznego i kulturowego świata pierwszej dekady XXI wieku.

Bibliografia:

1. *Stosunki międzynarodowe. Geneza, struktura, dynamika*, red. E. Haliżak, R. Kuźniar, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.
2. R. Jackson, G. Sorensen, *Wprowadzenie do stosunków międzynarodowych. Teorie i kierunki badawcze*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
3. *Porządek międzynarodowy u progu XXI wieku*, red. R. Kuźniar, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.

¹³⁰ E. Haliżak, *Liberalna wizja porządku międzynarodowego*, [w:] *Porządek międzynarodowy u progu XXI wieku*, red. R. Kuźniar Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2005, s. 59.

Scenariusz zajęć

■ Wprowadzenie

Międzynarodowe stosunki polityczne jako dziedzina nauki pojawiły się po zakończeniu I wojny światowej. W 1919 roku na Uniwersytecie Walii w Aberystwyth powstała pierwsza na świecie katedra zajmująca się badaniami nad polityką międzynarodową¹³¹. Sam termin „stosunki międzynarodowe” został użyty po raz pierwszy znacznie wcześniej, bo już w 1789 roku. To wówczas Jeremy Bentham posłużył się nim dla określenia stosunków pomiędzy państwami¹³². Obecnie przyjmuje się bardziej złożoną definicję stosunków międzynarodowych. Przedmiotem stosunków są zatem działania wykraczające poza granice jednego państwa, a podmiotami mogą być zarówno suwerenne państwa, jak i aktorzy niesuwerenni (np. organizacje międzynarodowe, korporacje transnarodowe). Stwierdzenie, że podmioty te funkcjonują w środowisku poliarchicznym, oznacza, iż w przeciwieństwie do stosunków wewnątrzpaństwowych na międzynarodowej scenie politycznej występuje decentralizacja¹³³.

Stosunki międzynarodowe - transgraniczne interakcje podmiotów polityki w środowisku poliarchicznym

B. Molo, *Podstawowe pojęcia i kategorie międzynarodowych stosunków politycznych*, [w:] *Międzynarodowe stosunki polityczne*, red. E. Cziomer, Kraków, Oficyna Wydawnicza AFM, 2008, s. 23-24.

Wskazując na cechy stosunków międzynarodowych, badacze często posługują się opozycją względem stosunków wewnątrzpaństwowych. O ile te drugie charakteryzuje hierarchiczność, trójpodział władzy (władza ustawodawcza, wykonawcza, sędziowska), podporządkowanie obywateli obowiązującemu prawu, tak stosunki międzynarodowe są w mniejszym stopniu uporządkowane. Cechuje je tzw. anarchia prawna oznaczająca brak nadrzędnej władzy ponad państwami¹³⁴.

Celem zajęć jest wprowadzenie uczniów do teoretycznych i empirycznych aspektów międzynarodowych stosunków politycznych. Uczniowie zapoznają się z istotnymi zjawiskami i procesami kształtującymi współczesny porządek międzynarodowy, jak również najważniejszymi aktorami funkcjonującymi na międzynarodowej scenie politycznej (państwa i organizacje międzynarodowe) oraz czynnikami determinującymi ich działania.

¹³¹ E. Cziomer, *Zarys współczesnych stosunków międzynarodowych*, Warszawa-Kraków, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 16.

¹³² J. Czaputowicz, *Teorie stosunków międzynarodowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 22.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ibidem*, s. 31-32.

Uczniowie uzyskują także podstawowe narzędzia analizy. Są im przybliżane kategorie stosunków międzynarodowych, takie jak: suwerenne państwo, prawa człowieka, stan natury, pokój, wojna, polityka zagraniczna. Ze względu na ograniczenia czasowe, a jednocześnie wprowadzający charakter zajęć, prowadzące zdecydowały się na przybliżenie uczniom jednej teorii stosunków międzynarodowych – liberalizmu. Nurt ten dominował w nauce o stosunkach międzynarodowych do II wojny światowej. Jednym z jego prekursorów jest Immanuel Kant, który w traktacie *Do wiecznego pokoju. Projekt filozoficzny* przedstawił wizję nowego porządku międzynarodowego eliminującego zagrożenie konfliktem zbrojnym. Projekt ten stanowił odpowiedź na „pozbawioną prawa dzikość”, jaka cechowała, według Kanta, stosunki międzynarodowe. Filozof uważał bowiem, że dzięki rozumowi możliwa jest zmiana tego stanu, a w rezultacie - zaprowadzenie powszechnej wolności i sprawiedliwości¹³⁵. Do idei tych sięgnął, m.in. amerykański prezydent Woodrow Wilson konstruując swój czternastopunktowy projekt pokojowy, który przedstawił 8 stycznia 1918 roku w orędziu do Kongresu.

Scenariusz 1

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń zna podstawowe zagadnienia przedstawione w zaprezentowanym przez niego referacie ■ uczeń potrafi samodzielnie przygotować i zaprezentować referat na podstawie wcześniej przeczytanego artykułu
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń uczy się współpracy z innymi osobami, gdyż specyfika zadania polegała na tym, iż uczniowie muszą między sobą uzgodnić, w jaki sposób podzielić się tekstem do zreferowania

¹³⁵ T. Dunne, *Liberalizm*, [w:] *Globalizacja polityki światowej. Wprowadzenie do stosunków międzynarodowych*, red. J. Baylis, S. Smith, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 228 – 230.

Plan zajęć

1. Zajęcia ćwiczeniowe w całości są poświęcone prezentacjom referatów przygotowanych przez uczniów na podstawie publikacji *Współczesne relacje transatlantyckie*¹³⁶. Referaty zostały zaprezentowane zarówno w wersji elektronicznej (prezentacja przygotowana w *power point*), jak i tradycyjnej (z wykorzystaniem samodzielnie przygotowanych notatek).
2. Uczniowie podzieleni na trzyosobowe grupy referują przeczytane artykuły.
3. Po zakończeniu każdej z prezentacji, nauczyciel zadaje 2-3 pytania kontrolne, dzięki którym sprawdza znajomość tematyki przeczytanego artykułu, umiejętność samodzielnego formułowania wniosków oraz osobiste poglądy uczniów dotyczące konkretnego zagadnienia.

Przykładowa prezentacja wykonana przez uczniów w ramach zadania domowego:

Prezentacja została wykonana w oparciu o artykuł Marty Ochyra – Olchawa *Trójkąt przyszłości: NATO – Chorwacja - Unia Europejska* zamieszczony w publikacji *Współczesne relacje transatlantyckie*¹³⁷.



¹³⁶ J. Cisek, *Współczesne relacje transatlantyckie*, Kraków, Wydawnictwo Instytut Multimedialny, 2010.

¹³⁷ M. Ochyra-Olchawa, *Trójkąt przyszłości: NATO – Chorwacja - Unia Europejska*, [w:] I. Cisek, *Współczesne relacje transatlantyckie*, Kraków, Wydawnictwo Instytut Multimedialny, 2010.

Dlaczego Chorwacja zabiega o przystąpienie do NATO?

Głównym powodem, dla którego Chorwacja aspiruje do struktury NATO jest zwiększenie bezpieczeństwa państwowego, zagwarantowanie stabilności wewnętrznej, wzmocnienie niezależności oraz tożsamości narodowej. Przystąpienie do struktury NATO może również ułatwić Chorwacji drogę do Unii Europejskiej, gdyż możliwe będzie szybsze wprowadzenie określonych reform. NATO jest obecnie jedynym gwarantem bezpieczeństwa w rejonie euroatlantyckim, niemniej Chorwacja może wiele zaferować Sojuszowi ze względu na swoje położenie geograficzne.



Relacje Unia Europejska-NATO



NATO i Unia Europejska powinny współpracować i uzupełniać się na różnych płaszczynach działania. Rywalizacja nie pomoże w tworzeniu europejskiego bezpieczeństwa, dlatego konkurencja jest wykluczona.

W kwietniu 2008 roku na szczycie w Bukareszcie, liderzy NATO jednogłośnie zgodzili się, aby oficjalnie zaprosić Chorwację do przystąpienia do sojuszu. Obecnie Chorwacja należy do NATO i stara się o przystąpienie do Unii Europejskiej.

Relacje Unia Europejska-Chorwacja

Zanim Chorwacja stanie się kolejnym państwem członkowskim Unii Europejskiej, stoi przed nią jeszcze dużo wyzwań. Główne problemy, z którymi kraj ten musi sobie poradzić to walka z korupcją, rozwiązanie problemu mniejszości narodowych i powrotu uchodźców, przestrzeganie praw obywatelskich, regulacja podatków, umożliwienie swobodnego przepływu kapitału i towarów, uregulowanie kwestii w dziedzinie rybołówstwa, środowiska i sprawiedliwości oraz rozwiązanie sporu granicznego ze Słowenią.

Dodatковым utrudnieniem są kryteria i wymagania UE wobec przyszłych krajów członkowskich, które zostały zaostrzone po przyjęciu Bułgarii i Rumunii. Pierwotny, optymistyczny scenariusz zakładał, że negocjacje zakończą się w 2009 roku, jednak ogrom wyzwań stojących przed rządem chorwackim pozwala przypuszczać, że nastąpi to w późniejszym czasie.

Czym jest NATO ?

Organizacja Traktatu Północnoatlantyckiego-organizacja polityczno-wojskowa powstała 24 sierpnia 1949 roku na mocy Traktatu Północnoatlantyckiego. Początkowym celem NATO była obrona militarna przed atakiem ze strony Związku Radzieckiego. Dziś pełni rolę stabilizacyjną, podejmując działania zapobiegające rozprzestrzenianiu konfliktów regionalnych.

NATO liczy 28 członków.



NATO i Chorwacja aktywnie współpracują w wielu dziedzinach, ze szczególnym naciskiem na obronę i na reformy demokratyczne. Ponadto Chorwacja dołączyła do regionalnych inicjatyw na rzecz bezpieczeństwa.

- ✓ Uczestniczy w *Karcie Adriatyckiej*, której celem jest koordynowanie współpracy między Chorwacją, Albanią, Macedonią i USA
- ✓ Należy do *Inicjatywy Środkowo-Europejskiej*, która koncentruje się na przemianach politycznych, społecznych i gospodarczych z jednoczesnym zachowaniem balansu i rozwojem bezpieczeństwa
- ✓ Bierze udział w spotkaniach *Ministrów Obrony Państw Europy Południowo-Wschodniej* czy też *Regionalnego Centrum Kontroli Zbrojeń i Wdrażania Weryfikacji*
- ✓ Ponadto podjęła współpracę z *Międzynarodowym Trybunałem Karnym dla byłej Jugosławii w Hadze*

Prezentację wykonali:

Anna Przetaczek

Karolina Kempkowska

Monika Dziarkowska

Tomasz Sałek



Wnioski

Uczniowie przeczytawszy wskazane artykuły naukowe uzyskali podstawową wiedzę z zakresu współczesnych stosunków politycznych na linii Europa – Ameryka Północna i Ameryka Południowa. Ponadto, w trakcie prezentowania referatów wykazują się umiejętnością analizy tekstu a także samodzielnego formułowania wniosków. Należy zwrócić uwagę również na to, iż dzięki ustnemu przedstawieniu referatu uczniowie mają możliwość przyzwyczajenia się do sytuacji stresowych wynikających ze specyfiki wystąpień publicznych. Na zajęciach uczniowie rozwijają również swoje kompetencje z zakresu pracy w grupach (podział ról i obowiązków).

Scenariusz 2

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none">■ uczeń zna podstawowe fakty na temat życia i poglądów filozoficznych Immanuela Kanta■ uczeń poznaje traktat polityczny Immanuela Kanta <i>Do wiecznego pokoju</i>¹³⁸■ uczeń poznaje wybrane artykuły Karty Narodów Zjednoczonych oraz Konstytucji RP■ uczeń potrafi podać definicję, a także rozumie pojęcia: państwo, prawa człowieka, republika, federalizm
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none">■ uczeń uczy się komunikacji z innymi osobami w trakcie pracy w grupach

Plan zajęć

- I. Nauczyciel na wstępie przedstawia krótką biografię i podstawowe poglądy filozoficzne Immanuela Kanta.
- II. Nauczyciel dokonuje podziału uczniów na cztery grupy oraz rozdaje teksty traktatu politycznego Immanuela Kanta *Do wiecznego pokoju*.
- III. Każda z grup w ramach zadania ma odpowiedzieć na pytania odnoszące się bezpośrednio do analizowanego tekstu:
 - Grupa I analizuje pierwszy, drugi i trzeci paragraf wstępny traktatu i odpowiada na następujące pytania:
 1. Proszę przedstawić pierwszy wstępny warunek wiecznego pokoju według Kanta.
 2. Jaka jest różnica pomiędzy zawieszeniem broni a pokojem?
 3. Jaki, według Kanta, jest cel traktatu pokojowego?
 4. Proszę przedstawić drugi wstępny warunek wiecznego pokoju według Kanta.
 5. Co to jest państwo? Jakie są jego funkcje?

¹³⁸ I. Kant, *Wieczny pokój*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1992.

6. Dlaczego, według Kanta, nie można wcielać jednego państwa do organizmu innego państwa?
7. Dlaczego państwo to jednostka moralna?
8. W jaki sposób możliwe było wcielenie jednego państwa do innego? Proszę oprzeć się na fragmencie tekstu Kanta, jak również na wiedzy historycznej.
9. Czy Kant uznałby, że wejście Polski do Unii Europejskiej oznacza unicestwienie państwa?
10. Proszę przedstawić trzeci wstępny warunek wiecznego pokoju według Kanta.
11. Dlaczego, według Kanta, posiadanie przez państwo stałych armii stanowi zagrożenie dla pokoju?
12. Czym jest zasada ludzkości?
13. Dlaczego posiadanie stałych armii godzi w zasadę ludzkości?
14. Czy współcześnie posiadane stałe armie stanowią największe zagrożenie dla pokoju?

W celu lepszego zrozumienia tekstu uczniowie otrzymują od nauczyciela teksty pomocnicze, w których zostały zdefiniowane takie pojęcia, jak: państwo¹³⁹ i prawa człowieka¹⁴⁰.

➤ Grupa II analizuje czwarty, piąty i szósty paragraf wstępny traktatu i odpowiada na następujące pytania:

1. Proszę przedstawić czwarty wstępny warunek wiecznego pokoju według Kanta.
2. Kiedy Kant dopuszcza możliwość zaciągania kredytów przez państwa?
3. W jakiej sytuacji krytykuje Kant zaciąganie kredytów?
4. Proszę przedstawić piąty wstępny warunek wiecznego pokoju według Kanta.
5. Dlaczego państwo nie może ingerować w sprawy wewnętrzne innego państwa?
6. Jaki wyjątek od tej zasady przyjmuje Kant?
7. Czy współcześnie prawo międzynarodowe pozwala na ingerowanie w sprawy wewnętrzne innego państwa? Czy jest to zgodne z zasadą suwerenności państwa?
8. Czy współcześnie dochodzi do interwencji w innych państwach? Jeśli tak, proszę podać przykłady.
9. W jakich sytuacjach interwencje te mogą być dozwolone?
10. Proszę przedstawić szósty wstępny warunek wiecznego pokoju według Kanta.
11. Jak określa Kant wojnę?
12. Jakie rodzaje wojen wymienia Kant?

¹³⁹P. Garbiel, *Państwo i inne struktury społeczne*, [w:] *Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*, red. S. Wronkowska, M. Zmierczak M, Warszawa – Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 54.

¹⁴⁰J. Pilikowski, *Słownik szkolny. Wiedza o społeczeństwie*, Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa, 2006, s. 208-209.

13. Dlaczego wymienione przez niego w tym paragrafie czyny nieprzyjacielskie (tj. m.in. zatrudnianie skrytobójców, trucielei itp.) są czynami niehonorowymi?
14. Jak rozstrzygana jest w czasie wojny kwestia słuszności racji stron walczących?
15. Czy sposoby i środki prowadzenia wojen od XVIII wieku uległy zmianom? Jeśli tak – to jakim?

W celu lepszego zrozumienia tekstu uczniowie otrzymują od nauczyciela teksty pomocnicze, takie jak Karta Narodów Zjednoczonych¹⁴¹ oraz Konstytucja RP¹⁴².

➤ Grupa III analizuje pierwszy paragraf definitywny traktatu i odpowiada na następujące pytania:

1. Proszę przedstawić pierwszy warunek definitywny wiecznego pokoju według Kanta.
2. Co oznacza stwierdzenie, że „stan pokoju wśród ludzi, żyjących obok siebie, nie jest stanem natury?”.
3. Jakie są cechy ustroju republikańskiego?
4. Czy współcześnie wszystkie państwa w Europie mają ustrój republikański? Jeśli nie – to proszę wymienić, które nie mają takiego ustroju? Jaki ustrój inny ustrój mają?
5. Dlaczego ustrój republikański ma przyczynić się do zaprowadzenia wiecznego pokoju?
6. W jaki sposób obywatele mogą wyrażać swoją zgodę na wypowiedzenie wojny w państwach republikańskich? Jaki dokument państwowy reguluje kwestię wypowiedzenia wojny w Polsce?
7. Czy rzeczywiście państwa republikańskie rzadziej wypowiadają wojnę?

W celu lepszego zrozumienia tekstu uczniowie otrzymują od nauczyciela teksty pomocnicze, takie jak Konstytucja RP¹⁴³, Konstytucja Hiszpanii¹⁴⁴, Konstytucja Włoch¹⁴⁵ oraz tekst, w którym został zdefiniowany termin republika¹⁴⁶.

¹⁴¹ Rozdz. I, art. 2 oraz Rozdz. VII, art. 39-42 *Karty Narodów Zjednoczonych*, [w:] *Słownik Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Rydzkowski J., Warszawa, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 2003.

¹⁴² Rozdz. IV, art. 117 Konstytucji RP, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (dostęp: 31.07.2012).

¹⁴³ Rozdz. IV, art. 116 Konstytucji RP.

¹⁴⁴ Tytuł II, art. 63 Konstytucji Hiszpanii, *Konstytucja Hiszpanii*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/hiszpania.html> (dostęp: 31.07.2012).

¹⁴⁵ Tytuł I, rozdz. I, art. 55 oraz tytuł I, rozdz. II, art. 78 Konstytucji Włoch, *Konstytucja Włoch*, Internet (dostęp: 31.07.2012), dostępny: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/wlochy.html>.

¹⁴⁶ M. Bankowicz, *Państwo*, [w:] *Wiedza o społeczeństwie*, red. T. Woś, J. Stelmach, Warszawa, Wydawnictwa Prawnicze PWN, 2001, s. 37.

➤ Grupa IV analizuje drugi i trzeci paragraf definitywny traktatu i odpowiada na następujące pytania:

1. Proszę przedstawić drugi warunek definitywny wiecznego pokoju według Kanta.
2. Co to jest federalizm?
3. Jak miałyby tworzyć się związki narodów według Kanta?
4. Co to jest stan natury? Jak przedstawia go Kant?
5. Czemu służy porównanie cywilizowanych do dzikich?
6. Czy współcześnie pojawiają się projekty realizacji koncepcji federalizmu?
7. Proszę przedstawić trzeci warunek definitywny wiecznego pokoju według Kanta.
8. Czym jest prawo hospitalności?
9. Na czym polega niegościnne zachowanie się ucywilizowanych odwiedzających obce kraje?
10. W jaki sposób pogląd Kanta na konieczność wprowadzenia prawa hospitalności jest obecnie realizowany w Europie?

W celu lepszego zrozumienia tekstu uczniowie otrzymują od nauczyciela tekst, w którym został zdefiniowany termin federalizm¹⁴⁷.

IV. Po upływie wyznaczonego czasu nauczyciel kolejno zwraca się do każdej z grup w celu otrzymania odpowiedzi na zadane uprzednio pytania.

V. Na zakończenie zajęć nauczyciel dokonuje podsumowania przeanalizowanego tekstu z zaznaczeniem, które wiadomości wymagają szczególnego zapamiętania przez uczniów.

Wnioski

W trakcie zajęć uczniowie przyswajają zasady analizy tekstu. Dodatkowo zdobywają umiejętność wyszukiwania informacji pod presją czasu. Rozwijają także umiejętność pracy w grupie.

Praca domowa

W ramach zadania domowego uczniowie mają obowiązek poznać następujące definicje: państwo, prawa człowieka, republika, federalizm.

¹⁴⁷ Gabriel P., *op.cit.*, s. 60.

■ Bibliografia:

1. J. Cisek, *Współczesne relacje transatlantyckie*, Kraków, Wydawnictwo Instytut Multimedialny, 2010.
2. J. Czaputowicz, *Teorie stosunków międzynarodowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
3. E. Cziomer, *Zarys współczesnych stosunków międzynarodowych*, Warszawa-Kraków, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
4. T. Dunne, *Liberalizm*, [w:] *Globalizacja polityki światowej. Wprowadzenie do stosunków międzynarodowych*, red. J. Baylis, S. Smith, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
1. Kant, *Wieczny pokój*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1992.
5. B. Moło, *Podstawowe pojęcia i kategorie międzynarodowych stosunków politycznych*, [w:] *Międzynarodowe stosunki polityczne*, red. E. Cziomer, Kraków, Oficyna Wydawnicza AFM, 2008.
6. J. Pilikowski, *Słownik szkolny. Wiedza o społeczeństwie*, Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa, 2006.
7. J. Rydzkowski, *Słownik Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 2003.
8. T. Woś, J. Stelmach, *Wiedza o społeczeństwie*, Warszawa, Wydawnictwa Prawnicze PWN, 2001
9. S. Wronkowska, M. Zmierczak, *Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*, Warszawa – Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
10. *Konstytucja Hiszpanii* <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/hiszpania.html>.
11. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>.
12. *Konstytucja Włoch* <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/wlochy.html>.

■ Wstęp. Etymologia i znaczenie pojęcia tolerancji

Wokół pojęcia tolerancji narosło sporo kontrowersji, które mają w dużej mierze związek z zestawieniem pojęć *tolerancja* i *tożsamość*.

Przeciwstawienie tolerancji i tożsamości sprawia, że tolerancję dla postaw różnych od określonych

przez pewną grupę etniczną, narodową *et cetera* jako standardową, uznaje się za wyraz rozmycia tożsamości. Słowo tolerancja natomiast nie ma nic wspólnego z przyjmowaniem cudzych poglądów za swoje. Pomocna w ukształtowaniu się tolerancji w kulturze europejskiej była idea wolności, którą zaczęto przypisywać jednostce, indywiduum. Koncepcja ta zrodziła się w okresie renesansu i stopniowo przybierała na sile. W okresie oświecenia w Polsce idea ta zdobyła powszechne uznanie. Chociaż tolerancja w nowożytności zyskała nowe znaczenie i coraz silniejszą pozycję, to jednak w historii mieliśmy także do czynienia z okresami odwrotu od idei tolerancji. Samo pojęcie tolerancji oznacza najbardziej zewnętrzny przejaw stosunku do innego człowieka. Jego głębsze znaczenie jest ugruntowane na pojęciu akceptacji i afirmacji. Tolerancja oznacza podstawowy stosunek do świata, do otoczenia, ale również do innych ludzi. W taki sposób rozumieją tolerancję stoicy.

Słowo tolerancja oznacza powściągliwość, rzetelność jak również sprawiedliwość, szacunek dla człowieka niezależnie od jego zapatrywań na świat. Tolerancja, akceptacja oraz afirmacja może dotyczyć osoby lub jej poglądów i wypowiedzianych sądów.

Poważny problem pojawia się, gdy identyfikujemy człowieka z reprezentowanymi przez niego poglądami. Przeciwstawienie się poglądom jest tożsame z pozbawieniem człowieka godności i prawa do istnienia. Pierwszym istotnym zadaniem w dyskusji na temat tolerancji jest oddzielenie człowieka od jego poglądów. Akceptacja osoby jako osoby - niezależnie od treści, jakie w sobie niesie - jest podstawą wszelkiego mówienia o człowieczeństwie, podstawą dialogu między ludźmi czy dialogu społecznego. Człowiek jest najwyższą wartością i z samej definicji posiada swoją godność i prawo do istnienia. Jeżeli rozdzielimy te dwie kwestie, tzn. tolerancję wobec człowieka od tolerancji tego, co niesie w sobie jego mowa, pozostaje nam postawić kolejne pytanie - o stopień możliwego przyjęcia poglądów adwersarza i konieczności utożsamiania się z jego poglądami. Wówczas możemy dostrzec gradację: tolerancja, akceptacja, afirmacja. Tolerancja jest konieczna, gdyż poglądy dwóch interlokutorów są różne, odmienne. Tolerancja oznacza, że rozumiem twój pogląd, lecz nie mogę się z nim utożsamić ani go zaakceptować. Tolerancja nie jest więc tożsama z brakiem własnego poglądu lub z rozmyciem naszego myślenia, lecz wynika z różnic w naszym rozumieniu świata. Nie można mówić o tolerancji, gdy poglądy interlokutorów są zbieżne. Tolerancja zakłada różnice. Często myli się tolerancję z przyjęciem

Tolerancja we współczesnym znaczeniu oznacza szacunek dla człowieka jako osoby, jest zatem poszanowaniem człowieka ze względu na jego godność i szacunek wobec jego poglądów, chociaż nie są one moimi poglądami.

poglądów adwersarza za swoje, czyli z identyfikowaniem się z nim. Tolerancja nie jest ergo zagrożeniem tożsamości, lecz jedynie naszą próbą zrozumienia i uwzględnienia poglądów innej osoby. Nie tyle wiąże się z przejęciem poglądów

drugiej osoby, co przede wszystkim zakłada różnice zdań. Niebezpieczeństwem dla tożsamości jest natomiast nasze podejście do samego siebie i do własnego systemu wartości.

Najwyższą wartością jest ludzkie życie – w sensie fizycznym, ale także w sensie intelektualnym. Swobodne realizowanie się człowieka oznacza pozwolić być takim, jakim się naprawdę jest. W tekstach średniowiecznych tolerancja ukazywała się przez pryzmat koncepcji sprawiedliwości. Od powstania humanizmu pojęcie tolerancji ulegało ogromnym przeobrażeniom i transformacji aż do czasu powstania nowej koncepcji państwa opartego na konsensusie społecznym (John Locke, Jan Jakub Rousseau). W tej koncepcji tolerancja odnosi się, z jednej strony, do indywidualium, jednostki, z drugiej zaś, do sfery społeczno-politycznej. W pierwszym sensie tolerancja jest bliska rozumieniu jej przez stoików, tzn. odnosi się ona do mojej postawy wobec tego, co zewnętrzne. W przypadku stoików był to stosunek do przyrody, w nowożytności chodzi przede wszystkim o stosunek do innego człowieka, chociaż mówi się również o ekologii jako o stosunku do natury. W drugim znaczeniu, społeczno-politycznym, mimo asymetrii między obywatelami i ich prawami tolerancja oznacza pewnego rodzaju sprawiedliwość społeczną, która gwarantuje porządek społeczny. Wydarzenia wojenne w Europie, zwłaszcza w czasie II wojny światowej, sprawiały, że rządy totalitarne sięgały po porządek moralny i utożsamiały go z porządkiem społecznym. To pomieszanie porządku powodowało poważne konsekwencje, a mianowicie doprowadziło do silnych podziałów, których skutkiem była dyskryminacja części ludności. Porządek społeczny i moralny¹⁴⁸ - chociaż się wzajemnie warunkują - nie mogą być ze sobą tożsame. Mimo że porządek

Tolerancja jako stosunek do jednostki jest:

- powściągliwością
- rozważą
- rozumnością
- opanowaniem

Tolerancja jako stosunek do sfery społeczno-politycznej jest:

- powściągliwością
- rozważą
- rozumnością
- opanowaniem
- sprawiedliwością

Porządek moralny zmierza ku realizacji dobra, które może być przez różnych ludzi różnie rozumiane, natomiast porządek społeczny ma na celu zapewnienie pokoju wszystkim obywatelom, utrzymanie pokoju jest najwyższym dobrem.

¹⁴⁸ Ernst Wolfgang Böckenförde rozważa ten problem w odniesieniu do stosunków państwa i kościoła w 20-wieku. Stawia pytanie dlaczego Kościół dał się uwieść w początkowej fazie przejścia przez narodowy socjalizm władzy w Niemczech w roku 1933. Por. E.W. Böckenförde, *Ethos współczesnej demokracji i Kościoła*, „ZNAK” 443, (4) 1992, Kraków, Znak, s. 40, E. W. Böckenförde, *Wolność-Państwo-Kościół*, Kraków, Znak, 1994, s. 78.

społeczny opiera się na porządku moralnym, a porządek moralny na porządku społecznym, to jednak różnią się pod względem celu. W porządku moralnym chodzi o dobro, które może być odmiennie rozumiane przez różne grupy, co może powodować napięcie. W tym porządku nie można traktować tak samo postępowania człowieka, które uznaje się za lepsze, jak i tego, które uznaje się za złe. Porządek społeczny natomiast bazuje na ludziach szlachetnych i przyzwoitych, ale musi traktować wszystkich obywateli i wszystkie grupy społeczne w taki sam sposób, utrzymując równowagę i spokój społeczny. Porządek społeczny jednak wyklucza tych, którzy ten porządek niszczą i stanowią zagrożenie dla bezpieczeństwa społecznego. Harmonia we wzajemnych stosunkach obu porządków zapewnia stabilność społeczeństwa.

Tolerancja w naukach przyrodniczych jest rozumiana jako granica przyswajalności danego produktu przez organizm lub jako granica występowania pewnych zjawisk w przyrodzie.

Tolerancja estetyczna dotyczy granicy między uznawaniem dzieła za piękne lub za pozbawione powabu i piękna albo też za kicz.

O tolerancji można mówić nie tylko w kontekście etycznym lub politycznym, ale także w naukach przyrodniczych, tj. w medycynie, biologii etc. Tolerancja dookreśla granice skuteczności i możliwe pole działania. Obok wspomnianych wyżej rodzajów tolerancji istnieje także inny rodzaj, który ma długą tradycję, tzn. tolerancja estetyczna. Maksyma łacińska mówiąca, że o upodobaniach

i kolorach się nie powinno się dyskutować (*De gustibus et coloribus non est disputandum*), wyraża pewnego rodzaju tolerancję, powściągliwość wobec oceny subiektywnego upodobania estetycznego. Piękno ma bowiem charakter subiektywny. Dla każdego znaczy ono coś innego i każdy z nas doznaje innych wrażeń zmysłowych spozostzegając przedmiot. Są jednak wyjątki - dzieła uznawane za klasyczne, którym przypisane jest obiektywne piękno.

■ Tolerancja w kontekście historycznym

Zjawisko tolerancji w Cesarstwie Rzymskim pojawiało się w stosunku do podbitych plemion, którym pozwalano czcić obcych dla Rzymian bogów i kultywować obce zwyczaje. Ten stosunek do innych plemion charakteryzował się polityczną zależnością i autonomią kultu oraz moralności. Ci, którym przysługiwało oprócz takiej autonomii także prawo wolności byli obywatelami rzymskimi. Zupełnie inny wymiar ma tolerancja w znaczeniu, jakie nadało temu słowu chrześcijaństwo pierwszych wieków. Wolność, którą posiadali jedynie Rzymianie, przeniesiona była na poziom indywidualum. W Cesarstwie Rzymskim bowiem wolność obywatelska pojawiła się na poziomie państwa i dlatego wolnymi obywatelami mogli być jedynie Rzymianie, obywatele wolnego państwa. Ta przemiana w rozumieniu wolności skutkowałą zmianą pojmowania nie tylko wolności, ale także tolerancji. W Cesarstwie Rzymskim pojawiły się

pierwsze koncepcje, które nadawały człowiekowi wolność indywidualną poprzez wprowadzenie pojęcia duszy¹⁴⁹, wątków etycznych filozofii greckiej. Właśnie w tych koncepcjach doszło do zmiany paradygmatu z wolnego państwa, które uszczęśliwia swoich obywateli, na szczęśliwe państwo, w którym żyją szczęśliwi obywatele. Zatem myślenie koncentruje się tu na jednostce zamiast ogólnie na państwie. Chrześcijaństwo wprowadza do filozofii szczególny aspekt, jakim jest koncentrowanie własnego myślenia nie tyle na tym, co polityczne, co na indywiduum. Ważna jest tu przyjęta koncepcja nieśmiertelnej duszy i wiary opartej na relacji personalnej z Bogiem. Ta zmiana optyki sprawiła, że pojawiło się pojęcie wolności, a z nim tolerancja. Stoicką powściągliwość wobec świata chrześcijaństwo zaszczepiło na nowym gruncie, tj. sferze religijnej, bo właśnie w niej powstają idee tolerancji religijnych. Powiązanie prawd religijnych z prawdą polityczną sprawia, że proces ten ulega zahamowaniu. Pojawiały się natomiast spory polityczne (a raczej walka), które przybierały postać religijną. Spory te miały charakter nie dyskusji teologicznej, ale raczej politycznej, która przenikała coraz bardziej do wnętrza chrześcijaństwa.

W okresie romantyzmu pojmowanie tolerancji podzieliło społeczeństwa. W Polsce dziewiętnastowiecznej problem ten, będący mocną stroną tradycji polskiej, został zepchnięty na margines z powodu walki o niepodległość. Zupełnie w innym kontekście pojawia się tolerancja w literaturze niemieckiej tego okresu. Inspiracją dla tego obszaru kulturowego był niemiecki idealizm, tj. filozofia Schellinga, Fichtego etc. W tym znaczeniu tolerancja pojawia się raczej jako problem tożsamości człowieka i koncepcja wolności. Spoiwem łączącym identyfikację z tolerancją staje się samo słowo tożsamość, a konkretnie rzecz ujmując poszukiwanie tożsamości. Poszukiwanie tożsamości w kulturze niemieckojęzycznej ugruntowane było na relacji Ja i Nie-Ja. Ja wykracza poza siebie, aby siebie odnaleźć jako siebie się. Próbą odpowiedzi na pytanie o siebie się (o relację między mną (Ja) i tym, co mną nie jest (Nie-Ja)) jest filozofia Heideggera, gdzie Ja zmienia się w jestestwo, które szuka swojego najbardziej właściwego sposobu bycia. Levinas, który poddaje krytyce filozofię Heideggera, stwierdza, że filozofia ta zamyka się na innego. Myśl Heideggera przesuwają poszukiwanie tożsamości z idei na doświadczenie. I do Heideggera, i do Levinasa będzie nawiązywał Tischner pisząc *Filozofię dramatu*. Dla niego konieczne będzie przewyciężenie relacji tautologicznej między mną i moim byciem na rzecz innego, który jest moim bliźnim. W tym sensie w XX wieku polska myśl odnosi się tak do niemieckiej filozofii, jak i do doświadczenia dramatu historii w Europie. Im bardziej dzieje człowieka odstaniały bezwzględność ludzkości, tym bardziej odczuwało się konieczność otwierania się na drugiego człowieka i budowania społeczności na tolerancji.

¹⁴⁹ Platon, *Fedon*, [w:] *idem, Dialogi*, t. 1., Kęty, Wydawnictwo Antyk, 1999, s. 546.

■ Polski wkład w kształtowanie się europejskiego pojęcia tolerancji – doświadczenie solidarności

Istnieją różne przykłady kształtowania się myśli demokratycznej i tolerancji w Polsce. Jednym z nich jest myśl Frycza Modrzewskiego w odniesieniu do możliwego dialogu między kościołem katolickim a kościołem reformowanym. Inne to, np. idea humanizmu czy okresu oświecenia i powstania pierwszej w Europie konstytucji¹⁵⁰, także tradycja braku wojen religijnych w okresie średniowiecza czy funkcja tygla różnych kultur i religii. Tolerancja jest tu rozumiana nie tyle jako idea, co raczej jako doświadczenie inności, tzn. doświadczenie tolerancji przez pryzmat spotkania drugiego człowieka. Ta koncepcja społeczna i polityczna związana z rozwojem tolerancji przybiera nową postać w XX wieku. Przykładem rozwoju idei, która otrzymuje postać realną, czyli doświadczenia drugiego człowieka, jest myśl polska zawarta w pojęciu solidarności. Poprzednie okresy w dużej mierze – chociaż zmierzały do zrealizowania tolerancji – traktowały ją jako ideę, do której trzeba nam zmierzać. Tischner jako kapelan ruchu solidarności wskazuje na solidarność jako doświadczenie drugiego. W *Etyce solidarności* wspomina o tym, twierdząc: „Fundamentem solidarności jest sumienie, a bodźcem do jej powstania wołanie o pomoc człowieka, którego zranił drugi człowiek. Solidarność stanowi szczególne więzi międzyludzkie: człowiek wiąże się z drugim człowiekiem dla opieki nad tym, kto potrzebuje opieki. Ja jestem z tobą, ty jesteś ze mną, jesteśmy razem – dla niego. My – dla niego. My, ale po to, by patrzeć na siebie, lecz – dla niego”¹⁵¹. Doświadczenie zranienia, bólu i wyzysku drugiego człowieka jest otwarciem się na niego, tzn. na tego, który potrzebuje pomocy. Porzucenie siebie i oddanie się drugiemu człowiekowi potwierdza moją tożsamość jako tego, którego drugi wzywa i wybiera. W tym doświadczeniu odsłania się bieda, ale też nadzieja. Jak twierdzi Tischner: „Gest >>pokładania nadziei<< jest jednym z najbardziej tolerancyjnych gestów człowieka”¹⁵². Zatem tolerancja nie jest już ideą, ale solidarnością sumień wynikającą z doświadczenia spotkania. Jest ona pokładaniem nadziei w człowieku, tzn. w bliźnim.

¹⁵⁰ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków, Znak, 1992, s. 101 oraz 104.

¹⁵¹ J. Tischner, *Etyka solidarności*, *op. cit.*, s. 17.

¹⁵² J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków, Znak, 1992, s. 307.

Tolerancja i wolność nie tyle odwołują się do problemów społecznych i filozoficznych, co opierają się na koncepcji prawdy o człowieku i kształtowanym przez niego społeczeństwie. Prawda o człowieku wyraża się w jego wolności

i rozumności natury. Jego dramat ugruntowany jest nie na fatum, lecz na stosunku człowieka do człowieka. Pokładanie nadziei w drugim człowieku jest wyrazem szacunku i gestem, który zwraca mu godność i honor. W obliczu dramatu pokładanie nadziei w kimś jest otwarciem się na niego wraz z jego dramatycznością. Istotą filozofii Tischnera jest koncepcja człowieka i jego wolności¹⁵³. Nie jest ona celem, lecz dopiero podstawą, na której możemy kształtować naszą otwartość na Innych. Tischner czerpie zatem z tradycji chrześcijańskiej i oświeceniowej, nie dokonuje podziału tych tradycji, ale szuka ich podstaw w człowieku. Nie domaga się rozdziału wiedzy naukowej od doświadczenia religii, lecz widzi w nich myśl kształtującą jedną, wspólną kulturę opartą na wolności.

W filozofii Tischnera tolerancja ukazywana jest z perspektywy człowieka jako osoby wolnej i rozumnej. Oznacza przede wszystkim proces wyzwolenia oraz walkę o płaszczyznę porozumienia ponad podziałami

Krytycy filozofii Tischnera, zupełnie bez sięgnięcia w istotę sporu, przypisywali filozofowi skłonność do liberalizmu i porzucenie wartości religijnych. Z tego powodu autor *Sporu o istnienie człowieka* utracił wielu przyjaciół. Płaszczyzna porozumienia zakłada jednak różnorodność. Myślenie Tischnera -zakorzenione w filozoficznych podstawach bycia sobą w tym co Inne - jest bardziej radykalne niż jemu współczesnych. Tolerancja oznacza dla niego horyzont nadziei i spotkania z drugim człowiekiem. Tischner twierdzi, że odnalezienie własnej tożsamości jest możliwe jedynie poprzez nawiązanie relacji transcendentnej z drugim. Porzucając siebie, znajduję się w tym, co wobec mnie diametralnie inne. Podobnie jak Modrzewski, także i Tischner dochodzi do idei tolerancji w nawiązaniu do etycznych wartości. Ten drugi podąża wszak jeszcze bardziej radykalną drogą, ponieważ sięga po naukę o dobru, czyli po agatologię. Modrzewski opiera się na poczuciu krzywdy i nierówności społecznej, autor *Etyki solidarności* natomiast na etyce pracy i dialogu. Łączy ich obu walka o rozumność i odrzucenie uprzedzeń, a także walka z niepotrzebnym cierpieniem ludzi. Nawet pracę nazywa Tischner dialogiem społecznym.

¹⁵³ 1985 jest rokiem przełomowym dla tematyki wolności u Tischnera; w tym czasie ukazują się: *Wezwani do wolności*, „Zeszyty Studium Społecznej Nauki Kościoła” 1985, z. 7; oraz *Wezwani do wolności (Aksjologia wolności a religia)*, „Znak” 1985 nr 1/2, s. 204-212. W tym samym czasie powstają: *Nadzieja szukająca prawdy i Kryzys jako kryzys myślenia*. Jest to zatem spór wokół prawdy i wolności – kluczowy problem u Tischnera.

■ Tolerancja a dyskryminacja

Zjawisko dyskryminacji możemy spotkać w różnych społecznościach i może ono dotyczyć różnych sfer. Każdy przejaw dyskryminacji, który próbujemy ukazać w procesie rozwoju społecznego, psychicznego człowieka jako jednostki czy grupy ludzi, odwołuje się do wewnętrznego stosunku człowieka do tego, co inne, a dokładniej do ukształtowania się człowieka jako osoby, która jest pośród ludzi. Dyskryminacja pochodzi od

łacińskiego słowa *discriminatio*, które oznacza rozróżnianie. W odniesieniu do zagadnień społecznych i politycznych dyskryminacja może występować w czystej postaci, tzn. jako wykluczenie pewnej grupy społecznej albo też może być pośrednia, tzn. jako dyskryminacja ukryta. Mimo przekonania oraz akceptacji dla różnorodności wykluczamy ze społeczności pewną grupę.

Dyskryminacja

- bezpośrednia
- pośrednia - ukryta

Możemy mówić o dyskryminacji ze względu na:

- płeć
- wyznanie
- poglądy
- przynależność do określonej grupy.

Współcześnie dyskryminacja oznacza wykluczenie, wyłączenie ze społeczności, odebranie prawa do równego traktowania obywateli.

Tolerancja, podobnie jak jej zaprzeczenie, które może przybierać postać dyskryminacji, oznacza postawę wobec tego, co zewnętrzne, znajdujące się na zewnątrz mnie. Tolerancja, o czym wspominaliśmy na początku, nie może być traktowana jako zaprzeczenie własnej tożsamości, lecz jest sprawiedliwością, rzetelnością i powściągliwością. Jest ona postawą wobec świata i innych ludzi. Nie ma bowiem możliwości zmiany tożsamości ze względu na posiadaną już świadomość i niemożliwość przejęcia innej. Możliwa jest natomiast modyfikacja nie naszej świadomości, lecz w obrębie naszej świadomości. Mówienie o tolerancji oznacza, że zakładamy różnice między mną a moim adwersarzem, interlokutorem. Kiedy pogląd mojego interlokutora jest przyjmowany przeze mnie, nie można mówić o tolerancji, lecz o identyfikacji. Idea, jak i doświadczenie tolerancji, wypływa z naszej otwartości na świat otaczający, a w nim szczególnie na drugiego człowieka, i może być rozumiana jako powściągliwość w ocenach ludzi wobec tego, co od nas różne, ale nie obojętność czy brak zaangażowania. Powściągliwość akcentuje różnice w poglądach, przekonaniach i konieczność i prowadzeniu sporu, lecz z poszanowaniem człowieka jako osoby i jego prawa do wolnego wyboru. Dyskryminacja jest natomiast wykluczeniem społecznym, odebraniem prawa człowiekowi jako człowiekowi.

■ Bibliografia:

1. R. Forst, *Toleranz im Konflikt, Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003.
2. G. Naschert, M. Rebes, *Ideas on European Tolerance*, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2008.
3. J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków, ZNAK, 1992.
4. J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków, ZNAK, 1992.
5. Platon, *Fedon*, w: *idem, Dialogi*, t. 1., Kęty, Wydawnictwo Antyk, 1999.
6. E.W. Böckenförde, *Ethos współczesnej demokracji i Kościoła*, „Znak” (4) 443, 1992.
7. E.W. Böckenförde, *Wolność-Państwo-Kościół*, Kraków, ZNAK, 1994.

Scenariusze zajęć

Wprowadzenie do tematyki warsztatów

Niezwykle istotny wpływ na ewolucję takich pojęć, jak tolerancja i dyskryminacja, miał wiek XX. Naznaczony został bowiem okrucieństwami dwóch wojen światowych, totalitaryzmów i skrajnych postaci rasizmu – antysemityzmu, segregacji rasowej czy apartheidu. Polityka dyskryminacji prowadzona na wszystkich kontynentach, nie wyłączając rozwiniętych krajów europejskich czy Stanów Zjednoczonych, doprowadziła w skrajnych przypadkach do masowych zbrodni ludobójstwa. Po 1945 roku wykształciły się więc mechanizmy międzynarodowej ochrony praw człowieka¹⁵⁴. Początkowo akcent położono na zapewnienie światowego pokoju. Wyrazem takiego myślenia była między innymi Karta Narodów Zjednoczonych

podpisana 26 czerwca 1945 roku. Wśród podstawowych celów Narodów Zjednoczonych wymienia ona dążenie do utrzymania pokoju i zachęca do „poszanowania praw człowieka i podstawowych swobód dla wszystkich bez różnicy rasy, płci, języka lub religii”¹⁵⁵. W preambule zaś do przyjętej 10 grudnia 1948 roku *Powszechnej deklaracji praw człowieka* podkreślono, że podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie jest „uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej, jako że brak poszanowania i pogarda dla praw człowieka doprowadziły do aktów barbarzyństwa, które wstrząsnęły sumieniem ludzkości”¹⁵⁶. W artykule 1 wyrażono ponadto przekonanie o przyrodzonej wolności i równości wszystkich ludzi.

Dyskryminacja (łac. *rozróżnienie*) polega na pozbawieniu równych praw społecznych, politycznych czy ekonomicznych określonych kategorii osób. Wiąże się z prześladowaniami ze względu na przynależność rasową, narodową, etniczną, wyznaniową, pochodzenie społeczne czy płeć.

Tolerancję (łac. *cierpliwość, wytrwałość*) charakteryzuje zgoda na to, aby zbiorowość, której jesteśmy członkami, była wewnętrznie zróżnicowana. Oznacza również rezygnację z przymusu jako środka wpływania na postawy innych ludzi. Co ważne, definiowanie dyskryminacji i tolerancji zmieniało się pod wpływem wydarzeń historycznych.

Nowa encyklopedia powszechna PWN, Warszawa 1997; Encyklopedia PWN, www.encyklopedia.pwn.pl (dostęp: 15.02.2012).

¹⁵⁴ J. Hołda, Z. Hołda, D. Ostrowska, J.A. Rybczyńska, *Prawa człowieka. Zarys wykładu*, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, 2011, s. 50.

¹⁵⁵ *Karta Narodów Zjednoczonych*, Dz. U. z 1947 r., nr 23, poz. 70. Podkreślić należy, iż Karta Narodów Zjednoczonych jako umowa międzynarodowa stanowiła od samego początku wiążący akt prawny.

¹⁵⁶ *Powszechna deklaracja praw człowieka*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 10.02.2012). Deklaracja ta nie jest umową międzynarodową. Jej szczególne znaczenie wynika z faktu, iż została uchwalona przez większość społeczności międzynarodowej. Jako pierwsza zawierała całościowy katalog praw człowieka (zob. J. Hołda, Z. Hołda, D. Ostrowska, J.A. Rybczyńska, *op. cit.*, s. 53)

Dyskryminacja rasowa - wszelkie różnicowanie, wykluczenie, ograniczenie lub uprzywilejowanie z powodu rasy, koloru skóry, urodzenia, pochodzenia narodowego lub etnicznego, które ma na celu lub pociąga za sobą przekreślenie bądź uszczuplenie uznania, wykonywania lub korzystania, na zasadzie równości praw człowieka i podstawowych wolności w dziedzinie politycznej, gospodarczej, społecznej i kulturalnej lub w jakiegokolwiek innej dziedzinie życia publicznego.

Międzynarodowa konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej, Dz. U. z 1969 r., nr 25, poz. 187.

Kolejne akty prawa międzynarodowego szczegółowo zajmowały się problemem różnych form nietolerancji. Między innymi w przyjętej 7 marca 1966 roku *Międzynarodowej konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej* Narody Zjednoczone potępiły apartheid, segregację rasową i kolonializm, a także propagowanie idei wyższości jednej rasy nad drugą. W akcie tym podkreślono, że „każda doktryna o wyższości opartej na zróżnicowaniu rasowym jest fałszywa pod względem naukowym, zasługująca na potępienie z moralnego punktu widzenia, niesłuszna

i niebezpieczna społecznie oraz że nigdzie nie ma usprawiedliwienia dla dyskryminacji rasowej ani w teorii, ani w praktyce”¹⁵⁷. *Deklaracja w sprawie eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach z 25 listopada 1981 roku uznawała natomiast za istotne „popieranie zrozumienia, tolerancji i szacunku w sprawach dotyczących wolności religii lub przekonań, którego brak prowadził wielokrotnie bezpośrednio lub pośrednio – do wojen i wielkich cierpień ludzkości”*¹⁵⁸.

Spółeczność międzynarodowa dostrzegła też szereg innych problemów, jak choćby dyskryminację występującą w dziedzinie oświaty czy nierówne traktowanie kobiet¹⁵⁹. Co więcej, zauważyła potrzebę ochrony interesów społeczności międzynarodowej jako całości, np. poprzez ochronę środowiska naturalnego i dziedzictwa kulturowego. Proces poszukiwania nowych form ochrony pozostaje niezakończony. Tymczasem świat zachodni, piętnując coraz więcej form dyskryminacji i opowiadając się za wzrostem tolerancji, staje coraz częściej przed problemem jej granic. Zwrócił na to uwagę m. in. wybitny polski filozof, Leszek Kołakowski, kiedy ostrzegał przed zwalczaniem nietolerancji obojętnością i unikaniem zajmowania jakiegokolwiek stanowiska w danej sprawie. Pisał: „mam prawo upierać się przy swoich przekonaniach (...). Tolerancja jest skuteczna, jeśli jest obustronna”¹⁶⁰. Pytał również: „czy wolno i należy tolerować ruchy polityczne lub religijne, które są wrogami tolerancji i chcą zniszczyć wszystkie urządzenia, co tolerancję chronią, ruchy totalitarne lub dążące do narzucenia własnej despotycznej władzy? Tolerancja

¹⁵⁷ *Międzynarodowa konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej*, Dz. U. z 1969 r., nr 25, poz. 187.

¹⁵⁸ *Deklaracja w sprawie eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1981.html> (dostęp: 10.02.2012).

¹⁵⁹ Zob. np. *Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty*, Dz. U. z 1964 r., nr 40, poz., 268; *Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet*, Dz. U. z 1982 r., nr 10, poz. 72.

¹⁶⁰ L. Kołakowski, *O tolerancji*, [w:] *idem, Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2003 s. 39-41.

nieograniczona zwraca się przeciw sobie i niszczy warunki, które czynią ją możliwą”¹⁶¹. By jednak mówić o tolerancji w sensie pozytywnym i zrozumieć kulturę zachodnią, należy odwołać się do tragicznej i wstydlivej przeszłości, która powinna stanowić ostrzeżenie dla kolejnych pokoleń. Warto zastanowić się głębiej nad przyczynami Holokaustu – „kulminacyjnego punktu rozwoju tego, co w europejskiej cywilizacji najgorsze: nietolerancji, nienawiści do obcych, ludobójstwa”¹⁶² – a także segregacji rasowej w Stanach Zjednoczonych, na temat której jeszcze w 1963 roku Martin Luther King mówił: „życie Murzyna unieruchamiają kajdany segregacji i łańcuchy dyskryminacji (...). Nie możemy być zadowoleni, jak długo nasze dzieci są odzierane ze swojej osobowości i ograbiane z ich godności przez tablice oznajmiające >>tylko dla białych<<”¹⁶³.

Scenariusz zajęć

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ■ analiza przyczyn i skutków prowadzenia skrajnie dyskryminacyjnej polityki państwa na przykładzie antysemityzmu w Trzeciej Rzeszy i segregacji rasowej w USA ■ analiza rozwoju polityki antydyskryminacyjnej w XX wieku ■ poznanie celu i skutków (pozytywnych i negatywnych) funkcjonowania stereotypów w życiu społecznym ■ poznanie podstawowych terminów łączących się z tematem dyskryminacji, m.in.: rasizm, adultyzm, homofobia, szowinizm, mobbing
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ■ umiejętność pracy zespołowej ■ umiejętność samodzielnej analizy tekstów źródłowych ■ umiejętność formułowania własnych wniosków

¹⁶¹ *Ibidem*, s. 40-41

¹⁶² Z. Mach, *Pamięć Holokaustu i edukacja dla Europy*, [w:] *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo, Kraków, CBH, 2005, s. 21.

¹⁶³ M.L. King, *I have a dream*, <http://abcnews.go.com/Politics/martin-luther-kings-speech-dream-full-text/story?id=14358231> (dostęp: 15.02.2012).

Wprowadzenie

Osoba prowadząca warsztaty przedstawia się i przybliża grupie tematykę zajęć. Następnie poświęca 5-10 minut na zorientowanie się, co uczniowie wiedzą i czego oczekują po warsztacie (jakie tematy konkretnie ich interesują). Warto zapisać te sugestie na tablicy i, jeśli to możliwe, odnieść je do treści warsztatu lub właśnie te aspekty uwypuklić.

Ćwiczenie 1

Osoba prowadząca warsztat pisze na tablicy pojęcia: uprzedzenie, dyskryminacja, rasizm, seksizm, homofobia, ksenofobia, ksenofobia, ksenofobia, szowinizm, nacjonalizm, patriotyzm, hadicapizm, adultyzm, pedofobia, dyskryminacja odwrotna, mobbing, molestowanie, antysemityzm. Następnie dzieli uczestników na grupy (po 4-5 osób w grupie). W każdej z grup wyznacza lidera. Zadanie polega na scharakteryzowaniu pojęć oraz ustaleniu związków między nimi (5 minut). Grupy otrzymują pomieszane pojęcia oraz definicje na oddzielnych kartkach i muszą je dopasować (5 minut). W tym czasie nauczycieli kontroluje postępy w pracy przechodząc od grupy do grupy i udzielając podpowiedzi, jeśli to konieczne. Jednak należy pozwolić grupom pracować samodzielnie. Następnie nauczyciel omawia wyniki ćwiczenia (10 minut).

Ćwiczenie 2

Każda z grup otrzymuje obraz/grafikę jednego ze znanych stereotypów. Materiały te można z łatwością znaleźć w Internecie (np. Żyd liczący pieniądze, Rom – obóz romski lub grupa Romów w kolorowych strojach (uwaga: warto wyjaśnić, że używana powszechnie nazwa Cygan niesie konotacje pejoratywne), postać Afroamerykanina – rapera, Szweda dbającego o środowisko naturalne, Niemca dbającego o porządek, Polaka – w sandałach i skarpetkach itp.). Po chwili zastanowienia jedna osoba z grupy przedstawia dany stereotyp w grze „kalambury”. Reszta uczniów zgaduje. Wygrywa grupa, która zgadnie jak najwięcej przykładów. Ważne przy tym ćwiczeniu jest pokazanie i podkreślenie w podsumowaniu, że stereotypy mogą być i pozytywne, i negatywne (20 minut).

Dyskryminacja: studium przypadku (50 minut)

Żydzi

Ćwiczenie 3

Nauczyciel rozdaje grupom pomieszane opisy najważniejszych wydarzeń z dziejów narodu żydowskiego (Kodeks Teodozjusza potwierdzający niższy status prawny Żydów, Pierwsza krucjata, masowe pogromy Żydów w Europie, Pierwsze oskarżenie o mord rytualny, Sobór laterański IV; nakazanie Żydom noszenia odmiennych strojów i oznaczeń, Powstanie pierwszego getta, Pierwsze użycie słowa antysemityzm przez dziennikarza Wilhelma Marr'a, Powstanie publikacji *Protokoły mędrców Syjonu*, Wprowadzenie norymberskich ustaw rasowych, Noc Kryształowa, Holokaust, Pogrom kielecki, Sobór laterański II; odrzucenie poglądu o odpowiedzialności Żydów za ukrzyżowanie Jezusa Chrystusa) a uczniowie mają uporządkować je na osi czasu, a najważniejsze osoby dopasować do ich dokonań (10 minut). Nauczyciel omawia ćwiczenie na forum. Po tym, jak wszystkie grupy skończą, ważne jest skoncentrowanie się na nakreśleniu tła historycznego, a także powtarzających się schematów stereotypizacji i dyskryminacji Żydów (10 minut).

Ćwiczenie 4

Nauczyciel rozdaje grupom fragmenty ustaw norymberskich oraz pytania:

(a) z jakimi rodzajami nietolerancji stykasz się czytając tekst ustawy?

(b) jak czuł(a)byś się, gdyby podobna dyskryminacja dotyczyła Twojego narodu?

Uczniowie mają przeczytać dany tekst i zastanowić nad odpowiedziami (15 minut). Następnie każda grupa przedstawia swoje odpowiedzi, które powinny być uzupełniane przez inne grupy. Nauczyciel jest odpowiedzialny za moderowanie dyskusji, stawianie dodatkowych pytań oraz wyjaśnianie zagadnień spornych (25 minut).

Segregacja rasowa w USA

Ćwiczenie 5

Nauczyciel odtwarza film dotyczący segregacji rasowej w USA:

<http://www.youtube.com/watch?v=zVPeoPLsG00&feature=related>

Uwaga: wybór filmu jest zależny od ilości czasu, jakim dysponujemy oraz znajomości języka angielskiego uczniów!

Ćwiczenie 6

Nauczyciel rozdaje grupom pomieszane opisy najważniejszych wydarzeń z czasu apartheidu w USA (Wojna secesyjna, Powstanie Ku Klux Klanu, XIII poprawka do Konstytucji

USA mająca na celu zniesienie niewolnictwa, Wprowadzenie XIV i XV poprawki do Konstytucji USA, Orzeczenie w sprawie Plessy v. Ferguson, Wyrok Sądu Najwyższego USA w sprawie Brown przeciwko Komisji Edukacji miasta Topeka, odmówienie przez Rosę Parks ustąpienia miejsca siedzącego w autobusie białemu mężczyźnie, Powstanie Konferencji Chrześcijańskich Przywódców Południa (Southern Christian Leadership Conference) z Martinem Lutherem Kingiem, „Przejazdy wolności” (Freedom Rides), Marsz na Waszyngton, Uchwalenie Ustawy o Prawach Obywatelskich (Civil Right Act), Zabójstwo Martina Luthera Kinga) a uczniowie mają uporządkować je na osi czasu, a najważniejsze osoby dopasować do ich dokonań (10 minut). Nauczyciel omawia ćwiczenie na forum, po tym jak wszystkie grupy skończą. Ważne jest skoncentrowanie się na nakreśleniu tła historycznego podobnie jak w ćwiczeniu 3 (10 minut).

Ćwiczenie 7

Nauczyciel rozdaje uczniom teksty z przykładami regulacji dot. segregacji rasowej. Wspólnie z uczniami zastanawia się nad najmniej i najbardziej dotkliwymi regulacjami (10 minut). Omawia przykładowe regulacje dotyczące segregacji rasowej – stan Arkansas oraz stan Kentucky.

Ćwiczenie 8

Nauczyciel rozdaje uczniom teksty z przemówieniem Martina Luthera Kinga *I have a dream*. Tekst tego przemówienia w oryginale można znaleźć na stronie: <http://abcnews.go.com/Politics/martin-luther-kings-speech-dream-full-text/story?id=14358231> a w tłumaczeniu na język polski: <http://planeta-terra.blogspot.com/2008/11/mam-marzenie.html>. Następnie odczytuje tekst, który uczniowie śledzą na swoich materiałach lub prosi o to kogoś z grupy. Podczas odczytywania omawia na bieżąco tekst i analizuje go razem z uczniami, zadając pytania o jego znaczenie (20 minut). Można także wykorzystać fragmenty przemówienia na wideo: <http://www.youtube.com/watch?v=v2HzmonoJWU>

Zakończenie

„Gorący kartofelek” - Nauczyciel prosi każdego z uczniów o 1 zdanie, które ma zawierać refleksję z warsztatów: cokolwiek, co było dla danej osoby ważne podczas spotkania; nowa informacja. Można to przeprowadzić w formie zabawy rzucając między sobą, np. kulkę z papieru, która ma symbolizować „gorącego kartofelka”, co zmusza uczestników do szybkiej reakcji i odrzucenia kulki dalej.

Polityka rasistowska Trzeciej Rzeszy

Joanna Sondel-Cedarmas

Nie ulega wątpliwości, że antysemityzm, podobnie jak i rasizm, stanowił jeden z najważniejszych elementów doktryny narodowego socjalizmu. Już na początku 1920 roku znalazł się w programie Dwudziestu Pięciu Punktów Niemieckiej Partii Robotniczej, będącej załącznikiem Partii Narodowych Socjalistów, a następnie został podniesiony do rangi podstawowej zasady NSDAP¹⁶⁴. Zawarte we wspomnianym programie oraz późniejszych uzupełnieniach (m.in. z 1930 roku) restrykcje i represje wobec niemieckich Żydów, sprowadzające się do pozbawienia tej ludności niemal wszystkich praw publicznych i większości praw prywatnych w Rzeszy, zostały zrealizowane w praktyce w ustawach rasistowskich wprowadzonych w latach 1933-1938. Dopiero w połowie 1941 roku pojawił się natomiast projekt fizycznego unicestwienia Żydów (*Endlösung*), a jego ramy organizacyjne zostały opracowane na konferencji w Wannsee w styczniu 1942 roku. Pod względem ideologicznym nazistowski antysemityzm najpełniejszą podbudowę otrzymał w pismach Alfreda Rosenberga, a zwłaszcza Adolfa Hitlera, powstałych jeszcze przed dojściem NSDAP do władzy w 1933 roku¹⁶⁵.

Jak słusznie zauważył Michael R. Marrus, Hitler nie tylko nadał antysemityzmowi narodowych socjalistów szczególnie „ton ideologiczny”, ale również wyniósł swą zawziętą osobistą nienawiść do Żydów do rangi sprawy państwowej”.

M.R. Marrus, *Holokaust, Historiografia*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1993, s. 34.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie głównych aspektów polityki rasistowskiej prowadzonej przez Trzecią Rzeszę w latach 1933-1945 ze szczególnym uwzględnieniem ustaw

¹⁶⁴ Elementy antysemityczne znaleźć już można w programie powstałej w 1919 roku Niemieckiej Partii Robotniczej (Deutsche Arbeiterpartei DAP), która następnie została przekształcona w Partię Narodowych Socjalistów (NSDAP). Była to organizacja volksistowsko-nacjonalistyczna, o charakterze antymarksistowskim i antyliberalnym, a jej głównym celem miało być przeciwstawienie się wpływom lewicy na masy. Adolf Hitler, który przyłączył się do DAP we wrześniu 1919, był wraz z Antonem Drexlerem oraz Gottfriedem Federem autorem programu partii tzw. Nowego Programu Dwudziestu Pięciu Punktów, który został przedstawiony w lutym 1920 roku. Wśród najważniejszych elementów programu znalazł się postulat utworzenia Wielkich Niemiec, gdzie obywatelstwo miało być oparte na krwi, program ekspansji terytorialnej Niemiec, unieważnienie powojennych traktatów pokojowych z Wersalu i Saint-Germain-en Laye, utworzenie silnej władzy centralnej, oraz hasła polityki społeczno-gospodarczej. Znalazł się także punkt wprowadzający definicję biologiczną rasy i postulat, wykluczenie z narodowości niemieckiej „nie-Niemców”, przede wszystkim Żydów. Żydom odmawiano prawa do obywatelstwa niemieckiego (jako nie <Volsgenosse>), a nawet zakładano wydalenie ich z Rzeszy, w przypadku gdyby wymagałyby tego względy ekonomiczne. W punkcie 25 znalazł się również postulat wprowadzenia zakazu piastowania przez Żydów w Niemczech wielu funkcji i urzędów publicznych. Podobnie też głównie do Żydów odnosił się postulat zawarty w punkcie 17 przeprowadzenia w Niemczech reformy rolnej, zniesienia renty gruntowej i ustanowienia prawa o konfiskacie bez odszkodowania terenów przeznaczonych na cele publiczne. Szerzej na ten temat zob. M. Maciejewski, *Rozważania nad znaczeniem antysemityzmu w ideologii Adolfa Hitlera*, „Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi” (dalej: SnFiZH), t. XVIII, Wrocław 1995, s. 16-17.

¹⁶⁵ Należy zaznaczyć, że jeszcze w okresie Republiki Weimarskiej doktrynę antysemityczną rozwijali także inni ideologowie związani z NSDAP, jak Dietrich Eckart, Gottfried Feder, Joseph Goebbels i Julius Stricher, jednak ich idee nie wycisnęły tak silnego piętna na antyżydowskiej ideologii tej partii.

uderzających w Żydów oraz naczelných kierunków nazistowskiej biopolityki dążących do oczyszczenia niemieckiej wspólnoty narodowej z jednostek chorych, ułomnych, nosicieli wrodzonych patologii tak fizycznych, jak i psychicznych, zgodnie z programem wyeliminowania „życia niegodnego życia”. Ze względu na ograniczoną z przyczyn formalnych długość tego tekstu, nie zamierza on przedstawić innych założeń tej polityki, jak na przykład programu dyskryminacji, a następnie eksterminacji Cygan jako ludności zaliczanej do grupy „aspołecznej” (podobnie jak na przykład homoseksualiści) i „na równi z Żydami obcej pod względem rasowym” ani polityki antysłowiańskiej prowadzonej przez hitlerowców w okresie II wojny światowej.

■ Żydzi w koncepcjach Adolfa Hitlera i Alfreda Rosenberga

Narodowosocjalistyczny antysemityzm opierał się na micie Żyda jako wroga obiektywnego, z którym nie może być porozumienia i którego należy bezwzględnie zwalczać. Taka koncepcja występuje już w dwóch częściach naczelnego dzieła Adolfa Hitlera *Mein Kampf*. Już w pierwszym tomie, uważanym za wyraz autorskiego poglądu Hitlera na świat (jego <Weltanschauung>) powstałym w 1924 roku w czasie pobytu w twierdzy Landsberg po nieudanym puczu monachijskim, pojawia się przeciwstawienie „najdoskonalszej rasy” – Aryjskiej, rasy „najgorszej”, to znaczy Żydom. Zarysowana jest także teza (jeszcze w sposób ogólnikowy) o konieczności wyniszczenia ludności żydowskiej. Jak zauważył wrocławski historyk doktryn politycznych, Marek Maciejewski, z licznych enuncjacji Hitlera jeszcze sprzed 1933 roku wyłania się dość stereotypowy wizerunek Żyda jako demonicznej siły destrukcyjnej, z premedytacją działającej na szkodę rasy germańskiej. Żydzi przedstawiani są jako symbol absolutnego zła,

Jak zauważył Marek Maciejewski, antysemityzm stanowił jeden z głównych składników światopoglądu Hitlera. Opierał się on na dość prymitywnej interpretacji teorii Darwina, zakładającej, iż proces historyczny jest przejawem nieustannej walki między poszczególnymi jednostkami, narodami i rasami. Według Paula Johnsona charakterystyczną cechą antysemityzmu Hitlera było połączenie dwóch odmian tej ideologii: austriackiego i niemieckiego. Z tego pierwszego nurtu przyszły kanclerz Rzeszy miał zaczerpnąć nienawiść do tzw. *Ostjuden* (Żydów ze Wschodu), podczas gdy z niemieckiej odmiany antysemityzmu zapożyczył skłonność do utożsamiania tzw. kwestii żydowskiej (*Judenfrage*) z bolszewizmem. Hitler miał powiedzieć, że jeśli chodzi o antysemityzm najwięcej zawdzięcza Richardowi Wagnerowi, którego pisma o charakterze antysemitycznym przeczytał. Regularnie uczestniczył też w festiwalach wagnerowskich w Bayreuth.

Dla Hitlera Żyd to nie tylko przedstawiciel rasy „podrzędnej” i „niebezpiecznej”, ale zarazem „wyrachowanej”, „obludnej” i „przewrotnej”, która nie posiada cech <twórczych>, a jedynie cechy <odtwórcze>, bezwartościowe w procesie cywilizacyjnym.

Zob. M. Maciejewski, *Rozważania nad znaczeniem antysemityzmu w ideologii Adolfa Hitlera*, „Studia nad Faszysmem i Zbrodniami Hitlerowskimi”, t. XVIII, Wrocław 1995, s. 5 i nast. oraz P. Johnson, *Historia Żydów*, Kraków, Platan, 1993, s. 502.

odpowiedzialni za wszystkie niemal nieszczęścia i klęski, które spadły na Niemców i inne rasy aryjskie od początków dziejów ludzkości, a w szczególności za klęskę Niemiec w I wojnie światowej¹⁶⁶. Jak słusznie zauważył cytowany politolog, zestawiając cechy Aryjczyków i Żydów, Hitler odmawiał Żydom takich cech, jak bezinteresowność, gotowości do poniesienia ofiary za drugich, zdolności kulturotwórczych, chęci do rzetelnej pracy. Przyszły führer konsekwentnie podkreślał także tezę o rzekomym dążeniu Żydów do osiągnięcia hegemonii w świecie. Uważał ich za naród żerujący na osiągnięciach innych narodów, który nigdy nie stworzył własnego państwa, lecz poprzez umiejętność asymilacji z innymi narodami, dążył do przejęcia władzy i tworzenia własnych „państw w państwach” lub „państw ponad państwami”. Do wytworów „międzynarodowego żydostwa” Hitler zaliczał takie zjawiska i procesy, jak handel, banki, giełdę, rewolucję burżuazyjną i socjalistyczną, demokrację parlamentarną, liberalizm, komunizm i masonerię. Identyfikował Żydów z zjawiskiem internacjonalizmu, marksizmu i socjalizmu, „zdrajcami listopadowymi” z 1918 roku oraz twórcami demokratycznej Republiki Weimarskiej. Dlatego też często w swoich pismach i przemowach w okresie poprzedzającym dojście do władzy nawiązywał do rozpowszechnionej zwłaszcza przez środowiska nacjonalistyczne po I wojnie światowej „legendzie o ciosie nożem w plecy” (*Dolchstoßlegende*), głoszącą tezę o ciosie zadany Rzeszy przez międzynarodowe żydostwo, niemieckich socjaldemokratów i państwa ententy. Należy także podkreślić, że jeszcze przed 1933 roku do rangi prawdziwej obsesji Hitlera urosło dążenie do „utrzymania czystości krwi i rasy”, niebezpieczeństwo pohańbienia rasy germańskiej w wyniku przebiegłej działalności „uwodzicieli kobiet aryjskich”¹⁶⁷. W drugim tomie *Mein Kampf*, który ukazał się drukiem w 1928 roku powiązał on antysemityzm z programem polityki zagranicznej. Przyszły kanclerz Rzeszy żądał w nim wysiedlenia tak zwanych *Ostjuden*, a także nadania statusu cudzoziemców wszystkim Żydom, również tym, którzy od stuleci zamieszkiwali w Niemczech. Idąc dalej w swoich rozważaniach, głosił konieczność anulowania traktatów pokojowych zawartych po I wojnie światowej i uznawał Francję jako głównego wroga Niemiec. Postulował także walkę o zdobycie przestrzeni na Wschodzie i przedstawiał Słowian jako rasy niższe. W ten sposób w koncepcji Hitlera rasizm był połączony z pojęciem *Lebensraumu*. Należy także zaznaczyć, że w *Mein Kampf* obok tezy, że Żydów należało zwalczać by mógł istnieć naród niemiecki pojawił się również postulat, że nie można pozwalać mnożyć się syfiliikom, gruźlikom, osobom dziedzicznie obciążonym, kalekom, kretynom i przestępcom. Ten postulat należy uznać za zapowiedź programu biopolityki prowadzonej przez nazistowskie Niemcy począwszy od 1933 roku. Już w latach 1924-28 Hitler głosił, że nie można pozwolić na mieszanie osobników w pełni wartościowych pod względem rasowym z bezwartościowymi. Winą

¹⁶⁶ Por. M. Maciejewski, *Żydzi w doktrynie nazistowskiej w latach 1919-1933*, „SnFiZH”, t. XV, Wrocław 1992, s. 5 i n.

¹⁶⁷ Zob. Bullock, *Hitler. Studium tyranii*, Warszawa, Iskry, 1997, s.48 i M. Maciejewski, *Rozważania nad znaczeniem antysemityzmu w ideologii Adolfa Hitlera*, op. cit., s. 16.

za taką sytuację obarczał liberalno-demokratyczne państwo, a także etykę chrześcijańską głoszącą hasło miłości bliźniego. Głosił, że tym wszystkim, których uzna się za <obciążonych> trzeba zabronić rozmnażania się i w konsekwencji uważał za rozwiązanie najbardziej humanitarne ich sterylizację. Jak zaznaczał, do podstawowych zadań państwa powinno należeć utrzymanie, pielęgnacja i rozwój elementów najbardziej wartościowych pod względem rasowym. Ważnym teoretykiem rasizmu i antysemityzmu był także Alfred Rosenberg (1893-1946) – niemiecki architekt, z zamiłowania filozof, podczas II wojny światowej minister Rzeszy do spraw okupowanych obszarów wschodnich, autor dzieła *Der Mythos des 20. Jahrhunderts*, które ukazało się w 1930 roku. Na kształtowanie się poglądów antysemitycznych Rosenberga znaczny wpływ wywarła lektura *Protokołów Mędrców Syjonu* głosząca tezę o rzekomym tajnym postanowieniu I Kongresu Syjonistycznego w Bazylei (1897) w sprawie zapewnienia Żydom panowania nad światem. Z tego właśnie dzieła Rosenberg zaczerpnął paradygmat tzw. „ducha żydowskiego”, który miał występować we wszystkich sferach życia społecznego oraz politycznego. W *Micie XX wieku* oraz w szeregu artykułach opublikowanych w latach dwudziestych głównie na łamach „Völkischer Beobachter” wysunął on tezę, że czynnikiem decydującym o kierunku kształtowania się dziejów ludzkości był „mit krwi” rasy nordyckiej. To przedstawiciele tej właśnie rasy byli twórcami wszystkich doniosłych osiągnięć w dziedzinie nauki, kultury, sztuki, techniki, etc. Zupełnym przeciwieństwem Germanów byli natomiast Żydzi - nazywani kontrrasą (*Gegenrasse*) - demoniczna siła destrukcyjna, z premedytacją działająca na szkodę rasy nordyckiej i zagrażająca jej czystości. Zdaniem Franciszka Ryszki, w światopoglądzie Adolfa Hitlera, jak i Alfreda Rosenberga, Żydzi pełnili rolę zarówno wroga obiektywnego, jak i kozła ofiarnego¹⁶⁸. Rosenberg podzielał wiarę Hitlera w istnienie żydowskiego niebezpieczeństwa i konieczność przeciwstawienia się zagrożeniu ze strony Żydów. Stawiał przy tym znak równości pomiędzy polityką żydostwa a rozwojem bolszewizmu. Jak podkreślił Marek Maciejewski, Rosenberg nie zdołał opracować jednoznacznej definicji Żyda, chociaż jeszcze przed 1933 rokiem próbował określić desygnaty tego pojęcia, posługując się przede wszystkim kryterium rasy i więzów rodzinnych. Według autora *Mitu XX wieku* za Żyda należało uważać tego „kogo rodzice, ojciec lub matka byli traktowani przez Żydów jako członkowie narodu żydowskiego”, jak również osobę, której małżonek był Żydem¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Zob. F. Ryszka, *Państwo stanu wyjątkowego. Rzecz o systemie państwa i prawa Trzeciej Rzeszy*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, a także H. Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, London, Schocken Books, 1951.

¹⁶⁹ Por. M. Maciejewski, *Żydzi w koncepcjach Alfreda Rosenberga*, „SnFiZH”, t.XVIII, Wrocław 1995, s. 53.

▣ Ustawy rasistowskie w Trzeciej Rzeszy

Politykę rasistowską wobec Żydów oraz ludzi uznanych za mało lub bezwartościowych zaczęto stosować w Niemczech zaraz po przejęciu władzy przez Adolfa Hitlera. Już pierwsze ustawy wprowadzone w 1933 roku miały na celu ograniczenie praw publicznych ludności żydowskiej i stopniowe wyeliminowanie jej z niemieckiej wspólnoty narodowej. Należy zaznaczyć, że w momencie dojścia Hitlera do władzy na terytorium Rzeszy żyło około 525 tys. Żydów (co stanowiło około 1% ludności), zamieszkujących przede wszystkim w wielkich miastach, takich jak Berlin, Frankfurt, Wrocław, Hamburg, Kolonia i Lipsk. W znakomitej większości była to ludność dobrze zintegrowana, od połowy XIX wieku biorąca aktywny udział w życiu politycznym, kulturalnym i gospodarczym Niemiec. Od samego początku polityce stopniowego ograniczania praw Żydów towarzyszyły akcje demonstracyjne prowadzone głównie przez oddziały SA nakłaniające, m.in. do bojkotu sklepów i towarów żydowskich, a także wywieraniu presji na pracodawców by zwalniali pracowników żydowskich. Jednym z najważniejszych wystąpień tego rodzaju była manifestacja zorganizowana na zlecenie Josepha Goebbelsa w dniu 10 maja 1933 roku na berlińskim placu Opery, w czasie której bojówki Hitlerjugend i SA podpaliły stos książek pisarzy żydowskich, a także autorów uznanych za „wrogów narodu”.

Polityka rasistowska przebiegała w dwóch etapach:

- 1) lata 1933-1940, kiedy władze Rzeszy dążyły do ograniczenia praw publicznych i prywatnych Żydów, próbując zachować jednak pewne pozory legalności,
- 2) lata 1941-1945 to znaczy okres fizycznego unicestwienia Żydów żyjących na terytorium państwa oraz na terytoriach okupowanych przez Rzeszę.

1) Paragraf aryjski z 7 kwietnia 1933 r.

W dniu 7 kwietnia 1933 weszła w życie ustawa o reorganizacji kadry urzędniczej (tak zwany paragraf aryjski), która „w interesie obywateli aryjskich”, w celu usunięcia „wpływow żydowskich i elementów komunistycznych” miała wyeliminować ze służby państwowej wszystkie osoby pochodzenia niearyjskiego, a także tych, których „polityczna przeszłość nie dawała rękojmi, że w każdej chwili i bez zastrzeżeń wstępować będą do narodowego państwa”.

Zob: F. Ryszka, *Państwo stanu wyjątkowego. Rzecz o systemie państwa i prawa Trzeciej Rzeszy*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, s. 185.

Pierwsze rasistowskie ustawy traktowały paralelnie obcość rasową z wrogością polityczną, uderzając tak w Żydów, jak i komunistów. Wprowadzony 7 kwietnia 1933 roku Paragraf aryjski dążył do usunięcia z administracji publicznej osób pochodzenia żydowskiego oraz przeciwników politycznych (w pierwszym rządzie komunistów). Jednocześnie wprowadzono podobne ograniczenia wśród wolnych zawodów. Jak stwierdził minister spraw wewnętrznych, Wilhelm Frick, 1 kwietnia 1933 roku, obecność Żydów w przemyśle, handlu i wolnych zawodach miała „działać zatrzymująco na

duszę narodu, stosunki socjalne i polityczne”¹⁷⁰. Żydzi nie mogli być odtąd zatrudniani w administracji państwowej, zabroniono im także możliwości wykonywania zawodów adwokata, doradcy patentowego i podatkowego, a następnie lekarza. Z czasem ograniczenia te objęły również studentów wyższych uczelni. Początkowo wprowadzono pewne wyjątki: paragrafem aryjskim nie zostali objęci kombatanci I wojny światowej, za którymi wstawił się Prezydent Rzeszy, Paul von Hindenburg oraz Żydzi z Górnego Śląska, korzystający z konwencji genewskiej z 1922 roku w sprawie Górnego Śląska. Wkrótce wymóg „aryjskiej krwi” został także wprowadzony w prawie własności. W dniu 29 września 1933 roku weszła w życie ustawa o zagrodach dziedzicznych, która jako warunek własności gospodarki dziedzicznej wprowadzała wymóg posiadania „krwi niemieckiej lub pochodzącej z tego samego pnia”. W 1933 roku wydano także przepisy dyskryminacyjne w prawie o obywatelstwie, na mocy których pozbawiano obywatelstwa niemieckiego emigrantów politycznych oraz osoby, które nabyły to obywatelstwo po 9 listopada 1918 roku, „jeśli nadanie obywatelstwa uznano za niewskazane”, a więc w przypadku Żydów i komunistów.

2) Ustawy norymberskie z 15 września 1935 r. o obywatelstwie Rzeszy oraz „ochronie krwi niemieckiej”

Na siódmym „zjeździe wolności w Norymberdze” w dniach 10-16 września 1935 roku, Reichstag uchwalił trzy ustawy (zwane odtąd „norymberskimi”), które dotyczyły obywatelstwa Rzeszy oraz „ochrony krwi niemieckiej”. Na zjeździe w Norymberdze wprowadzono też ustawy o barwach państwowych Rzeszy, nazyfikację symboli państwowych (*hakenkreuz*, barwy czerwono-biało- czarne). W oparciu do ustawę o obywatelstwie, która dzieliła dotychczasowych obywateli na dwie kategorie: przynależnych do związku państwowego i korzystających z tego tytułu z ochrony prawnej Rzeszy oraz właściwych obywateli, „z krwi niemieckiej lub pokrewnej”, którzy „swoim zachowaniem dowodzą, że świadomie będą służyć narodowi i Rzeszy

Prawo o „ochronie krwi niemieckiej i niemieckiej czci”, wprowadzało definicję Żyda. Odtąd za Żyda uważano osobę urodzoną z obojga rodziców Żydów, którego jedno z rodziców było uważane za Żyda lub jeden z dziadków był „krwi żydowskiej”. W wątpliwych przypadkach decydować miała przynależność przodków do gminy żydowskiej. Kto pochodził z dwojga tylko dziadków Żydów i nie był uznawany za Żyda przez przynależność do żydowskiego związku wyznaniowego, mienił się „żydowskim mieszkańcem”.

Zob. F. Ryszka, *Noc i mgła: Niemcy w okresie hitlerowskim*, Warszawa, Książka i Wiedza. 1997. s. 249.

¹⁷⁰ Zob. F. Ryszka, *Państwo stanu wyjątkowego, op cit.,*, s. 185.

niemieckiej¹⁷¹, pozbawiano Żydów obywatelstwa niemieckiego. Ustawa ta zakazywała także zawieranie małżeństw i utrzymywania stosunków między Niemcami i Żydami. Wprowadzono także przestępstwo „pohańbienia rasy”, które zakładało kary (z czasem do kary śmierci włącznie) za utrzymywanie stosunków seksualnych z Niemcami¹⁷². W oparciu o ustawy norymberskie Żydzi zostali pozbawieni praw publicznych i obywatelskich, a także obłożeni szeregiem ograniczeń w zakresie praw publicznych. Zgodnie z ustawą Żyd nie mógł być obywatelem Rzeszy i w konsekwencji nie mógł posiadać praw wyborczych ani piastować żadnych urzędów publicznych. W domach żydowskich zakazano zatrudniania w charakterze służby kobiet „krwi niemieckiej lub pokrewnej” do 45 roku życia. Wprowadzono odrębne dowody tożsamości, oznaczone literą „J”- Jude; Żydom zakazano także posługiwania się nazwiskami uznanymi za niemieckie, a obok imienia własnego musieli mieć dodane imię Izrael (dla mężczyzn) i Sara (dla kobiet), jeśli nie posiadali imion „typowo żydowskich”. Nie mogli także używać tytułów „pan”, „pani” w korespondencji. Z czasem Żydom odebrano paszporty, a w przypadku chęci opuszczenia kraju musieli wносить astronomiczne opłaty¹⁷³.

3) Wydarzenia Nocy Kryształowej (Kristallnacht) z 9 na 10 listopada 1938 roku

Nazwa największego pogromu Żydów w Trzeciej Rzeszy, który rozegrał się w nocy z 9 na 10 listopada 1938 roku w całych Niemczech, a zwłaszcza w największych miastach (Hamburg, Monachium, Frankfurt), pochodzi od bezkarnego tłuczenia szyb w sklepach i domach żydowskich przez oddziały SS i SA, przy braku jakiegokolwiek interwencji ze strony policji¹⁷⁴. Pogrom, połączony był z paleniem synagog, mordowaniem i deportacją do obozów koncentracyjnych, miał być rewanżem za śmiertelne postrzelenie sekretarza ambasady niemieckiej w Paryżu Ernsta vom Ratha dokonany 7 listopada 1938 roku przez siedemnastoletniego Żyda pochodzącego z Polski, Herszta Grynszpana vel Grünspana. Zamach na vom Ratha był

¹⁷¹ W dniu wejścia w życie ustawy uznano za obywateli Rzeszy wszystkich korzystających z praw wyborczych do Reichstagu. Obywatelstwa nie posiadali więźniowie obozów koncentracyjnych (w trybie *Schutzhaft*) ani zwolnieni z obozów, przede wszystkim komuniści, pewna liczba innych przeciwników politycznych i tak zwani „asocjalni”. Zob. F. Ryszka, *Państwo stanu wyjątkowego, op cit.*, s. 185-186.

¹⁷² Procesy o *Rassenschande*, czyli stosunki seksualne Żydów z Niemcami były stosunkowo liczne w nazistowskich Niemczech. Tylko w 1936 roku sądy niemieckie wydały 358 wyroków skazujących. Ustawa przewidywała karalność obu stron. Nawet w przypadku uniewinnienia przez sąd Niemki dopuszczające się przestępstwa pohańbienia rasy były wysyłane do obozów koncentracyjnych (KZ-ów). Szerzej na ten temat zob. F. Ryszka, *Noc i mgła.: Niemcy w okresie hitlerowskim*, Warszawa, Książka i Wiedza, 1997, s. 248-252.

¹⁷³ Pomimo trudności Żydzi niemieccy starali się walczyć o opuszczenie kraju. Jak podaje Franciszek Ryszka, przed wprowadzeniem ustaw norymberskich w połowie 1935 roku Żydów w Niemczech żyło około 502 799, co stanowiło około 0,77% ludności. Po wydarzeniach Nocy kryształowej w 1938 roku i wszystkich późniejszych represjach na terenie Rzeszy było 213 930 Żydów (0,32% ludności). Zob. F. Ryszka, *Noc i mgła op.cit.*, s. 255.

¹⁷⁴ Szerzej na ten temat zob. K. Jonca, „*Noc kryształowa*”: *Ze studiów nad nowoczesną techniką pogromu z 9-10 listopada 1938 r. w Trzeciej Rzeszy*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991 i Id. *Pogrom niemieckich Żydów w „nocy kryształowej” z 9-10 listopada 1938 roku*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.

rozpaczliwym aktem protestu wobec tragicznej sytuacji cudzoziemskich (głównie polskich) Żydów przebywających w Niemczech, którym kilka tygodni wcześniej rząd niemiecki nakazał opuścić teren Rzeszy. Kilka dni po pogromie, w dniu 12 listopada 1938 roku Hermann Göring wydał rozporządzenie „o świadczeniach pokutnych Żydów przynależności państwowej niemieckiej”, które nakładało na Żydów nakaz zapłaty kontrybucji w wysokości miliarda marek¹⁷⁵.

Jak obliczył Franciszek Ryszka, począwszy od 1933 roku, a ze szczególnym nasileniem po listopadzie 1938 roku, wydano ponad 400 aktów prawnych godzących w prawa i stan posiadania ludności żydowskiej. W wyniku kolejnych ustaw rasistowskich usunięto ze szkół i uniwersytetów młodzież żydowską. Dzieci żydowskie mogły kontynuować naukę w żydowskich szkołach podstawowych. Ludności żydowskiej zakazano jednocześnie chodzenia do teatrów, kin, na koncerty, wystawy i do kawiarni. Żydom zabroniono prowadzenia pojazdów mechanicznych, a z komunikacji publicznej mogli korzystać tylko wyjątkowo. Zabroniono także noszenia nadanych im przez państwo orderów i odznaczeń (wojskowych zdobytych w I wojnie światowej). Zakazano nawet hodowli zwierząt domowych. Nie mogli nabywać mydła, mięsa, ryb, białego chleba, jajek, mleka i tytoniu. Kiedy po wybuchu wojny stworzono specjalny system kartkowy, Żydom nie wydano kartek na ubrania. Podlegali także osobnemu prawu o wynajmie lokali. W wielu miastach zmuszano ich do osiedlania się w określonych dzielnicach, prototypach gett, które następnie zakładano w okupowanych krajach Europy Wschodniej. Zostali także zmuszeni do robót przymusowych. W 1941 roku nakazano noszenie zewnętrznej oznaki „gwiazdy żydowskiej” na okryciu zewnętrznym oraz malowanie jej na drzwiach domów.

b. Endlösung

Rok 1941 stanowi także początek procesu fizycznego unicestwiania Żydów. Decyzja o *Endlösung* zapadła jeszcze przed konferencją w Wannsee w dniu 20 stycznia 1942 roku, na której opracowano techniczne ramy realizacji programu „ostatecznego rozwiązania” kwestii żydowskiej. Akcja fizycznego niszczenia już nie „obiektywnego wroga, ale elementów obcych rasowo” („ciał obcych pod względem rasowo-biologicznym”) tak zwana „Aktion Reinhard” została opracowana przez Reinharda Heydricha i Adolfa Eichmanna prawdopodobnie już w latach 1939-1941, a wprowadzona w życie począwszy od 1942 roku. Poprzedziła ją akcja masowych przesiedleń, wysiedleń i deportacji ludności żydowskiej z Niemiec

„Aktion Reinhard” została opracowana przez Reinharda Heydricha i Adolfa Eichmanna prawdopodobnie już w latach 1939-1941, a wprowadzona w życie począwszy od 1942 roku.

¹⁷⁵ Zob. F. Ryszka, *Noc i mgła, op. cit.*, s. 255.

i innych okupowanych przez Trzecią Rzeszę krajów Europy Zachodniej, a także masowe egzekucje Żydów na Wschodzie (np. w Kownie w 1941 roku)¹⁷⁶. Rolę ludobójczą spełniały specjalnie utworzone obozy zagłady (obozы koncentracyjne KZ), gdzie stosowano trucie ofiar gazem spalinowym w ciężarówkach, a następnie cyklonem B w komorach gazowych. Proceder ten stosowano w obozach powstałych na terytorium Generalnego Gubernatorstwa, za które odpowiadał SS - und Polizeiführer w dystrykcie Lubelskim, a także koordynator Aktion Reinhard,

Pojęcie państwowych obozów koncentracyjnych sformułowane w zarządzeniu ze stycznia 1938 roku zostało sprecyzowane w maju 1940 roku. Odnosiło się ono to obozów w Dachau, Sachsenhausen, Buchenwald, Flossenbürg, Mauthausen i obozu kobiecego w Ravensbrück. W zależności od stopnia surowości wyróżniano obozy: I stopnia (Stule I) - dla więźniów mało obciążonych i zdolnych do poprawy (Dachau, Sachsenhausen, część obozu w Oświęcimiu); Ia - dla więźniów starszych i warunkowo zdolnych do pracy (Dachau); II - dla „ciężko obciążonych”, ale zdolnych do poprawy (Buchenwald, Flossenbürg, Neuengamme i Oświęcim II); III - ciężko obciążonych do redukcji (Mauthausen). Jeśli chodzi o obozy, które dokonywały natychmiastowej eksterminacji należy wymienić Oświęcim II, Bełżec, Treblinkę, Sobibór. Były to przede wszystkim obozy przeznaczone do zagłady ludności żydowskiej.

Odilo Globočnik: w Treblince II, Sobiborze, Bełżcu i Majdanku w latach 1942-1943, a następnie (począwszy od 1943 roku) w Oświęcimiu, kierowanym przez SS Sturmbannführera Rudolfa Hoessa. Równocześnie z fizyczną eksterminacją prowadzono akcję grabieży majątku Żydów. Należy zaznaczyć, że aż do 1938 roku władze Trzeciej Rzeszy starały się zachować pozory legalności w przejmowaniu mienia żydowskiego. Zgodnie z postanowieniem dotyczącym aryżacji majątków żydowskich, żydowscy właściciele i akcjonariusze byli zmuszeni pod presją do sprzedaży udziałów czy całych majątków za cenę niższą od rynkowej wartości. W dniu 18 marca 1942 roku ministerstwo finansów Rzeszy wydało natomiast zarządzenie w sprawie konfiskaty

Obóz w Bełżcu został założony 1 listopada 1941 roku, niemniej jednak pierwsze eksperymenty masowego ludobójstwa przeprowadzono w lutym 1942 roku. Obóz Treblinka II powstał na wiosnę 1942 roku, obok wcześniej już istniejącego obozu pracy (Treblinka I). Obóz w Sobiborze został ukończony w kwietniu 1942 roku. Aktion Reinhard zakończyła się w listopadzie 1943 roku, kiedy to ostatni Żydzi przebywający w obozach w Majdanku, Poniatowej i Trawnikach zostali wymordowani w ramach tak zwanej Aktion Erntefest. Począwszy od 1943 roku głównym obozem zagłady dla europejskich Żydów stał się KL Auschwitz (Oświęcim II).

majątków wymordowanych Żydów (przejmowanie mieszkań pozostałych po wysiedlonych, papiery wartościowe etc.). Dodatkowo 1 marca 1942 roku zarządzeniem Hitlera został powołany specjalny sztab, którego zadaniem miało być „planowe zwalczanie Żydów, masonów i światopoglądowych przeciwników narodowego socjalizmu” przede wszystkim na terenach okupowanych. Zadania sztabu polegały na konfiskacie należących do Żydów budynków, dzieł sztuki, a nawet przedmiotów niemających pozornie wartości handlowych (jak gramofony, płyty czy maszyny drukarskie itp.). Masowa grabież mienia żydowskiego była prowadzona przez

¹⁷⁶ W październiku 1941 roku Himmler przedłożył Hitlerowi plan deportowania części niemieckich Żydów z Hamburga, Berlina, Kolonii, Bremy, Düsseldorfu na obszary Litwy, Łotwy, Białorusi. Wiosną 1943 roku zlikwidowano skupiska żydowskie w Polsce, na Litwie, Białorusi i Ukrainie.

specjalnie wyszkolony sztab pod kierownictwem Odilo Globočnika przede wszystkim w Generalnym Gubernatorstwie. Zrabowane mienie żydowskie było następnie przekazywane do Banku Rzeszy, głównego urzędu administracyjno-gospodarczego SS i Ministerstwa Gospodarki Rzeszy¹⁷⁷.

c. *Nazistowska biopolityka*

Ustawy skierowane przeciwko niemieckim Żydom były głównym, ale nie jedynym elementem polityki rasistowskiej Trzeciej Rzeszy. Równie istotna była narodowosocjalistyczna biopolityka, która wyrażała się w takich regulacjach prawnych, jak: 1) wydana na podstawie specjalnych pełnomocnictw ustawa o zapobieganiu dziedzicznie chorego potomstwa (tzw. ustawa sterylizacyjna), uchwalona 14 lipca 1933 r., która zakładała przymusową sterylizację osób z obciążeniami dziedzicznymi, psychicznie chorych i umysłowo niedorozwiniętych, dotkniętych ciężkim fizycznym kalectwem, jak również nałogowych alkoholików, a następnie także kobiet powyżej 38 roku życia¹⁷⁸; 2) ustawa z 18 października 1936 r. „o ochronie potomstwa narodu niemieckiego” zwana ustawą o „zdrowiu małżeńskim” wprowadzająca obowiązek badań i konieczność przedstawienia świadectw o zdolności do zawarcia małżeństwa, a co za tym idzie zakaz zawierania małżeństw w przypadku zakłóceń umysłu lub zakaźnej choroby jednego z przyszłych współmałżonków. Ostatnim krokiem w realizacji polityki eugenicznej narodowego socjalizmu był dekret Hitlera o eutanazji wydany pod koniec października 1939 roku (ze wsteczną

narodowosocjalistyczna biopolityka wyrażała się w takich regulacjach prawnych:
1) ustawa sterylizacyjna – to znaczy ustawa o zapobieganiu dziedzicznie chorego potomstwa, z 14 lipca 1933 r., która zakładała przymusową sterylizację osób z obciążeniami dziedzicznymi, psychicznie chorych i umysłowo niedorozwiniętych, dotkniętych ciężkim fizycznym kalectwem, jak również nałogowych alkoholików, a następnie także kobiet powyżej 38 roku życia
2) ustawa o „zdrowiu małżeńskim” z 18 października 1936 roku o ochronie potomstwa narodu niemieckiego” wprowadzająca obowiązek badań i przedstawienia świadectw o zdolności do zawarcia małżeństwa, a co za tym idzie zakaz zawierania małżeństw w przypadku zakłóceń umysłu lub zakaźnej choroby jednego z przyszłych współmałżonków
3)dekret Hitlera o eutanazji wydany pod koniec października 1939 roku (ze wsteczną datą 1 września 1939 roku), upoważniający personel medyczny do uśmiercania osób uznanych za nieuleczalnie chore oraz do sporządzenia listy lekarzy uprawnionych do stosowania „śmierci z łaski” (*Gnadentod*).

¹⁷⁷ Przygotowując raport końcowy w grudniu 1943 roku, już po zakończeniu Aktion Reinhard, Odilo Globočnik szacował, że pełna suma zrabowanego mienia żydowskiego w Generalnym Gubernatorstwie wynosiła 73 852 080 Reichsmark, 8 273 651 w cennych metalach, 43 662 450 w kamieniach szlachetnych. Cyt. za S.J. Pucher, *Il nazista di Trieste. Vita e crimini di Odilo Globocnik, l'uomo che inventò Treblinka*, Nova Gorica, Beit, 2011, s. 98.

¹⁷⁸ Orzeczenie sterylizacji było zadaniem specjalnych sądów, składających się z prawnika i dwóch lekarzy, specjalistów w zakresie psychiatrii i neurologii. Przez pierwsze 3 lata (1934-36) wydano prawie 200 tys. wyroków skazujących. Przepisy ograniczono w 1937 r. przede wszystkim w stosunku do samych członków NSDAP. Szerzej na ten temat zob. P. Fritzsche, *Życie I śmierć w Trzeciej Rzeszy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 149-151 i D. Peukert, *Storia sociale del Terzo Reich*, Firenze, Sansoni, 1989, s. 214-244.

datą 1 września 1939 r.), upoważniający personel medyczny do uśmiercania osób uznanych za nieuleczalnie chore oraz do sporządzenia listy lekarzy uprawnionych do stosowania „śmierci z łaski” (*Gnadentod*). Program „Gnadentod” to znaczy akcja masowego zgładzanie osób psychicznie chorych oraz fizycznie upośledzonych dzieci w Rzeszy i w okupowanej Austrii (znana pod kryptonimem *Aktion T4* od siedziby centrali operacyjnej akcji przy ulicy Tiergartenstrasse 4 w Berlinie) był przeprowadzany przez specjalnie przeszkolony personel medyczno-techniczny w zakładach w Grafeneck, Brandenburg, Hartheim, Sonnenstein, Hadama i Berburg. Szacuje się, że od końca 1939 roku do sierpnia 1941 roku wyeliminowano w ten sposób 70-80 tys. nieuleczalnie chorych¹⁷⁹. Począwszy od kwietnia 1941 roku władze niemieckie akcją eutanazji objęły także nerwowo chorych w obozach koncentracyjnych. W dniu 16 sierpnia 1941 roku ze względu na nasilone protesty opinii publicznej, a przede wszystkim przedstawicieli kościoła rzymskokatolickiego (wśród których należy wspomnieć o ostrym proteście biskupa Münsteru Clemensa Augusta von Galena) i ewangelickiego, Hitler wydał zarządzenie o przerwaniu akcji.

* * *

Pod wieloma względami program eutanazji był zapowiedzią Holocaustu. Jak słusznie zauważył amerykański historyk, Peter Fritzsche, doskonaląc metodą prób i błędów poszczególne etapy procesu ludobójstwa, począwszy od identyfikacji „pacjentów”, poprzez zapewnienie specjalnego transportu do miejsc kaźni, mordowanie przy użyciu gazu w specjalnych komorach, aż do pozbywanie się zwłok, oraz mobilizując ekspertów medycznych, którzy pracowali w tajemnicy, używając przy tym wielu mylących eufemizmów (na przykład operacja T4), naziści zbudowali niezwykle ważne struktury biurokratyczne, które miały im później ułatwić eksterminację Żydów, Sinti i Romów¹⁸⁰. Nieprzypadkowo po zaprzestaniu akcji eutanazji na terytorium Niemiec, większa część przeszkolonego personelu technicznego (tak zwana grupa *Einsatzkommando Reinhard* podlegająca rozkazom SS Gruppenführera Odilo Globocznika) została wykorzystana w czasie *Aktion Reinhard* w obozach zagłady (Bełżec, Sobibór, Treblinka II) w Generalnym Gubernatorstwie w latach 1942-1943.

¹⁷⁹Zob. P. Fritzsche, *op. cit.*, s. 149.

¹⁸⁰*Ibidem*, s. 155.

■ Bibliografia:

1. H. Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, Schocken Books, London 1951 (wyd.pol.: *Korzenie totalitaryzmu*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993..
2. J.W. Borejsza, *Szkoły nienawiści. Historia faszystów europejskich 1919-1945*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 2000.
3. Bullock, Hitler. *Studium tyranii*, Iskry, Warszawa 1997.
4. M. Burleigh, *Trzecia Rzesza, Nowa historia*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
5. R. Grunberger, *Historia społeczna Trzeciej Rzeszy*, PIW, Warszawa 1994.
6. P. Fritzsche, *Life and Death in the Third Reich*, Harvard University Press, Cambridge-London 2008 (wyd. pol.: *Życie i śmierć w Trzeciej Rzeszy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).
7. K. Jonca, „Noc kryształowa”: Ze studiów nad nowoczesną techniką pogromu z 9-10 listopada 1938 r. w Trzeciej Rzeszy, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
8. K. Jonca, Pogrom niemieckich Żydów w „nocy kryształowej” z 9 -10 listopada 1938 roku, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
9. P. Johnson, *Historia Żydów*, Platan, Kraków 1993
10. M. Maciejewski, *Od piwiarnianego klubu do organizacji wywrotowej. Nazizm w latach 1919-1924*, Adam Marszałek, Toruń 2005.
11. M.R. Marrus, *Holokaust. Historiografia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993.
12. D. Peukert, *Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus*, Bund Verlag, Köln 1982.
13. S. J. Pucher, *Il nazista di Trieste. Vita e crimini di Odilo Globocnik, l'uomo che inventò Treblinka*, Beit, Nova Gorica 2011.
14. F. Ryszka, *Państwo stanu wyjątkowego*, Wyd. III poprawione i uzupełnione, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985.
15. F. Ryszka, *Noc i mgła: Niemcy w okresie hitlerowskim*, Książka i Wiedza Warszawa 1997.

Współczesna nauka bardzo często zatrzymuje się nad problemem pułapki stereotypów, usiłując ją obnażyć, podejmując próbę zdefiniowania stereotypów i znalezienia drogi ucieczki przed nimi. Termin stereotyp wprowadził w 1922 amerykański dziennikarz Walter Lippman. W książce *Public Opinion* napisał, że każdy nosi w umyśle mały obrazek. Ów obrazek, gotowy wzorzec to właśnie stereotyp. Leszek Kołakowski podkreśla w tekście o stereotypach narodowych, że „nieczęsto zauważać nam się zdarza, że wielka część naszej przestrzeni duchowej, naszych obrazów i naszych sposobów reagowania na świat i innych ludzi, urobiona jest czy też wytworzona przez stereotypy, to znaczy spontanicznie ukształtowane, quasi-empiryczne generalizacje, które – gdy się już utrwala – niemal nie dają się korygować przez późniejsze doświadczenia”¹⁸¹. Ponadto Lippman a w ślad za nim psychologowie społeczni i filozofowie zauważają, iż stereotypy to zjawiska określane przez czynniki kulturowe, które prowadzą do nadmiernej generalizacji nie zawsze opartej na faktach i doświadczeniach, choć często z tych doświadczeń wynikają.

Stereotyp - generalizacja odnosząca się do grupy, w ramach której identyczne charakterystyki zostają przypisane wszystkim bez wyjątku jej członkom niezależnie od rzeczywistych różnic między nimi

Za: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł* Warszawa, Wydawnictwo Zysk i Sp. 1997, s. 128.

Teoretycy podkreślają, iż okresem ponowoczesności rządzą pewne stereotypy, idee dotyczące zarówno ról odgrywanych społecznie przez jednostkę, jak i budowania przez nią definicji własnej tożsamości. Roland Barthes, na przykład, francuski strukturalista, badacz kultury mieszczańskiej, nazywany przez wielu „łowcą mitów”, stereotypy rządzące zachowaniem współczesnego człowieka nazwał współczesnymi mitami. W ten sposób przyczynił się do rozwoju szerokich badań nad funkcjonowaniem stereotypów i kwestionowaniem życiowych ról, jakie każdy z nas odgrywa. Wielu socjologów, dramaturgów, literatów, artystów próbuje odpowiedzieć na pytanie, czym jest stereotyp. Jan Berting i Christiane Villain-Gandossi w artykule *Rolle und Bedeutung von nationalen Stereotypem in internationalen Beziehungen: ein interdisziplinärer Ansatz* stwierdzają, że stereotyp zmusza nas do życia w niezgodzie z prawdą¹⁸².

¹⁸¹ L. Kołakowski, *O stereotypach narodowych*, [w:] *idem, Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2003, s. 199.

¹⁸² J. Berting, Ch. Villain-Gandossi, *Rolle und Bedeutung von nationalen Stereotypem in internationalen Beziehungen: ein interdisziplinärer Ansatz*, [w:] *Stereotypen und Nationen*, red. T. Walas, Kraków, Internationales Kulturzentrum Krakau, 1999, s. 14.

Jan Błoński zauważa, że stereotyp to schematyczna i mechaniczna siła¹⁸³, która stała się zagrożeniem, może zniszczyć nie tylko indywidualność, ale także pewną wspólnotę. Zaś Agnieszka Graff, polska feministka, w swojej książce *Świat bez kobiet* pisze: „Stereotyp porządkuje świat i sprawia przyjemność: utwierdza nas bowiem w przekonaniu, że wiedza potoczna jest słuszna, a rzeczywistość nas nie zaskoczy, odbiegając od naszych przyzwyczajzeń. (...) Stereotyp (...) zwalnia z obowiązku myślenia”¹⁸⁴. Natomiast Barthes twierdzi, iż stereotyp buduje wspólnotowość. Autor *Mitologii*, podważając binarną opozycję między historią a naturą, opowieścią a życiem, zauważył, że życiem rządzą podobne mity, opowieści jak te, które tworzą mitologię. Niektóre współczesne mity są jedynie powieleniem dawnych opowieści, inne zostają wymyślone na ich wzór, odnoszą się tylko do naszej codzienności. Zaś nasza codzienna mitologia

Stereotyp:

- zmusza nas do życia w niezgodzie z prawdą
- to schematyczna i mechaniczna siła
- to zagrożenie, które może zniszczyć nie tylko indywidualność, ale także pewną wspólnotę

ale także:

- porządkuje świat i sprawia przyjemność
- utwierdza nas w przekonaniu, że wiedza potoczna jest słuszna, a rzeczywistość nas nie zaskoczy, odbiegając od naszych przyzwyczajzeń w ten sposób zapewnia poczucie bezpieczeństwa
- zwalnia z obowiązku myślenia
- buduje wspólnotowość

nie jest niczym innym jak ideologią, która posługuje się stereotypami. Co więcej, francuski strukturalista zaznacza, że we współczesnym świecie nie ma drogi ucieczki przed stereotypami. Wszelkie wyjścia ewakuacyjne okazują się tak samo stereotypowe jak stereotyp, od którego pragniemy się uwolnić. „Najlepszą bronią przeciwko mitowi – pisze Barthes - jest być może umitycznienie mitu, wytworzenie mitu sztucznego: a ten odtworzony mit będzie prawdziwą mitologią”¹⁸⁵. Jednakże istnienia stereotypów-ideologii Barthes nie wartościuje negatywnie, albowiem budują one harmonię w społeczeństwie. Toteż każdy system, jego zdaniem, obojętnie czy będzie on nowy, czy też będzie korzystał z dawnych wzorców, z czasem przerodzi się w ideologię i stanie się nową mitologią.

¹⁸³ J. Błoński, *Mroźek und Stereotypen*, [w:] *Stereotypen und Nationen*, red: T. Walas, Kraków, Internationales Kulturzentrum Krakau, 1999, s. 36.

¹⁸⁴ A. Graff, *Świat bez kobiet*, Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2001, s. 44-45.

¹⁸⁵ R. Barthes, *Mitologie*, Warszawa, Wydawnictwo KR, 2000, s. 269.

Niektórzy badacze, wśród nich amerykański psycholog, Elliot Aronson, podkreślają, że człowiek jest istotą społeczną, która musiała wypracować pewien schemat postępowania i wyznaczyć odpowiednie role, funkcje poszczególnym jednostkom czy grupom społecznym, aby móc sprawnie i kooperatywnie funkcjonować¹⁸⁶. Dlatego też inny amerykański psycholog, Gordon Allport, stereotypizowanie nazywa prawem najmniejszego wysiłku a same stereotypy przystosowawczą metodą radzenia sobie ze złożonymi zjawiskami¹⁸⁷. Aronson w swojej pracy *Człowiek jako istota społeczna* przytacza eksperyment Johna Darleya i Pageta Grossa, w którym badacze w różny sposób przedstawili dziewczynkę kierując oceną jej zdolności. Okazało się, iż wpływ na ocenę miał fakt jej pochodzenia – uczestnicy eksperymentu wyżej oceniali jej zdolności, gdy była przedstawiana jako bogata osoba, a zdecydowanie niżej, gdy miała reprezentować najbiedniejszą klasę społeczną. Taka ocena oparta była o stereotypy oraz szacunkową notę możliwości osób przynależących do różnych klas społecznych. Darley i Gross stwierdzili, iż udowodnili w swoim eksperymencie, że większość ludzi zdaje sobie sprawę z wpływu stereotypu i potrafi go niwelować oraz kontrolować, jednakże ta wiedza nie pozwala im całkowicie sprzeciwić się stereotypom. Doświadczenie to dowodzi, że skutkiem kategoryzacji i stereotypów jest iluzoryczna korelacja, która często towarzyszy ocenom społecznym, albowiem utożsamiamy kogoś z pewnymi stereotypowymi cechami przynależnymi, wedle społecznej oceny, grupie osób, do której daną jednostkę zaliczamy: zawodowej, religijnej, popkulturowej etc. Korelacja ta utwierdza nas w danym stereotypie – przykład jednostki, której przypisujemy *a priori* pewne cechy staje się potwierdzeniem nieistniejącego związku. Aronson

Stereotypy pozwalają na uproszczenie zbyt skomplikowanego i złożonego świata, które to umożliwia oszczędzanie czasu i energii niepotrzebnie wydatkowanej na poznawanie. Wysiłek ów zastępowany jest skrótami poznawczymi i utartymi schematami.

Iluzoryczna korelacja - dostrzeganie związku tam, gdzie go nie ma.

automatyczne przetwarzanie informacji - niekontrolowane, oparte na stereotypach uczestniczących w kulturze danego czasu i miejsca
kontrolowane przetwarzanie informacji - pozwala na analizę stereotypów, świadome ich powielanie lub odrzucanie.

Za: Za: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł* Warszawa, Wydawnictwo Zysk i Sp. 1997, s. 135.

¹⁸⁶ Za: E. Aronson, *Człowiek jako istota społeczna*, Warszawa, PWN, 1995.

¹⁸⁷ G.W Allport, *Osobowość i religia*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax, 1988.

a także psycholog społeczny Robert Cialdini autor głośnej książki *Wywieranie wpływu na ludzi*¹⁸⁸, podkreślają, że stereotyp to również zasób wiedzy o danej kulturze, jej historii, społeczeństwie i opiniach, który wpływa w znaczny sposób na procesy poznawcze: automatyczne i kontrolowane przetwarzanie informacji. Dowodzą, że za każdym razem jednak proces myślowy oparty jest o znajomość stereotypów. Aronson zauważa również, iż przypisywanie określonych cech danym grupom społecznym nie musi być rozmyślnym aktem zniewagi społecznej a jedynie sposobem uproszczenia obrazu świata, przystosowawczym sposobem ujmowania świata. I jest uprawomocnionym zabiegiem, gdy nie osiąga rangi dyskryminacji czy negatywnych uprzedzeń, które najłatwiej pokonać przez długotrwały kontakt z grupą dyskryminowaną pozwalający na obalenie negatywnych stereotypów i zniwelowanie procesu uprzedzenia czy dyskryminacji. Toteż należy podkreślić, iż stereotyp spełnia wiele, różnorodnych funkcji. Między innymi to funkcja:

Część z wymienionych funkcji to funkcje pozytywne

- porządkujące
- harmonizujące
- budujące społeczny ład

część to funkcje negatywne

- wykluczające
- odrzucające
- piętnujące

- dostosowywania (poczucia poznawczej kontroli nad sytuacją społeczną)
- obrony i redukcji lęków (poprawa samooceny)
- wskazywania różnic między grupami
- obrony wartości własnej grupy przed cudzą
- ukierunkowania i usprawiedliwienia agresji wobec innych
- zdolności przewidywania zachowań
- komunikacji
- manipulacji
- polityki
- propagandy¹⁸⁹.

Stereotypów nie można obalić, pokonać lub się ich pozbyć. Można jedynie je kontrolować i powoli zmieniać. Sposobem pozytywnego radzenia sobie ze stereotypami jest świadomość ich

¹⁸⁸ R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

¹⁸⁹ Za: J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków, Stowarzyszenie Villa Decjusza, 2004.

istnienia, próba doświadczalnego ich sprawdzania. Istotna jest również świadomość procesu wytwarzania i manipulowania stereotypami. Aronson, Wilson i Akert w książce *Psychologia społeczna. Serce i umysł* przedstawiają modele zmian stereotypów:

- 1) model buchalteryjny – informacja niezgodna ze stereotypem prowadzi do przekształcania tego stereotypu
- 2) model przekształceniowy – informacja niezgodna ze stereotypem prowadzi do radykalnej zmiany tego stereotypu
- 3) model wykształcenia stereotypu niższego rzędu – informacja niezgodna ze stereotypem prowadzi do stworzenia stereotypu niższego rzędu, w celu przyswojenia tej informacji bez konieczności zmieniania początkowego stereotypu.

Najistotniejsza jest jednak chyba hipoteza kontaktu międzygrupowego, która zakłada – i słusznie – że zetknięcie się przedstawicieli różnych grup poprawia ich wzajemne relacje. Przy czym istotne jest, aby interakcja ta była nieformalna, zindywidualizowana, oparta na przyjacielskich stosunkach, przebiegała na równych zasadach a jej członkowie mieli identyczny status.

■ Bibliografia:

1. G.W Allport, *Osobowość i religia*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax, 1988.
2. J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków, Stowarzyszenie Villa Decjusza, 2004. E. Aronson, *Człowiek jako istota społeczna*, Warszawa, PWN, 1995.
3. R. Barthes, *Mitologie*, Warszawa, Wydawnictwo KR, 2000, s. 269.
4. J. Berting, Ch. Villain-Gandossi, *Rolle und Bedeutung von nationalen Stereotypem in internationalen Beziehungen: ein interdisziplinärer Ansatz*, [w:] *Stereotypen und Nationen*, red. T. Walas, Kraków, Internationales Kulturzentrum Krakau, 1999.
5. J. Błoński, *Mroźek und Stereotypen*, [w:] *Stereotypen und Nationen*, red: T. Walas, Kraków, Internationales Kulturzentrum Krakau, 1999.
6. R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
7. A. Graff, *Świat bez kobiet*, Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 2001.
8. L. Kołakowski, *O stereotypach narodowych*, [w:] *idem, Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2003.

Scenariusz I

Cele edukacyjne

Operacyjne	<ul style="list-style-type: none">  umiejętność pracy w grupie  umiejętność indywidualnej pracy
------------	---

Plan zajęć

- I. Nauczyciel rozdaje uczniom tekst Kołakowskiego *O stereotypach narodowych*¹⁹⁰. Prosi uczniów o indywidualne zapoznanie się z tekstem oraz podkreślenie najważniejszych informacji.
- II. Nauczyciel przedstawia uczniom zasady pisania tekstu naukowego. Prosi, aby każdy indywidualnie napisał tekst nt. stereotypów w oparciu o notatki z wykładu, tekst Kołakowskiego. Pozwala uczniom na korzystanie z innych pomocy, np. Internetu.
- III. Nauczyciel zbiera wszystkie teksty. Następnie dzieli klasę na pięć grup. Rozdaje każdej grupie kilka tekstów i prosi o zaznaczenie najważniejszych zdań, a także opinii, z którymi się zgadzają i nie. Prosi również o ocenienie początku i zakończenia tekstu. A następnie wybrania tych zdań, które, wedle nich, powinny znaleźć się z tekście klasowym.
- IV. Przedstawiciele kolejnych grup losują kolejność zabiera głosu. Uczniowie dyktują nauczycielowi zdania do tekstu wspólnego, które on zapisuje na komputerze (tekst jest rzucany na tablicę). Kolejna grupa dopisuje następne zdania, zmienia wcześniejszy tekst. Nauczyciel na bieżąco poprawia styl, interpunkcję a czasami ortografię w tekście.
- V. Na zakończenie zajęć nauczyciel dokonuje podsumowania tekstu uczniów.

Wnioski

W trakcie zajęć uczniowie mają możliwość nauczenia się pisania tekstu teoretycznego, naukowego, formułowania myśli swoich i teoretyków a także poprawiania oraz redagowania tekstu. Uczą się samodzielnej pracy na tekście polegającej zarówno na wyłanianiu

¹⁹⁰ L. Kołakowski, *O stereotypach narodowych*, [w:] *idem, Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2003.

najważniejszych informacji, szukaniu odpowiedzi na pytania, ale również interpretowaniu tekstu i w oparciu o niego formułowanie własnych sądów. Ponadto poznają zasady zwięzłego, pisemnego prezentowania swoich oraz cudzych sądów. Istotne jest, aby nauczyciel zwrócił uwagę, iż uczniowie mają za każdym razem możliwość skomentowania opinii innych i krytycznego odniesienia się do nich a także, aby prowadzący zachęcał uczniów do zabierania głosu i śmiałego wypowiedzenia swoich sądów i stawiania pytań. Uczniowie ponadto rozwijają także umiejętność pracy w grupie i szukania kompromisu.

Praca domowa

W ramach zadania domowego uczniowie mają wspólnie zredagować tekst i przesłać go nauczycielowi, który samodzielnie poprawi w edytorze błędy tak, aby uczniowie mogli zobaczyć zmiany. Tekst jest publikowany w gazetce szkolnej, wywieszany na tablicy szkolnej lub publikowany na stronie www szkoły/klasy bądź przedmiotu.

Praca uczniów

Marta Barankiewicz, Renata Chorobik, Aleksandra Cioś, Weronika Dyras, Monika Dziarkowska, Paulina Głabała, Marzena Guśtak, Patryk Janczur, Natalia Janiczak, Karolina Kempłowska, Sabina Kmiecik, Justyna Kościółek, Tomasz Kozieł, Katarzyna Lenar, Mateusz Lepa, Anna Machnik, Anna Matyja, Marlena Nowak, Patrycja Pluta, Anna Przetaczek, Tomasz Sałek, Dominika Sieklińska, Katarzyna Sieradzka, Marta Skiba, Paula Szczypczyk, Edyta Śladowska, Szymon Świątkowski, Monika Tomczok, Marta Tomczyk, Tomasz Toś, Agnieszka Twardosz, Maciej Zdechlikiewicz, Aleksandra Zielińska, Monika Żaba

STEREOTYPY

Stereotypy zawsze istniały i istnieć będą. Wynikają z przeszłości, z historii. Są nieodłączną częścią naszego życia To fundament każdej kultury – także europejskiej. To wytwór kultury narzucony jednostce. Na stereotypy wpływa wiele czynników: czasy, w jakich żyjemy; wiek; to, jak patrzymy na świat; to, czym się kierujemy w życiu (wyznawane religie, wartości); położenie kraju, w jakim żyjemy. Według Waltera Lippmana stereotyp to cząstkowy, jednostkowy i przede wszystkim schematyczny obraz, który powstaje w umyśle człowieka odnoszący się do jakiegoś faktu lub zjawiska społecznego. Przede wszystkim ułatwiają funkcjonowanie człowieka, który czuje się dzięki nim bezpieczniej, bo ma w głowie gotowe wzorce zarówno myślenia, jak i zachowania. Czujemy się bezpieczniejsi, gdy od razu zakładamy, czego możemy się spodziewać.

Jak pisze Leszek Kołakowski w swojej książce *Mini- wykłady o maxi- sprawach*: „Potrzebujemy stereotypów, bo w sumie jesteśmy umyślowo w lepszej formie, jeśli trwają one nietknięte w duszy”. Ludzie czują się lepiej, bezpieczniej mając jakiegokolwiek, nawet mylne wyobrażenie o czymś, czego nie znają. Nie muszą się poznawać prawdy czy do niej dochodzić.

W każdym stereotypie jest jakieś ziarenko prawdy – raz większe, a raz mniejsze. Lecz nie zawsze odpowiadają one stanowi faktycznemu. Dlatego zanim zdecydujemy się, czy je przekazać dalej bądź w nie uwierzyć, powinniśmy pomyśleć dwa razy, czy nie lepiej poznać daną kulturę, porozmawiać z określoną osobą. Tak naprawdę nie mamy podstaw kierować się stereotypami, bo każdy człowiek jest inny. Często zdarza się, że nieznając jakiejś osoby, mamy już o niej wyrobioną opinię. Im bardziej ktoś nam pasuje do danego stereotypu, tym mniejszą uwagę poświęcamy jego cechom indywidualnym. W miarę poznawania takiej osoby co raz mniejszą wagę przywiązujemy do cech stereotypowych. A wreszcie zaczynamy dostrzegać jej prawdziwy charakter. Ślepe powielanie stereotypów pozbawia możliwości odkrycia rzeczywistości. Ponadto stereotypy, jakim ulega dana osoba, wiele mówią o niej samej. Niektórzy ludzie potrafią się tak przywiązać do stereotypów, że nie wyobrażają sobie bez nich życia. Nie mogą się ich pozbyć, bo wytwarzają je podświadomie, niezdając sobie z tego sprawy.

Źródła stereotypów najłatwiej podzielić na trzy grupy: psychologiczne, indywidualne oraz społeczno - kulturowe. Do źródeł psychologicznych badacze zaliczają między innymi potrzebę przeniesienia agresji – wiąże się to z potrzebą znalezienia, tzw. kozła ofiarnego, kiedy negatywne emocje rozładowywane są przez atak na inne, łatwiej dostępne obiekty; konformizm czy atrybucję, czyli ocenianie zachowania swojego oraz innych osób między innymi na podstawie stereotypów. Do źródeł osobowościowych można zaliczyć, m.in. potrzebę podniesienia swojej samooceny, udowodnienia sobie swojej autorytarności czy poddawanie się binarnej, bo czarno-białej ocenie świata na zasadzie „my-oni” i zamykaniu się na nowe informacje. Ostatnia grupa źródeł, tzw. społeczno - kulturowa to doświadczenia społeczne, które mogą dotyczyć rywalizacji między grupami o dane dobra czy przywileje (teoria realnego konfliktu), wrogości wobec grupy zagrażającej, potrzeby zachowania pozytywnej tożsamości społecznej - poczucia przynależności do określonej zbiorowości pozytywnie ocenianej (teoria tożsamości społecznej) czy pełnej stereotypów socjalizacji młodych obywateli (teoria społecznego uczenia się).

Wszystkie powyższe przyczyny stereotypowego postrzegania rzeczywistości mogą prowadzić do wytworzenia się trzech typów stereotypów: pozytywnych, negatywnych oraz neutralnych. Negatywne (np. dotyczące głupiej blondynki, Polaka złodzieja, czarnoskórego niewolnika) przyczyniają się do zaniku tolerancji, coraz częstszego dokonywania powierzchownej oceny. Osądzając pochopnie, możemy popełnić błąd. Stereotypy negatywne prowadzą do

generalizacji, uprzedzeń, dyskryminacji, a co gorsze do rasizmu. Tymczasem pozytywne stereotypy (np. Polak potrafi, dokładny Niemiec, Polska gościnność, piękna Polka) podnoszą poczucie wartości oraz ułatwiają budowanie pozytywnej tożsamości, przyczyniają się do pozytywnego nastawienia. Zaś stereotypy neutralne (angielska pogoda, Włoch makaroniarz, Francuz żabojad) umożliwiają nam „myślenie na skróty”. Stereotypy można podzielić jeszcze ze względu na grupy osób, do których się odnoszą – na przykład na narodowe (Dla wielu Polaków nazwa danego państwa przywołuje na myśl określoną, gotową wizję jego mieszkańców – dopiero bezpośredni kontakt z przedstawicielami danej narodowości pozwala nam obalać te fałszywe przekonania) czy te dotyczące rasy lub płci.

Stereotypy są przekazywane i wpajane nam już od dzieciństwa. Już w przedszkolu obserwujemy stereotypowy podział zabawek: dziewczynki zajmują się lalkami a chłopcy zawsze bawią się samochodami. A przecież może zdarzyć się, że dziewczynka będzie chciała bawić się autkami, a wtedy wszystkim wyda się to dziwne. Przykładów stereotypów można szukać w kreskówkach. To zawsze książę przyjeżdżał po królową na białym koniu, a macocha była tą złą. Zakorzeniona w tym wieku opinia wpływa na dalsze życie. Co więcej stereotypy pojawiają się także w filmach, literaturze i mediach. Dotyczą nawet błahych aspektów życia, poglądów i sposobów postrzegania człowieka. Te wpojone w dzieciństwie opinie często utrudniają nam w późniejszym życiu obiektywne ocenianie pewnych sytuacji, z którymi się spotykamy. Dlatego warto pamiętać, że mimo wszystko powinniśmy kierować się własną, indywidualną opinią, a nie bazować na wpojonych nam schematach. Przy początkach obserwacji danej sytuacji próbujemy, by nasza opinia była neutralna. Dopiero dokładniejszej obserwacji ukierunkujemy naszą opinię. Ale pamiętajmy o tym, by nie uogólniać poznanych cech wobec całego społeczeństwa lub sytuacji. Do negatywnych skutków stereotypów może być zaliczona także generalizacja, np. krzywdząca opinia, że Polak to złodziej. Przecież to, że niektórzy Polacy kradną, nie powinno być powodem do oceny całego narodu jako zwykłych złodziei. Taka ocena Polaków wpływa pejoratywnie na nasze relacje z osobami z innych krajów, które boją się zaufać Polakom i powierzyć im jakieś odpowiedzialne zadanie. Toteż należy pamiętać, że stereotypowe myślenie, generalizacja niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i negatywne skutki. Do korzyści zaliczyć można czynienie naszej codzienności weselszą - to one zapoczątkowały całą serię dowcipów o blondynkach, skeczy o wadach innych narodów itp.

Bardzo ważne jest, aby człowiek miał świadomość istnienia stereotypów i umiał odnosić się do nich w sposób krytyczny lub lekki i żartobliwy. Zawsze bowiem podświadomie będziemy posługiwać się stereotypami. To przecież naturalny proces radzenia sobie z nadmiarem informacji i trudem poznawania świata. Sama świadomość postrzegania i oceniania rzeczywistości za

pośrednictwem stereotypów umożliwia bowiem proces odrzucania, przekształcania czy brania w nawias stereotypów. A co ważniejsze, pozwala na odwoływanie się do pozytywnych i neutralnych stereotypów, wykorzystanie stereotypów do zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa i łatwiejszego przyswajania rzeczywistość a nie będzie prowadzić do dyskryminacji i nietolerancji. Stereotypy są przecież ważnym elementem w naszym życiu, usprawniającym nasze myślenie.

Scenariusz II

Cele edukacyjne

Ogólne

- ▣ poznanie podstawowych pojęć z zakresu stereotypów i umiejętność dostrzeżenia zarówno różnic, jak i związków pomiędzy nimi: *cliché*, stereotyp, uprzedzenie
- ▣ poznanie funkcji, jakie stereotypy spełniają w życiu ludzi
- ▣ umiejętność wskazania nie tylko negatywnych stereotypów, ale również neutralnych i pozytywnych
- ▣ umiejętność przedstawienia różnych rodzajów stereotypów ze względu na ich podstawę: stereotypy dotyczące płci, wyglądu (koloru skóry czy włosów), narodowości czy wykonywanego zawodu

Operacyjne

- ▣ umiejętność wyrażania własnych opinii, prezentowania swoich pomysłów i bronienia ich
- ▣ umiejętność przyporządkowania określonych cech do odpowiednich grup pojęciowych
- ▣ zasady prezentowania poglądów swoich lub swojej grupy
- ▣ nauka argumentowania
- ▣ umiejętność pracy w grupie
- ▣ umiejętność prezentowania argumentów i przykładów umiejętność wykorzystania w praktyce zdobytej wiedzy teoretycznej
- ▣ wypracowanie kultury rozmowy

Plan zajęć

- I. Pierwsza część ćwiczeń ma na celu wprowadzenie teoretyczne – uczniowie poznają pojęcia z zakresu stereotypów, uczą się rozróżniać poszczególne znaczenia. Poznają również trzy rodzaje stereotypów: pozytywne, neutralne i negatywne.
- II. Uczniowie poznają różne rodzaje stereotypów ze względu na ich podstawę:
 - a. stereotypy ze względu na płeć:
 - kobiety: miejsce kobiety - w kuchni?; kobiety za kierownicą, etc. [przykład zmian stereotypów dotyczących kobiet – na podstawie księżniczek pojawiających się w bajkach: lata 1930-60 - Królewna Śnieżka i Śpiąca Królewna, które bezbronnie czekają na ratunek; przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych - Mała Syrenka i Belle – ciekawe świata, gotowe do poświęceń; lata dziewięćdziesiąte - Mulan i Pocahontas – równie waleczne co mężczyźni; 2001 - księżniczka Fiony, która okazuje się ogrzycą
 - mężczyźni – stereotyp macho i rycerza w lśniącej zbroi,
 - b. stereotypy ze względu na wygląd:
 - kolor skóry
 - kolor włosów
 - c. stereotypy związane z narodowością,
 - d. stereotypy związane z wykonywanym zawodem

Uczniowie podzieleni zostają na trzy grupy – każda z nich ma przygotować stereotypy grupy zawodowej, która jeszcze nie była omawiana na zajęciach. Później grupy przedstawiają po kolei wyniki swojej pracy.

- III. Przedstawienie wystawy „Entropa”, która odsłonięta została z okazji rozpoczęcia czeskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej w styczniu 2008 r. – ekspozycja miała być katalizatorem rozpoczynającym ogólnoeuropejską debatę na temat stereotypów, jednakże z powodu wielu skandali, które się z nią wiązały, nie spełniła swojej roli. Uczniowie obserwują i omawiają poszczególne elementy przedstawiające wizję autora ekspozycji na temat stereotypów w kolejnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. Następnie każdy z nich otrzymuje zadanie indywidualne – narysowanie własnej koncepcją tego, jak

przedstawione mogłyby zostać stereotypy dotyczące Polski. Na koniec wszyscy uczniowie po kolei przedstawiają i omawiają swoje prace.

Wnioski

Uczniowie, dzięki podziałowi zajęć na trzy bloki, przechodzą od najbardziej teoretycznych i ogólnych zagadnień do coraz bardziej szczegółowych i praktycznych aspektów problemu.

W wyniku zajęć uczą się nie tylko rozumienia konieczności stosowania stereotypów dla uporządkowania otaczającej nas rzeczywistości, ale również poznają pułapki, do których nieraz prowadzi nadmierne upraszczanie i szufladkowanie. Na zajęciach powinni nauczyć się nie tylko wskazania i analizowania poszczególne stereotypów, z którymi mogą zetknąć się w codziennym życiu, ale również uwrażliwienia na to, by oceniając innych, nie opierać się czy powielać stereotypów.

Scenariusz III – Stereotypy, część niemcoznawcza (Stereotypy polsko-niemieckie)

Cele edukacyjne

Ogólne	<ul style="list-style-type: none">☐ poznanie problematyki stereotypów polsko-niemieckich☐ uświadomienie, jakie jest źródło stereotypów, kiedy i gdzie zaczęły one powstawać, jakie stereotypy są najbardziej powszechne wśród Polaków i Niemców oraz co można zrobić, aby je przezwyciężyć
Operacyjne	<ul style="list-style-type: none">☐ rozwój zdolności poznawczych (zdobywanie wiedzy, systematyczność, spostrzegawczość, umiejętność wybiórczego czytania tekstów)☐ umiejętność przygotowania i zaprezentowania danego zagadnienia na forum grupy☐ wyzwolenie w uczniach kreatywności, wszechstronnego myślenia, rozszerzania horyzontów myślowych☐ umiejętność dyskusowania☐ umiejętność pracy w grupie, uczenia się (także poprzez zabawę), współpracy, wzajemnej pomocy☐ myślenie, kojarzenie faktów☐ umiejętność dyscypliny i samokontroli

Plan ćwiczeń

- I. Pierwsza część ćwiczeń (ok. 10 minut) ma na celu zapoznanie uczniów z zagadnieniem szeroko rozumianych stereotypów. Nauczyciel prowadzi dyskusję, pytając uczniów między innymi o to, czym są według nich stereotypy; z czego wynikają; jak się

tworzą; jaką rolę odgrywają; gdzie mają źródło i wreszcie – czy stereotypy polsko-niemieckie są czymś niezwykłym.

1. Pierwsza praca w grupach (ok. 30 minut): Uczniowie są dzieleni na 6 grup. Każda z grup otrzymuje fragment podręcznika do historii dotyczący stosunków polsko-niemieckich (bitwy pod Grunwaldem - 2 grupy, ziem pod zaborem pruskim - 2 grupy oraz początku II wojny światowej – polskiego września - 2 grupy¹⁹¹). Zadanie uczniów polega na napisaniu „historii” na nowo, z punktu widzenia Niemców – w formie relacji świadka wydarzeń, zapisu kronikarza bądź według własnego pomysłu.
2. Każda grupa prezentuje swoją pracę w formie odczytu.

Wnioski

Celem ćwiczenia jest uświadomienie uczniom, iż historia może być rozumiana różnie, w zależności od punktu widzenia, i to również na jej podstawie rodzą się – często fałszywe – stereotypy. Po wykonaniu zadania uczniowie potrafią inaczej spojrzeć na poszczególne fragmenty wspólnej historii. Zadaniem nauczyciela jest koordynowanie pracy grupowej, pomoc, pokierowanie uczniów tak, aby zadanie zostało wykonane planowo, czuwanie nad czasem realizacji zadania, a także poprowadzenie podsumowującej dyskusji.

II. Druga część ćwiczeń (ok. 10 minut) rozpoczyna się krótką prezentacją na temat genezy i historii stereotypów polsko-niemieckich. Przedstawiane są przysłowia, etymologia słów „Polak” i „Niemiec”, słownik dialektów a także charakterystyczne powiedzenia oraz zwroty.

1. Celem ćwiczenia (ok. 25 minut) jest przeanalizowanie przez uczniów różnych karykatur polsko-niemieckich. Uczniowie są dzieleni na małe podgrupy (po 2 osoby), z których każda otrzymuje wydrukowane karykatury¹⁹². Na ich podstawie uczniowie zastanawiają się, czy dotyczą one Niemców czy Polaków; w jakim okresie historii powstawały; o czym mówią; jakie przywary prezentują.
2. Poszczególne grupy prezentują swoje zdanie na forum.
3. Po prezentacjach nauczyciel podsumowuje zadanie oraz dyskutuje z uczniami na temat tego, czy dane stereotypy powstałe w historii aktualne są i dziś.

¹⁹¹ Fragmenty pochodzą z książek: J. Dowiat, Historia dla klasy I liceum ogólnokształcącego, Warszawa 1972; A. Pankowicz, Historia 3. Polska i świat 1815 – 1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego, Warszawa 1996; A. Pankowicz, Historia 4. Polska i świat współczesny, Warszawa 1994.

¹⁹² Karykatury pochodzą z książki: T. Szarota, Niemcy i Polacy. Wzajemne postrzeganie i stereotypy, Warszawa 1996, a także ze stron internetowych: <http://humor.ilife.pl/img/niemcoszki.gif>, <http://debatte.welt.de/files/reader> (dostęp: 12.10.2012), http://data4.blog.de/media/230/1718230_fe391ec197_m.gif (dostęp: 12.10.2012), www.nrhz.de/flyer/media/76_gl01_kari.jpg (dostęp: 12.10.2012).

4. Uczniowie oglądają skecze kabaretowe dotyczące stereotypów polsko-niemieckich (Kabaret Limo: Niemcy, Piłka Nożna; Kabaret Moralnego Niepokoju: Niemiec; Marek Flis – Wizerunek Polaka w Niemczech). Następnie dyskutują, jakie stereotypy przedstawiają kabarety oraz co można robić, aby te stereotypy przewycięzać.

Wnioski

Uczniowie wykazują bardzo dużą kreatywność. Potrafią łączyć fakty, spojrzeć na nowo z innego punktu widzenia na pewne rozdziały polskiej historii. Uczą się rozpoznawać i nazywać polskie oraz niemieckie stereotypy, a także dowiadują się, co miało wpływ na ich powstanie. Chętnie pracują w grupach i prezentują na forum swoją pracę, choć momentami nie słuchają siebie nawzajem. W pracy pomocne są wizualne pomoce dydaktyczne (prezentacja Power-Point, wydruk karykatur, filmiki).

Redakcja naukowa: Kinga Anna Gajda

Recenzja: prof. Witold Stankowski

Publikacja wydana przez Instytut Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kraków 2014

Skład i okładka: www.espercon.pl

ISBN: 978-83-938406-1-8

Copyright by Instytut Europeistyki UJ i Kinga Anna Gajda